



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación

**INTERVENCIONES DE ORIENTACIÓN EN
LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL.
UN ESTUDIO DE TENDENCIAS EN
LA REGIÓN DE MURCIA**

TESIS DOCTORAL

presentada por

M^a ANGELES GOMARIZ VICENTE

DIRECTORA DE TESIS

Dra. D^a JOSEFINA HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

2005

A Antonio, por ser la fuente de mi felicidad

A mi hija M^a Consuelo, por ser la niña de mis ojos

A mis padres, por su dedicación y cariño

AGRADECIMIENTOS

El proceso de elaboración de una Tesis Doctoral es algo más que un trabajo de investigación. Para mí ha supuesto un verdadero proceso de desarrollo personal y profesional, y un camino que he recorrido muy bien acompañada. A lo largo del mismo he tenido la oportunidad de compartir numerosas experiencias y sentimientos con las personas que más cerca han estado de mí durante esta etapa. A todas ellas va dedicado este trabajo, porque han sido copartícipes de la gran tarea que ha supuesto esta Tesis Doctoral.

A mi Directora de Tesis, Dña. Josefina Hernández Fernández, por su dilatada experiencia y acertadas orientaciones que han aportado el rigor necesario en este trabajo de investigación. Gracias por su apoyo incondicional y por su paciencia a lo largo de este proceso de aprendizaje.

A los miembros de este Tribunal, a los que agradezco que hayan aceptado formar parte de la Comisión que ha de evaluar este trabajo, así como su atención y dedicación en este momento tan importante.

A la Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Dña. Fuensanta Hernández Pina, porque siempre ha sabido ofrecerme su ayuda y consejos y porque confió en mí desde el principio.

A mi amigo y compañero, D. Joaquín Parra Martínez, por mostrarme cada día su amistad y afecto y, sobre todo por animarme a realizar este trabajo, colaborando activamente para lograrlo. Gracias por su preciado apoyo, tiempo, palabras y silencios.

A Dña. M^a Cristina Sánchez López, amiga y compañera, quien ha sido fiel testigo de esta aventura, porque aprendo cada día del entusiasmo que desprende y el amor por el trabajo bien hecho. Gracias por estar ahí, en cada momento y en cada lugar.

A Dña. M^a Ángeles Martínez López, una de mis primeras maestras en el ámbito profesional y una persona excepcional, por su cariño y su entrega sin límites de la que me quiero contagiar.

Al resto de componentes del Grupo de Investigación *Estudios Psicopedagógicos*, Juana Ruiz, M^a Carmen Juárez, Jerónimo de Nicolás y Patricio Fuentes, porque he aprendido junto a ellos a investigar disfrutando o a disfrutar investigando.

A Dña. M^a Dolores Prieto, Dña. Carmen Ferrándiz y Dña. Rosario Bermejo, por ofrecerme en los últimos tiempos su más sincero apoyo y aliento.

A mis hermanos y a Mariola, porque ellos me muestran cada día lo que significa formar parte de una *gran* familia.

A mis tías, Paqui, Loles y Emi, porque ellas me contagiaron de su vocación por la educación. Creer en ella me ha conducido hasta aquí.

A mi abuelo Jose M^a, por su fortaleza y sus ganas de vivir, del que me queda mucho por aprender.

A Reme y Pepe, porque más allá de ser familia y amigos insuperables, desprenden generosidad y suponen un apoyo constante.

A Manoli, amiga y Orientadora de gran experiencia, que ha seguido muy de cerca este proceso y ha sido referente práctico para muchos de los aspectos contemplados en el presente trabajo. Y junto a Salva, gracias a ambos, por su gran calidad humana y por el valor que tiene poder tenerlos siempre tan cerca.

A Yayes, amiga incondicional de la carrera, gracias por su amistad y sus continuas palabras de ánimo.

A todos y cada uno de mis amigos y amigas, ellos saben quiénes son, no sólo por los buenos momentos compartidos, sino porque las dificultades se hacen más llevaderas a su lado.

Si siguiera mirando hacia atrás, este agradecimiento se haría interminable y llegaría hasta mi abuela, mis profesores y maestros. Todos han aportado su granito de arena en el largo camino recorrido hasta aquí.

Por último, quisiera dar las gracias a las personas que han dedicado largos ratos a conseguir que M^a Consuelo disfrute de sus derechos como niña (reír, jugar, saltar, pasear) mientras mamá estudiaba.

En especial, gracias a Lorenza, por la dedicación, amor y empeño que ha puesto en su labor como abuela.

Y de manera muy especial a Antonio, gracias por su amor, respeto y, sobre todo, por creer en mí y hacer de nuestra vida algo maravilloso. A M^a Consuelo, por ser el motivo más dulce de una vida plena. A mis padres, gracias por la educación y amor que me han regalado.

Espero no olvidarme de nadie y que todas estas personas reciban a través de estas palabras mi agradecimiento más sincero. Muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
I. MARCO TEÓRICO	19
CAPÍTULO 1. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.	21
1. EDUCACIÓN SECUNDARIA: CUESTIONES POR RESOLVER.	24
1.1. INDICADORES Y DATOS PARA LA REFLEXIÓN.	25
1. <i>Tasa de graduación en Secundaria.</i>	25
2. <i>Tasa de abandono escolar.</i>	25
3. <i>Resultados del alumnado de Secundaria Obligatoria en evaluaciones nacionales.</i>	26
4. <i>Resultados del alumnado de Secundaria Obligatoria en evaluaciones internacionales.</i>	27
1.2. CLAVES Y RETOS DE LA NUEVA ETAPA.	28
2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA.	31
2.1. UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO.	33
3. FUENTES Y ÁMBITOS DE DIVERSIDAD.	36
4. RESPUESTAS A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL.	42
4.1. MEDIDAS PREVISTAS EN LA NORMATIVA LEGAL.	43
4.2. MEDIDAS PROPUESTAS EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA.	44
4.3. APORTACIONES DE ESTUDIOS SOBRE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA.	46
4.4. DOTACIÓN DE MEDIDAS MATERIALES Y PERSONALES.	47
4.4.1. <i>El Departamento de Orientación.</i>	49
4.5. DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR.	52
5. SÍNTESIS.	57

CAPÍTULO 2. DE LA GARANTÍA SOCIAL A LA INICIACIÓN PROFESIONAL: PROGRAMAS EDUCATIVOS Y DE TRANSICIÓN PARA LOS JÓVENES.	58
1. LA GARANTÍA SOCIAL COMO RESPUESTA A UN DERECHO BÁSICO.	63
2. DELIMITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL EN EL CON- TEXTO ESPAÑOL.	65
2.1 ANTECEDENTES DE LA INICIACION PROFESIONAL: EDUCACION COMPENSATORIA.	65
2.2. LOS PIP: ENTRE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL.	70
2.3. LA LOGSE: PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE GARANTÍA SOCIAL.	73
2.4. NORMATIVA ACTUAL EN NUESTRO CONTEXTO: LA REGIÓN DE MURCIA.	76
3. ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL.	81
1. Definición.	81
2. Finalidad.	82
3. Modalidades.	83
4. Centros.	84
5. Destinatarios y Condiciones de acceso.	84
6. Agrupamientos.	86
7. Duración.	87
8. Áreas de contenido.	87
9. Programación general.	90
10. Profesorado.	91
11. Evaluación y certificación.	92
12. Seguimiento de los alumnos.	92
13. Memoria.	93
3.1. OTRAS MODALIDADES DE INICIACIÓN PROFESIONAL.	93
3.2. EVOLUCIÓN NORMATIVA: DE LA GARANTÍA SOCIAL A LA INICIACIÓN PROFESIONAL.	95
3.3. VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL.	97
4. PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS A LA INICIACIÓN PROFESIONAL	99
4.1. MODALIDADES DE TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO EN EUROPA.	99
4.2. ALTERNATIVAS PARALELAS A LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL EN OTRAS COMU- NIDADES AUTÓNOMAS.	102
4.3. OTRAS INICIATIVAS DE TRANSICIÓN: ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS.	105
4.4. NUEVAS PROPUESTAS DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.	107
1. Programas de Iniciación Profesional (LOCE, 2002).	107
2. Programas de Cualificación Profesional Inicial (LOE, 2005).	109
5. SÍNTESIS.	110

CAPÍTULO 3. INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL Y CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DE LOS JÓVENES DESTINATARIOS.	113
1. INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LOS PIP.	117
1.1. ESTUDIOS DE ANÁLISIS GLOBAL DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL.	117
1.2. DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROTAGONISTAS: PROFESORADO Y ALUMNADO DE LOS PIP.	120
1.3. OTROS ESTUDIOS: ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL.	126
1.4. SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS REVISADOS.	128
2. CARACTERIZACIÓN DE JÓVENES EN TRANSICIÓN: DEL RECHAZO ESCOLAR A LA INICIACIÓN PROFESIONAL.	128
2.1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ALUMNOS QUE ACCEDEN A PIP.	131
2.1.1. Fracaso escolar	131
2.1.2. Exclusión social. Exclusión educativa.	134
2.2. APROXIMACIÓN AL PERFIL DE ALUMNOS QUE ACCEDEN A PIP.	136
3. LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL: UNA PUERTA ABIERTA A LA INSERCIÓN EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL.	139
4. SÍNTESIS.	143
CAPÍTULO 4. ORIENTACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL: ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN.	145
1. ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN.	148
1.1. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE TRANSICIÓN.	149
1.2. ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA COMO BASE DE LA ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN.	154
1.3. PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN.	163
1.4. COMPONENTES BÁSICOS DE LA ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN.	166
2. PROGRAMAS DE TRANSICIÓN EN LA COMUNIDAD EUROPEA.	173
3. ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN EN LOS PIP.	177
3.1. LA ORIENTACIÓN EN LOS PIP EN LA REGIÓN DE MURCIA.	180
4. NUESTRA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ORIENTADORA CON DESTINATARIOS DE LOS PIP.	186
5. SÍNTESIS	190

II. MARCO EMPÍRICO	191
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.	193
1. PROPÓSITO Y OBJETIVOS.	195
2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.	197
3. PARTICIPANTES.	199
4. INSTRUMENTO.	202
5. PROCEDIMIENTO.	207
6. ANÁLISIS DE DATOS.	210
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.	213
OBJETIVO 1: Describir el contexto educativo y organizativo en el que desarrollan su intervención los Departamentos de Orientación de la Región de Murcia	216
1.1. PERFIL DE LOS CENTROS PARTICIPANTES EN LA FASE I.	216
1.2. PERFIL DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN PARTICIPANTES EN LA FASE I.	221
1.3. PERFIL DE LOS CENTROS PARTICIPANTES EN LA FASE II.	223
1.4. PERFIL DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN PARTICIPANTES EN LA FASE II.	226
OBJETIVO 2: Definir el perfil característico de alumnos que pueden acceder o están cursando un PIP.	229
2.1. PERFIL DEL ALUMNADO DURANTE LA FASE I.	230
2.2. PERFIL DEL ALUMNADO DURANTE LA FASE II.	233
2.3. PERFIL DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA DE CENTROS PARTICIPANTES EN AMBAS FASES.	237
OBJETIVO 3: Explorar las actuaciones de Orientación con alumnos candidatos a cursar IP y con alumnos que cursan estos Programas para establecer posibles ten- dencias.	241
3.1. ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS CANDIDATOS A PIP. FASE I Y FASE II.	242
3.2. ACTUACIONES CON ALUMNOS DE SECUNDARIA CANDIDATOS A PIP. CENTROS PARTICIPAN- TES EN AMBAS FASES.	244
3.3. ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS QUE CURSAN PIP. FASE I Y FASE II.	246
3.4. ACTUACIONES CON ALUMNOS QUE CURSAN PIP. CENTROS PARTICIPANTES EN AMBAS FASES.	248
OBJETIVO 4: Valorar el grado de adecuación y eficacia de las intervenciones de Orientación desarrolladas con este alumnado.	251
4.1. VALORACIÓN SUFICIENCIA ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS CANDIDATOS A PIP.	251
4.2. VALORACIÓN ADECUACIÓN Y EFICACIA ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS QUE CURSAN PIP.	257

OBJETIVO 5: Conocer los obstáculos y limitaciones surgidas en el desarrollo de intervenciones de Orientación con alumnos que pueden cursar o están cursando PIP.	266
5.1. MOTIVOS DE INSUFICIENCIA ACTUACIONES CON ALUMNOS CANDIDATOS A PIP.	267
5.2. MOTIVOS DE INADECUACIÓN ACTUACIONES CON ALUMNOS DE PIP.	269
5.3. MOTIVOS DE INEFICACIA ACTUACIONES CON ALUMNOS DE PIP.	271
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.	275
1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	277
1.1. OBJETIVO 1.	277
1.2. OBJETIVO 2.	281
1.3. OBJETIVO 3.	288
1.4. OBJETIVO 4.	296
1.5. OBJETIVO 5.	298
2. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.	303
2.1. CONCLUSIONES.	303
2.2. PROPUESTAS DE MEJORA.	311
III. REFERENCIAS, SIGLAS Y ANEXOS.	319
1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	323
2. DOCUMENTACIÓN EUROPEA.	345
3. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.	347
4. SIGLAS	353
5. ANEXOS:	357
ANEXO 1. MODELO DE INFORME DE ORIENTACIÓN DE ALUMNOS DE PIP FACILITADO POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA A LOS CENTROS.	359
ANEXO 2. MODELO DE INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DEL ALUMNO DE PIP FACILITADO POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA A LOS CENTROS.	361
ANEXO 3. CUESTIONARIO EMPLEADO DURANTE LA FASE I DE LA INVESTIGACIÓN	363
ANEXO 4. CUESTIONARIO EMPLEADO DURANTE LA FASE II DE LA INVESTIGACIÓN.	379
ANEXO 5. CARTA A LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS INVITADOS A PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN.	389
ANEXO 6. SÍNTESIS DE TABLAS ESTADÍSTICAS	391

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo actual se encuentra en un período de sucesivos replanteamientos legislativos, los que pretenden promover cambios sobre la organización, estructura y funcionalidad de los centros educativos.

Puede que en otras etapas educativas las propuestas de cambio no sean tan apreciables, pero si hay una etapa que está siendo protagonista de las últimas reformas y contrarreformas es la que centra la atención del presente trabajo: la Educación Secundaria Obligatoria.

Sin ir más lejos, podemos recordar que, tras doce años de vigencia continuada de la Ley Orgánica 3/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), desde el 2002 hemos asistido a dos intentos de reforma que propugnan estructuras diferenciadas de la ESO, etapa que todavía es considerada desde diferentes enfoques como la *asignatura pendiente* de nuestro sistema educativo.

En este contexto educativo encontramos los Programas de Garantía Social, regulados inicialmente por la LOGSE (art. 23.2) como una medida extraordinaria de atención a la diversidad en Educación Secundaria, y que suponen uno de los ejes básicos de este trabajo.

Estos Programas, constituyen una oferta formativa extremadamente peculiar, a medio camino entre el sistema educativo reglado y la formación profesional ocupacional. Este carácter ambigüo, junto a la caracterización del colectivo de jóvenes a quienes se dirige como *vulnerable o en riesgo de exclusión social*, convierte esta modalidad formativa en una de esas cuestiones clave, pendientes de resolver en la etapa de Secundaria.

Fruto de esta creciente preocupación, las iniciativas reguladoras del sistema educativo que han sucedido a la LOGSE, coinciden en la necesidad de replantear los actuales Programas de Garantía Social. Así, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), cuya implantación ha sido paralizada, ordenaba los Programas de Iniciación Profesional como una respuesta a la diversidad de intereses, expectativas y aptitudes del alumnado, que se ha de dar desde la Educación Secundaria.

Con carácter más reciente, pero igualmente no implantado, se aprueba en julio de 2005 el Proyecto de Ley Orgánica de la Educación (LOE), que denomina estas iniciativas formativas como Programas de Cualificación Inicial Profesional.

La diversidad de términos adoptados sobre esta modalidad formativa, nos conduce a afirmar nuestra postura. Desde este momento, nosotros nos referiremos siempre a **Programas de Iniciación Profesional**, para aquellos desarrollados en la Región de Murcia, obviando la diferente denominación terminológica adoptada desde las distintas Administraciones autonómicas (la mayoría mantienen la denominación genérica de Programas de Garantía Social) o documentación legal para referirse a estos Programas, lo cual implica otras diferencias en el enfoque y puesta en marcha de los mismos, que serán analizadas a lo largo de este trabajo.

Al asumir esta denominación, nos apoyamos en la Orden de 23 de abril de 2002¹ de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia por la que se regulan los Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social) en cuyo primer artículo se refiere al ámbito de aplicación de los mismos en los siguientes términos:

“Los Programas de Garantía Social que se establezcan en el ámbito de gestión de la Región de Murcia se denominarán de forma específica Programas de Iniciación Profesional, siendo esta denominación la que dará identidad a las Modalidades que se desarrollarán de acuerdo a lo dispuesto en la presente Orden (art. 1)”.

Asimismo, adoptamos el término genérico de PIP porque, estando de acuerdo con Sánchez Asín (2004), consideramos que la denominación *Garantía Social* tenía ciertas connotaciones que creaban confusión, tanto en padres como en alumnos, así como en la sociedad en general.

¹ Orden de 23 de abril de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan los Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social) en la Región de Murcia (BORM 100/2002 de 2 de mayo de 2002).

Atendiendo a nuestro centro de interés, los PIP, como medida curricular extraordinaria de atención a la diversidad, podemos apreciar tanto en la bibliografía sobre la temática, como en la normativa legal y en la práctica diaria de los centros, cómo se concede gran protagonismo a los Servicios de Orientación, en general, en el desarrollo de estas medidas. De aquí se deriva el segundo de los ejes clave en nuestra investigación: los Departamentos de Orientación (DO). Partimos del papel que este órgano, encargado de la intervención psicopedagógica y la Orientación en los centros de Secundaria, ha de desempeñar en los PIP como medidas extraordinarias de atención a la diversidad que se organizan en dicha etapa educativa para dar respuesta a las necesidades de determinado colectivo de alumnos. Hacia el conocimiento y la descripción de la implicación e interconexión de estas dos realidades, PIP y DO, presentes en los Institutos de Secundaria de nuestra Región, se dirige este estudio.

Nuestro propósito se centra, por tanto, en explorar las tendencias en la intervención orientadora que se desarrolla en el entorno educativo de los PIP, en la modalidad desarrollada en centros de Secundaria, partiendo de la caracterización de estos Programas como respuestas formativo-laborales dirigidas a facilitar la transición a la vida adulta de los alumnos que no alcanzan los objetivos de ESO. Suponen una alternativa para atender a la diversidad de estudiantes que, por diferentes motivos, no pueden finalizar con éxito la Educación Obligatoria, pero necesitan una formación básica y cualificada para poder acceder con cierta garantía al mundo laboral o reconducir su trayectoria educativa continuando estudios.

En concreto, nuestra investigación consiste en estudiar las líneas de intervención de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, tanto con alumnos de Secundaria que pueden acceder como con aquellos que están cursando Programas de Iniciación Profesional, todo ello en el contexto de la Región de Murcia, en dos momentos temporales diferentes.

Para lograr este propósito nos planteamos tres pasos generales que suponen las claves de nuestra investigación:

1. Describir cuáles han sido las líneas de intervención que los Departamentos de Orientación han desarrollado con este alumnado, en una primera Fase coincidente con un momento de incipiente implantación de los PIP en los IES.
2. Explorar dichas intervenciones de Orientación en una segunda Fase de investigación que se desarrolla en un momento más reciente caracterizado por una mayor generalización y estabilidad en el desarrollo de estos Programas.
3. A partir de la comparación de ambas Fases, establecer la existencia de posibles tendencias en la intervención orientadora desarrollada en el entorno de los PIP, lo que nos permitirá finalmente avanzar propuestas y estrategias de mejora para lograr una Orientación de calidad con estos jóvenes.

Desde la realidad cambiante descrita anteriormente, puede parecer arriesgado investigar sobre algo que se encuentra en el punto de mira de las continuas propuestas de reforma: los Programas de Iniciación Profesional.

Pero, teniendo en cuenta esta y otras limitaciones, consideramos que, precisamente en esta situación de cambio e incertidumbre, sobre todo en lo referente a normativa legal, cualquier aportación sobre este tema puede resultar interesante. Precisamos, no cualquiera, sino un trabajo serio y riguroso que permita clarificar las líneas de intervención que guían la Orientación en este contexto, así como proponer estrategias de actuación que permitan desarrollar un sistema de Orientación eficaz con el colectivo de jóvenes que cursa estos Programas.

A las razones expuestas sobre la motivación inicial de esta investigación, podemos añadir que no existen prácticamente estudios sobre los PIP, en concreto sobre la modalidad desarrollada en los IES que centra nuestra atención. Lo cual convierte a esta medida educativa, ámbito de intervención de los DO, en un contexto de trabajo inhóspito, del que apenas se cuenta con referencias institucionales o fruto de la investigación, acerca de los procedimientos o estrategias de Orientación al alumnado que se ha derivado a estos Programas.

Además del interés que despierta esta temática en sí misma, por los motivos expuestos, la realización de nuestra investigación encuentra su justificación en tres razones principales:

1. Por no existir estudios centrados únicamente en los PIP que se desarrollan en centros de Educación Secundaria, denominados como modalidad Específica.
2. Por la carencia de investigaciones que aborden en profundidad el desarrollo de intervenciones de Orientación con el colectivo de jóvenes que accede a estos Programas, aspecto básico tanto para frenar la trayectoria de fracaso escolar que presentan estos alumnos (Sánchez Asín, 2004), así como para ayudarles a realizar con éxito los procesos de transición (Redondo, 1999).
3. Por último, y a pesar de las numerosas evaluaciones realizadas sobre estos Programas en el Estado español, no hay constancia de dichos estudios en el contexto de la Región de Murcia.

Para intentar dar respuesta a dichas necesidades, el presente trabajo se ha organizado en **tres partes diferenciadas**. En la primera se presenta el marco teórico que hemos considerado básico como fundamento del desarrollo de la investigación, en la segunda exponemos detalladamente el estudio empírico llevado a cabo, y en la tercera y última contemplamos las referencias, tanto bibliográficas como legales revisadas a lo largo del proceso, las siglas empleadas en el texto, así como los anexos incorporados como material complementario.

El marco teórico está formado por cuatro capítulos. En el primero de ellos, realizamos una aproximación a las cuestiones clave que hacen de la etapa de Educación Secundaria

Obligatoria una etapa abierta a propuestas de mejora. Entre los temas pendientes de resolver que citamos, destaca el área de Atención a la Diversidad y las medidas que se han puesto en marcha para dar respuesta a esta necesidad en los centros de Secundaria. Resaltamos aquí la interrelación que mantiene el DO, concebido como medida organizativa, con el área de Atención a la Diversidad, donde se enmarcarían los PIP.

El segundo capítulo profundiza en los PIP, como medida de atención a la diversidad protagonista de nuestro trabajo. Para ello, se hace un recorrido por los fundamentos y antecedentes en los que se basa esta modalidad formativa, se concreta y comenta la normativa que los regula y la evolución que han experimentado desde su creación, se describe detalladamente la modalidad de PIP Específica, comparándola con el resto de modalidades, y se destacan las ventajas y limitaciones derivadas de su organización y estructura. Por último, se realiza una revisión de diversas alternativas a los PIP, tanto en Europa y en otras Comunidades Autónomas, como las dos últimas propuestas legales que no han llegado a implantarse.

El tercer capítulo se ha dedicado a una revisión general sobre el estado de la cuestión en cuanto a investigaciones y estudios se refiere, centrados en el análisis y evaluación global de estos Programas por una parte, y en la valoración realizada por sus principales protagonistas, los alumnos y los docentes, por la otra. Se incluye en este capítulo una síntesis sobre la aproximación al perfil característico de los jóvenes que cursan PIP, aspecto tratado en la mayoría de estudios sobre PIP revisados, y que delimitamos a partir de tres aspectos: variables contextuales, variables personales e historia educativa previa.

En el cuarto capítulo pretendemos fundamentar la necesidad de que la intervención orientadora que se desarrolla en el entorno de los PIP ha de basarse en los principios de la Orientación para la Transición, dado el propio carácter y ubicación de estos Programas. Para ello, delimitamos la concepción actual de Orientación para la Transición, entendida como una parte del movimiento de Orientación para el Desarrollo de la Carrera y establecemos qué componentes teóricos lo configuran. Posteriormente, en un mayor nivel de concreción, no detenemos en las iniciativas de Programas para la Transición que se han desarrollado a nivel europeo y revisamos las referencias que, en nuestro contexto, regulan la intervención orientadora en los PIP. Para finalizar, avanzamos la propuesta de intervenciones que, en el marco de la Orientación para la Transición, consideramos debe contemplarse con los alumnos destinatarios de estos Programas y que ha configurado el núcleo de nuestra investigación.

La segunda parte, dedicada al marco empírico, se compone de tres capítulos. El quinto se dedica a la metodología seguida en el proceso de investigación. En él se exponen el

propósito y objetivos del estudio, el diseño de investigación adoptado, el proceso de selección de los participantes en cada una de las dos Fases, una descripción del instrumento empleado en ambas Fases, el procedimiento que hemos seguido, así como los análisis de datos realizados para la obtención de resultados.

En el sexto capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación, diferenciados para cada uno de los objetivos propuestos y referidos, en cada momento, a la Fase I, a la Fase II o al conjunto de centros que ha participado en ambas Fases de la investigación. El primero de los objetivos se centra en delimitar el perfil característico, tanto de los centros participantes, como de los Departamentos de Orientación que forman parte de los mismos. Los resultados presentados para el segundo nos aproximan al perfil del alumnado que accede y cursa un Programa de Iniciación Profesional en la Región de Murcia. En los tres restantes, nos centramos en profundizar en el desarrollo de intervenciones orientadoras con este colectivo de jóvenes, así como la valoración de la mismas y la percepción de limitaciones para su puesta en práctica por parte de los Orientadores.

El séptimo capítulo incluye la discusión de los resultados, detallada por objetivos, así como un segundo apartado centrado en las Conclusiones que se pueden extraer de los mismos y su adecuación a nuestros objetivos de investigación. En último lugar, se incorporan varias propuestas de mejora y líneas de investigación futuras que nos permitirían avanzar en el desarrollo de la Orientación en el contexto de estos Programas.

La tercera parte de este trabajo recoge, por un lado, las referencias bibliográficas que, a su vez, han sido agrupadas en tres bloques: bibliografía, documentación europea y referencias legislativas. Por otro lado, se incluyen las siglas que aparecen en el texto así como los anexos que se ha considerado relevante incorporar como material complementario, entre los que destacan los cuestionarios empleados en ambas Fases de la investigación y una síntesis de los documentos que ha generado el análisis estadístico de los datos.

Esperamos que este trabajo de carácter exploratorio suponga una aportación inicial al largo camino que queda por recorrer para lograr una Orientación de calidad en el seno de los Programas de Iniciación Profesional, lo que puede contribuir a la mejora de los mismos, así como, fundamentalmente, a favorecer el desarrollo sociopersonal de los jóvenes que eligen esta alternativa. Es también nuestro deseo que la presente investigación facilite la grata, aunque dura labor que los Orientadores y Orientadoras de nuestra Región tienen encomendada en el complejo contexto de los centros educativos de Secundaria.

I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO ESTRATEGIA DE
MEJORA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

A lo largo de este primer capítulo intentaremos aproximarnos a la situación actual de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), contexto en el que se desarrollan los Programas de Iniciación Profesional, que en su modalidad Específica constituyen uno de los ejes centrales de nuestro trabajo.

Para ello, comenzamos aportando algunas cifras y cuestiones clave que nos permiten vislumbrar la necesidad de seguir introduciendo mejoras en esta etapa educativa que en la actualidad concentra las mayores problemáticas y conflictos que presenta nuestro sistema educativo. Uno de los retos que aglutinan los máximos esfuerzos en los últimos tiempos consiste en atender a la diversidad de alumnos que asisten a nuestras escuelas, con el fin de favorecer la igualdad de oportunidades junto a una educación de calidad.

A continuación presentamos una revisión de la variedad de medidas que se han organizado para dar respuesta a la diversidad de necesidades que los alumnos presentan, centrandó nuestra atención en dos de ellas, que resultan elementos relevantes para el propósito del presente trabajo. La primera de ellas se refiere a la organización de recursos personales y materiales, donde se contempla el Departamento de Orientación, cuya implantación se ha generalizado en los centros de Educación Secundaria, y cuya intervención en el contexto de los PIP es objeto de nuestro interés. Mientras que la segunda consiste en los Programas de Diversificación Curricular por constituir, junto a los Programas de Iniciación Profesional, las dos medidas extraordinarias reguladas por la Administración educativa para atender las necesidades de colectivos de jóvenes de Secundaria con un perfil educativo similar.

1. EDUCACIÓN SECUNDARIA: CUESTIONES POR RESOLVER

Durante los últimos quince años hemos asistido a varias promulgaciones de leyes educativas, que reformaban en mayor o menor grado el sistema educativo precedente. Tras el Decreto de aplazamiento de la LOCE (Real Decreto 1318/2004 de 28 de mayo)², estamos ante un panorama expectante sobre la nueva reforma del sistema educativo que con la denominación de Ley Orgánica de Educación (LOE) ya ha sido anunciada oficialmente a través de su Anteproyecto (30 de marzo de 2005) y su Proyecto (22 de julio de 2005). En el momento en que se promulgue esta nueva ley educativa, se habrá reformado por tres veces, en un periodo de quince años, el sistema educativo actual en España, lo que da qué pensar, al menos, en un débil estado de *salud general* de nuestro sistema, que no ha llegado a afianzarse.

Hasta ese momento, debemos atenernos a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)³, que regula la organización de todas las enseñanzas no universitarias en nuestro país.

Nuestra intención en este punto es centrarnos, tal y como hemos apuntado en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), pero como un análisis detallado del concepto, estructura y organización de esta etapa ha sido objeto de un trabajo previo (Gomariz, 2001), no desarrollaremos estos aspectos, a pesar que en dicha etapa se organizan los Programas de Iniciación Profesional (PIP) que constituyen el núcleo central de la presente investigación.

La creación de la etapa de ESO se justifica, tal y como aparece en el Libro Blanco (1989), por la necesidad de renovar el sistema educativo vigente hasta entonces (Forteza, 1999), derivado de la Ley General de Educación (1970), definiendo una etapa intermedia entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria postobligatoria, que diera coherencia y sentido a la prolongación de la escolaridad básica y obligatoria hasta los dieciséis años, realidad no contemplada hasta ese momento en el sistema educativo.

En primer lugar, queremos repasar ciertos datos y estadísticas que, si bien de forma aislada no aportan información útil en sí mismos, en el contexto de nuestra investigación y junto al posterior análisis que realizamos de los principales desafíos que plantea actualmente la ESO, nos pueden ofrecer una idea del *estado de salud* de este tramo educativo en nuestro país.

² Real Decreto (RD) 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el RD 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 29 de mayo).

³ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).

1.1 INDICADORES Y DATOS PARA LA REFLEXIÓN

En el estudio comparativo que De Prada (2002) realiza de diferentes países europeos en relación a la ESO y su implicación en la atención a la diversidad, se muestran algunos indicadores interesantes a este respecto. A continuación presentamos algunos de estos resultados educativos traducidos en índices, que muestran una situación mejorable, cuando menos, del actual sistema educativo español.

1. Tasa de graduación en Secundaria.

En este indicador España e Italia ocupan la última posición, con un 73% de graduados, a la edad teórica de obtener el título (edad que varía de unos países a otros, aunque se sitúa en el intervalo 14-18 años, siendo la media de la OCDE coincidente con la edad de finalización de la obligatoriedad en España, los 16 años). Alemania alcanza la tasa más elevada con un 92%. La tasa media de la OCDE se sitúa en el 79%⁴.

“El diploma de fin de estudios secundarios (que sólo España y Portugal otorgan sin prueba previa) se considera el bagaje mínimo requerido para insertarse en la vida social, por ello es un objetivo fundamental de los sistemas educativos obtener el mayor número posible de titulados en secundaria, de hecho, muchas de las reformas se han realizado fundamentalmente para alcanzar este objetivo” (De Prada, 2002: 82) ⁵.

2. Tasa de abandono escolar.

Uno de los indicadores que expresa este resultado es el porcentaje de jóvenes desescolarizados o no diplomados entre los 15 y los 19 años, donde España e Italia coinciden con una tasa del 20%, sólo superada por Portugal. Otro indicador del abandono escolar refleja que una cuarta parte de los jóvenes españoles de 17 años no se encuentra cursando estudios reglados, segundo porcentaje más elevado, por detrás de Portugal, de todos los países europeos estudiados⁶ en el trabajo citado (De Prada, 2002). La tasa neta de escolarización a los 17 años en España durante el curso 2000/01 es del 79,2%, lo que sitúa a nuestro país en el noveno lugar en relación a la Europa de los *veinticinco* (EUROSTAT, 2004)⁷.

⁴ Fuente: Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Édition 2001.

⁵ Lo que aparece entre paréntesis es nuestro.

⁶ Estos países han sido Alemania, Bélgica, Francia, Dinamarca, Italia, Irlanda, Reino Unido, Portugal y España.

⁷ EUROSTAT. Oficina de Estadística de la Unión Europea, en Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2004: Curso 2001/2002.

En el Plan Nacional de Acción para el Empleo del Reino de España (2004) se establece a este respecto que nuestro país tiene un nivel de abandono escolar prematuro del 29%. Es voluntad del Gobierno aproximarse lo máximo posible al objetivo del 10% propuesto en Europa para 2010, aunque difícilmente se llegará a un porcentaje de abandono total que no supere el 18%.

En la exposición de motivos del Proyecto de la LOE (2005) se hace referencia explícita a esta problemática de nuestra Educación Secundaria como primer principio que inspira el desarrollo de esta futura ley educativa. Tras haber conseguido con la LOGSE la ampliación de la escolaridad básica hasta los dieciséis años, ahora se pretende:

“(...) reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto a las alumnas y los alumnos que lo requieran como a los centros en los que están escolarizados” (p. 4).

En nuestro contexto regional, según el Informe Bienal del Consejo Escolar de la Región de Murcia (cursos 1999/2000 y 2000/2001), de los 3.682 alumnos que no alcanzaron los objetivos de la ESO durante el curso 1999/2000, tan sólo 947 accedieron a cursar un PIP (en cualquiera de sus modalidades), lo que supone menos de una cuarta parte de los alumnos que no superan esta etapa.

Entre las medidas que De Prada (2002: 96) aporta como relevantes para la prevención del abandono escolar están *“las destinadas a favorecer la transición de una etapa a otra y aquellas que apuntan a mejorar los servicios de orientación escolar y profesional”*.

3. Resultados del alumnado de Secundaria Obligatoria en evaluaciones nacionales.

El INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), denominado INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) a partir de la LOCE (2002), ha llevado a cabo dos evaluaciones del alumnado que cursa 4º de ESO, con la finalidad de detectar el estado del sistema educativo español, en esta etapa, de modo continuado.

El primero de estos estudios se desarrolló durante el curso 1996/97, que bajo el título "Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria", pretendía conocer lo que sabían los alumnos de 16 años escolarizados en ese momento en dos sistemas

educativos diferentes: el derivado de la LGE (1970) y el de la LOGSE (1990), en proceso de implantación en ese momento.

Algunos de los resultados de este estudio se centran en establecer diferencias entre los niveles de rendimiento en las áreas exploradas (Comprensión Lectora, Gramática y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Geografía e Historia), en función de la Comunidad Autónoma de procedencia de los alumnos evaluados (de 14 y 16 años). Los alumnos murcianos obtienen resultados por debajo de la media en todas las áreas, exceptuando Geografía e Historia.

En el año 2000 se lleva a cabo un segundo proyecto, encaminado a explorar el dominio que los alumnos de la misma edad tenían de las distintas materias que se imparten en 4º de ESO, curso en el que se encontraba escolarizada la totalidad de jóvenes en este momento.

En esta última edición, los resultados se presentan según el sexo de los alumnos, la titularidad de los centros y el nivel de estudios de los padres, constituyendo un informe más completo que el anterior. En todas las áreas evaluadas (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas), más de las dos terceras partes de los alumnos obtienen resultados comprendidos entre las puntuaciones 200 y 299 (siendo la media de 250 y la desviación típica de 50). Sin embargo, también se detecta que, aproximadamente la mitad de los alumnos puntúan por debajo de la media (51% en Matemáticas y 48% en el resto de áreas). Además, se aprecian diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes escolarizados en centros privados, lo que debería servir como punto para reflexiones y propuestas de mejora.

4. Resultados del alumnado de Secundaria Obligatoria en evaluaciones internacionales.

España es uno de los 41 países que ha participado en el Proyecto para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), realizado a iniciativa y bajo la coordinación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Este Programa consiste en la evaluación internacional del rendimiento de los alumnos de 15 años, cada tres años, con la finalidad de conocer cómo están preparados los alumnos próximos a finalizar la Educación Secundaria, para afrontar los retos cotidianos de la vida adulta. Para ello se evalúan los conocimientos y destrezas que poseen en determinadas materias, profundizando en cada convocatoria en un área concreta. En el primer estudio realizado en el año 2000, en el que participaron 32 países, se profundizó en Lectura. En el segundo, PISA 2003, se ha profundizado en Matemáticas, aunque también se han estu-

diado, en menor proporción, Lectura, Ciencias y Solución de problemas. El tercer estudio se llevará a cabo en 2006 y la materia principal será Ciencias.

El carácter no curricular de PISA facilita que los resultados entre países sean comparables, con independencia de los distintos modos de organizar las enseñanzas en cada país. En cada uno de los estudios, además de las pruebas de conocimientos y competencias sobre las materias señaladas, también se recoge información sobre el origen social, el contexto de aprendizaje y la organización de la enseñanza a través de cuestionarios dirigidos a los propios alumnos y a los directores de sus centros, con el fin de identificar los factores asociados a los resultados educativos.

En PISA 2000, España queda situada entre las posiciones 17 a 21 de los 32 países participantes, en cuando a las puntuaciones medias obtenidas en habilidad lectora. En relación al nivel más elevado de habilidad lectora, nuestro país queda por debajo del promedio de los países de la OCDE. Sin embargo en el caso de estudiantes capaces de realizar las tareas de lectura más sencillas, España se aproxima a la media de la OCDE.

En PISA 2003, los estudiantes españoles obtienen un rendimiento en Matemáticas significativamente inferior a la media de la OCDE, situándose entre las posiciones 22 y 24 de los 30 países participantes miembros de esta Organización. En Solución de problemas queda en una posición idéntica, mientras que la posición que ocupa en la materia de Lectura se sitúa entre los puestos 20 y 25, disminuyendo la media obtenida por los estudiantes en esta materia con respecto al estudio PISA 2000. Finalmente, en Ciencias, materia que será clave en el estudio de 2006, España vuelve a presentar un rendimiento inferior a la media, quedando situada entre las posiciones 19 y 24.

Como se puede desprender de la lectura de estos resultados, el panorama actual de la Educación Secundaria Obligatoria nos conduce, al menos, al planteamiento de numerosas reflexiones en torno a las posibilidades reales de mejora de dicha etapa educativa. Algunas de las reflexiones y cuestiones que nos surgen al hilo de estos datos, y otras que son comunes en la literatura especializada constituyen el contenido del apartado siguiente.

1.2 CLAVES Y RETOS DE LA NUEVA ETAPA

A partir de los anteriores indicadores y resultados de los alumnos de Secundaria en diversas evaluaciones, queremos aportar algunas reflexiones sobre los puntos clave que ha supuesto la creación de esta etapa, a partir de la LOGSE y que, quince años más tarde, sigue

concentrando numerosos interrogantes y conflictos por resolver, para legisladores, teóricos y prácticos.

1. Entre las necesidades a las que ha intentado dar respuesta la etapa de ESO, se encuentra el **desfase entre la conclusión de la escolaridad obligatoria y la edad mínima para acceder al mundo del trabajo**. La LOGSE introduce, con la prolongación de la escolaridad hasta los 16 años, una situación nueva en la historia educativa de España, haciendo coincidir las dos edades en una (Álvarez González y Rodríguez, 2000). Además, se consigue retrasar a una edad en que el alumno posee más elementos de decisión y ha desarrollado ya cierta madurez vocacional, el momento de elección entre alternativas académicas (proseguir estudios postobligatorios) y laborales (acceso al mundo del trabajo).

2. Otro de los problemas radicaba en la **existencia de una doble titulación** (Bachillerato y Formación Profesional) al finalizar la Educación General Básica (EGB), que favorecía la discriminación del alumnado. Existía, por tanto una escisión entre la “*cultura académica y la profesional*” (Forteza, 1999: 9). Con la decisión de ampliar la escolaridad obligatoria y darle un marcado carácter comprensivo, se pretendía acabar con la segregación temprana en dos ramas diferenciadoras y desiguales de los alumnos que accedían al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y aquellos que ingresaban en Formación Profesional (FP).

Sin embargo, de acuerdo con Viñao (1992), consideramos que la LOGSE no acaba totalmente con esta situación, porque persiste la doble titulación, por una parte los alumnos que alcanzan los objetivos de la etapa obtienen el Título de Graduado en Educación Secundaria, mientras que los que no los alcanzan y acceden a otras alternativas educativas, como la que nos ocupa en este estudio (PIP), obtienen simplemente un certificado acreditativo de las horas cursadas.

3. Al ser definida como el período final de escolarización, previo al acceso a los estudios universitarios o al mundo laboral, se puede apreciar en la Educación Secundaria una situación de difícil equilibrio **entre el carácter terminal y el carácter propedéutico** que se le asigna, al perseguir simultáneamente una doble finalidad (López y Vicent, 1997).

La primera etapa, la Secundaria Obligatoria (ESO), por una parte, es una etapa con unas características propias, definitorias y con *valor en sí misma*. Marca el final de la Educación Básica. Tiene, por tanto, la finalidad de conseguir que los adolescentes asimilen de forma crítica los elementos básicos de la cultura actual y se preparen para formar parte de nuestra sociedad democrática como ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes como tales. Posee, en este sentido, un carácter terminal. El carácter ter-

minal define una etapa educativa que tiene entidad propia, vida propia, sentido y valor en sí misma. La ESO es una etapa educativa prácticamente autónoma dentro del sistema educativo. Persigue, como indicábamos antes, el desarrollo integral de la personalidad de sus alumnos.

Por otra parte, tiene un valor propedéutico en la medida que sienta las bases para facilitar el paso de sus alumnos a la formación postobligatoria en sus diferentes modalidades (Bachillerato o Ciclos Formativos). Así, también es una etapa conectada con los niveles educativos posteriores, pero no sólo encaminada hacia ellos. A esta finalidad de *preparación para*, se une el sentido de orientación preuniversitaria de las enseñanzas de Secundaria postobligatoria (Bachillerato, fundamentalmente) (Gimeno, 1989; Viñao, 1992), lo que está presente desde la propia etapa obligatoria.

4. A pesar de las dificultades o cuestiones pendientes de resolver, el sistema educativo vigente introduce, de manera especial en la etapa de Secundaria, **una educación de calidad** partiendo de **la atención a las diferencias individuales** consideradas como valor y no como hándicap. Pero, este hecho no se ha de valorar únicamente como condición necesaria para alcanzar una educación de calidad, sino que debe ser condición indispensable para desarrollar una verdadera educación comprensiva (Forteza, 1999).

Esta filosofía se expresa en el Proyecto de la LOE (2005) contemplando los principios de calidad y equidad como base del sistema educativo español, refiriéndose al segundo de ellos como “*la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad*” (cap. I, art. 1).

Las buenas intenciones plasmadas en la normativa educativa han potenciado que se centren numerosos esfuerzos en la atención a la diversidad, promoviendo medidas que más adelante citamos pero que, aún hoy, se muestran insuficientes para dar respuesta a la gran variedad de situaciones personales y sociales de los alumnos de Educación Secundaria (De Prada, 2002). Tal y como afirman Fuentes, Arza, González, Santos y Veiga (2004: 400):

“El asentamiento de una cultura de atención a la diversidad se ve dificultada, entre otros factores, por una tradición que asignaba a la Educación Secundaria finalidades selectivas y de preparación para la Educación Superior. Sobre todo en Secundaria, se estaría aún lejos de practicar habitualmente en el aula estrategias para ayudar a todo el alumnado, para responder adecuadamente a unos

estudiantes con intereses, capacidades, culturas y circunstancias personales y sociales cada vez más diversas, con diferentes niveles de aprendizaje (...)”.

De acuerdo con Onrubia (1993), podemos afirmar que la necesidad de atender de forma diversa al alumnado se acentúa en Educación Secundaria por dos motivos principales. En primer lugar, debido al aumento de la diversidad en esta etapa con respecto a las anteriores y, en segundo, porque la diversidad empieza en este momento de la trayectoria educativa de los alumnos a condicionar el aprendizaje y el entorno escolar.

En definitiva, numerosos autores coinciden en afirmar que la Educación Secundaria sigue siendo, dentro del sistema educativo promovido por la LOGSE (1990) la etapa que concentra mayores cuestiones pendientes de resolver (Forteza, 1999). Aún más, profundizando en los retos que esta etapa plantea, coincidimos en apuntar hacia la *atención a la diversidad* como uno de los más difíciles que debe afrontar toda la comunidad educativa (Álvarez Pérez y Soler, 1999; De Prada, 2002; Forteza, 1999; Fuentes et al., 2004; García Nieto, 2001; Illán y Álvarez González 1999; Jiménez e Illán, 1997; Marchesi y Martín, 1998; Marín y Rodríguez Espinar, 2001; Sobrado, 1998).

La gran tarea que supone este desafío queda recogida por Marín y Rodríguez Espinar (2001: 337) de la siguiente forma: *“La estructura, fragmentada y desequilibrada, con la que actualmente se afronta la atención a la diversidad en nuestro contexto reclama no una remodelación de la fachada (...), sino una auténtica reestructuración que permita la continuidad e intensidad de adecuados tratamientos multidisciplinarios.”*

En la exposición de motivos del Proyecto de la LOE (2005) se mantiene la *atención a la diversidad y la inclusión*, como principios fundamentales, a los que se dedica el Título II (*Equidad en la educación*), que deben regir la enseñanza en todas las etapas, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA

Los retos y conflictos que hemos presentado y a los que tiene que dar respuesta la etapa de ESO, alcanzan su punto álgido en la atención a la diversidad. En palabras de Illán y Álvarez (1999: 101) *“el gran problema aparece con la llegada de la diversidad a la Secundaria, acostumbrada secularmente a la selección y falta de recursos personales y materiales para asumir este reto”*.

A su vez, este desafío tiene su origen en la configuración de la ESO desde la LOGSE, como una etapa con carácter eminentemente *comprensivo*, y se mantiene en el Anteproyecto de la LOE (2005) que expresa “*La Educación Secundaria Obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad de los alumnos*” (Cap. III, art. 22, aptdo. 4). Una enseñanza comprensiva que abarca tres niveles (De Prada, 2002: 113):

- 1. Centro comprensivo.** Un mismo centro en el que los alumnos comparten diversos intereses, motivaciones, capacidades, especialidades, modalidades.
- 2. Aula comprensiva.** Las distintas aulas de un centro acogen alumnos igualmente diversos en base al principio de heterogeneidad.
- 3. Currículo comprensivo.** Todos los alumnos van a recibir un currículum común, básico y flexible.

En esta etapa se ha de mantener el difícil equilibrio entre la comprensividad y el currículo común, por un lado, y la progresiva diversificación en función de las necesidades de los alumnos, por el otro. Esta situación se evidencia en el Informe sobre el Diagnóstico del Sistema Educativo Español (INCE, 1997: 75) en los siguientes términos:

“(...) La diversidad parece como concepto que no queda excesivamente claro para el profesorado. (...) La integración es una derivación peculiar de la comprensividad y de la heterogeneidad. Entendida como la facilitación de la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, ha sido un tema polémico. El balance que cabe realizar en el momento presente es el de una aceptación teórica no demasiado problemática (...). Sin embargo, las dificultades prácticas que plantea la integración (...) están acusándose notablemente: no existen medios adecuados, no hay suficiente apoyo, no hay reducción de la ratio...”.

Se trata, por tanto, de un concepto de *doble filo*. Por una parte, nos resulta muy familiar en el contexto educativo pero, al mismo tiempo, al referirse a una realidad tan amplia, es bastante complejo de delimitar.

Si partimos de la definición general que el Real Diccionario de la Lengua Española (2001) ofrece del término *diversidad*, encontramos que procedente del latín *diversitas* significa “*variedad, desemejanza, diferencia*” (p. 840). Una concreción más operativa, necesaria en el contexto educativo, nos llevaría, de acuerdo con Illán y Álvarez (1999), a entender que la *atención a la diversidad* implica respetar, atender y dar respuesta a las diferentes necesidades que puede presentar todo alumno.

Podríamos afirmar, junto con Alberte (2003), que el ámbito de la atención a las diferencias individuales ha sido uno de los campos de estudio que, en Pedagogía, ha experimentado una mayor evolución, en los aspectos conceptuales, legislativos y prácticos, en un período de tiempo relativamente corto.

Como ocurre en otros tantos ámbitos en educación, las innovaciones y reformas se producen como respuesta a necesidades y situaciones reales que se dan en la sociedad y que han sido previamente analizadas y evidenciadas por teóricos y especialistas en el terreno científico.

2.1 UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

En este punto pretendemos hacer un breve repaso de la evolución que ha experimentado el concepto diversidad, desde la aparición del término necesidades educativas especiales hasta la actualidad, así como de la normativa legal que, en el contexto español, se ha hecho eco de los principios y corrientes sobre las que se sustenta dicho concepto.

En los últimos veinticinco años conceptos como integración, normalización, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, interculturalidad, colectivos en riesgo de exclusión, escuela inclusiva, se han venido utilizando para denominar una misma realidad y un derecho básico de todas las personas: la diferencia es un valor positivo. Como algo propio del ser humano:

“Se trata de reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son y como son, creer en sus posibilidades de mejora y darles la oportunidad de desarrollarse con sus iguales, pues todos somos tan iguales como desiguales y hay que aceptar las semejanzas y las diferencias como algo real e inherente al hecho humano” (Porras, 1998: 26).

Dejando atrás la dilatada historia previa de la Educación Especial, podemos situarnos en la denominada *Era de la Normalización* (Arnáiz, 2003: 45), que surge en los países escandinavos y que constituye la concreción operativa del fenómeno de la integración. En este contexto surge el concepto de *necesidades educativas especiales* (n.e.e.) que es acuñado en el Informe Warnock (1978) para referirse a aquellos alumnos cuyas dificultades de aprendizaje requieren disponer de recursos educativos especiales para atenderlas.

Pero, en nuestro país vamos más despacio y, hasta que en 1990, con la promulgación de la LOGSE, se institucionaliza el término n.e.e., los derechos de las personas que pose-

en algún tipo de discapacidad son regulados por la Ley de Integración Social del Minusválido de 7 de abril de 1982 (LISMI⁸) y el Real Decreto que la desarrolla. Esta normativa entiende por *minusválido* toda persona cuyas posibilidades de integración educativa, laboral o social se hallan disminuidas como consecuencia de una deficiencia, previsiblemente permanente, de carácter congénito o no, en sus capacidades físicas, psíquicas o sensoriales (Título II, art. 7.1).

Este RD de Ordenación de la Educación Especial (1985) se considera, según recogen Grañeras et al. (1997) el referente básico para la organización de la educación especial en España, ya que estableció las condiciones para el desarrollo del Programa de Integración de alumnos con algún tipo de minusvalía en centros ordinarios, lo que se conoció comúnmente como Plan de Educación Especial. Con esta normativa se superó la dicotomía existente entre educación ordinaria y educación especial. Así, la educación especial, a partir de esta ordenación, quedó reglada en España como una parte (obligatoria y gratuita) del sistema educativo, con carácter general y aplicación en todo el territorio español, aunque en el desarrollo concreto del RD existieron algunas diferencias entre las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias en materia educativa.

Con la llegada del concepto de n.e.e., la LOGSE asume los principios de normalización e integración como pilares de la educación de todos los alumnos (art. 36.3). Este término presenta un carácter interactivo y relativo. Supone centrar la atención, no en la dificultad, minusvalía o discapacidad, que constituyen variables personales del alumno, sino en los recursos y estrategias necesarios para dar respuesta a esas necesidades diversas que pueden presentar las personas a lo largo de su trayectoria educativa.

Pero, aunque la LOGSE introduce el concepto de n.e.e. por primera vez en un texto legislativo español, tendremos que esperar al Real Decreto⁹ de 28 de abril de 1995 donde se ordena la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales apoyándose en la Constitución Española de 1978 (artículo 49), en la LISMI (1982), en el RD de 6 de marzo de 1985 y en la propia LOGSE (1990).

Concepto, el de acnee, que se delimita en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros (LOPEG, 1995)¹⁰

⁸ Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI) (BOE de 30 de Abril), complementada por el RD 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 de marzo).

⁹ RD 696/1995, del 28 de abril de 1995 de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE 2 de Junio). Supone la derogación del RD 334/1985.

¹⁰ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE de 21 de noviembre).

como aquellos alumnos que requieren, en un momento de su escolarización o de forma permanente, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Paralelamente a la promulgación de la LOGSE, se celebra la Conferencia de la UNESCO en Jomtiem (1990), donde el concepto de *escuela inclusiva* empieza a superar al de *integración*, que se empieza a considerar un concepto más limitado, puesto que centra su atención en el alumno y no en la escuela, entendida ahora como comunidad plural abierta a todos. Cabe destacar, en esta línea, el gran impulso que la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca en 1994, da al movimiento de la Inclusión estableciendo como principio que no es el alumno quien ha de integrarse en el centro, sino que la escuela ha de crear las condiciones óptimas para atender las necesidades de todas y cada una de las personas que participan en ella: alumnos, profesores, padres y demás miembros de la comunidad escolar (Arnáiz, 2000, 2003; Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

Actualmente, empezamos a familiarizarnos con este concepto de *escuela inclusiva*, que conlleva la presencia y participación de todos los alumnos en los centros educativos y la defensa del *rechazo cero*, en paralelo con las políticas sociales de equidad e igualdad (Parrilla y Moriña, 2004). Es decir, hablar de *inclusión* significa hablar de igualdad en el contexto social reconociendo las diferencias interpersonales (Alberte, 2003).

Entre los múltiples principios que caracterizan la filosofía de la inclusión, uno de los más nombrados debido, en parte, al aumento vertiginoso de la inmigración, se refiere a la Educación Intercultural. Se trata de un concepto que, en un primer momento, surge asociado a variables como el género, la etnia o las distinciones de clase, pero que en la actualidad adopta una perspectiva más amplia que encaja perfectamente en el movimiento de educación inclusiva (Arnáiz, 2003). Dentro de la escuela se entiende como el respeto y tolerancia a la propia identidad cultural, asumiendo la diversidad de pueblos y culturas presente en la sociedad actual (Díaz Pareja, 2003).

Podemos concluir en este momento que, entre las formulaciones teóricas sobre diversidad y las formulaciones legales existe una gran distancia, apareciendo las segundas, a menudo, tras la consolidación de las primeras. Esta misma distancia, al menos, es la que podemos encontrar entre el *modelo ideal* de concebir la diversidad, cercano a las ideas y principios, y el *modelo real*, más próximo a su puesta en marcha en las aulas (Illán y Álvarez González 1999).

Para clarificar todo el sentido del concepto de *atención a la diversidad*, necesitamos descender un poco más en la delimitación del mismo. Según los autores citados, en el contexto educativo, precisamos situarnos, con frecuencia, desde un enfoque restringido que concibe la diversidad como “*la deficiencia, la superdotación, la problemática conductual, social o de aprendizaje (...)*” (ibid., 1999: 100), con el fin de *palpar* en qué se concreta esa *diversidad*. Con este propósito nos detendremos en el apartado siguiente.

3. FUENTES Y ÁMBITOS DE DIVERSIDAD

En opinión de Ainscow (2001), entre las estrategias que podemos desarrollar para que nuestra práctica educativa sea verdaderamente inclusiva, se encontraría utilizar un lenguaje común y consensuado sobre dicha práctica. Esta es la intención que nos mueve a la hora de concretar las distintas fuentes, ámbitos, variables que generan la diversidad de alumnos que debemos atender desde la Educación Secundaria.

Ya en el Informe Warnock (1978), precursor de la atención a la diversidad, encontramos la primera distinción entre necesidades educativas especiales y necesidades educativas, lo que da lugar a establecer cuatro grandes grupos:

1. Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad (audición, visión, movilidad), sin problemas intelectuales o emocionales.
2. Necesidades educativas especiales asociadas a niños con desventajas educativas.
3. Necesidades educativas especiales asociadas a niños con dificultades significativas de aprendizaje.
4. Necesidades educativas especiales asociadas a alumnos con dificultades emocionales y conductuales.

En esta línea se puede ubicar la propuesta de García Nieto (2001), cuando al centrarse en el ámbito del Diagnóstico Psicopedagógico, entiende que dentro de la población escolar que engloba la atención a la diversidad se podrían distinguir dos grandes grupos: Alumnos de educación especial y Alumnos con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje. La atención a ambos colectivos de alumnos por parte del Orientador o Psicopedagogo debe ser diferenciada, en cuanto que también son diferentes las variables que los caracterizan.

Más recientemente, en el Proyecto de la futura ley educativa (LOE, 2005, Título II, cap. I) encontramos una especificación de aquellos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que pueden distinguirse:

1. Alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.
2. Alumnos con altas capacidades intelectuales.
3. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

Desde la aparición del concepto de n.e.e. con el Informe Warnock hasta nuestros días, han transcurrido más de veinticinco años, a lo largo de los cuales se han intentado delimitar las posibles manifestaciones de la diversidad, con el propósito mayoritario de favorecer la atención e intervención educativa con los distintos colectivos de alumnado. Recogemos algunas de estas aportaciones como muestra del interés que ha suscitado la concreción de la diversidad en las aulas de nuestras escuelas.

Pero, antes de proseguir, queremos puntualizar que entendemos la diversidad como un aspecto, una variable inherente a la condición humana (Fierro, 1985). O bien, como indica López Melero (1995: 27), la diversidad es “*lo más genuinamente natural del ser humano*”. Por tanto, debemos reconocer que todos los alumnos tienen necesidades educativas y todos demandan una atención individualizada de la escuela y de los diferentes agentes que intervienen en su educación.

Siguiendo a Fierro (1993) podemos afirmar que todas las necesidades educativas son especiales, pues son propias de determinados alumnos. Lo que ocurre es que algunas de ellas están más generalizadas, y afectan a un mayor número de alumnos, y otras son minoritarias. Por tanto, el concepto de diversidad se puede representar en un continuo. No sólo se refiere al hándicap, como señala López Melero (1997), sino que incluye a todos los colectivos menos favorecidos de la sociedad que por diversas causas pueden situarse en algún punto de ese continuo. Todos y cada uno de nosotros formamos parte de la diversidad, puesto que en cualquier momento de nuestra vida y, en especial, de nuestra trayectoria educativa, podemos requerir respuestas adaptadas a nuestras necesidades.

La idea de necesidades educativas que defendemos no se centra en lo que el alumno es, sino en su interrelación con el medio escolar. Así, nuestro interés se concentra en lo que la escuela hace con cada uno de sus alumnos.

A nivel legislativo, como hemos indicado, tenemos que esperar al RD 696/1995 que regula los aspectos relativos a la ordenación, planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, para concretar este concepto en variables como la historia educativa y escolar de los alumnos, las condiciones personales de sobredotación o las condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial motora o psíquica.

Actualmente, están conviviendo en nuestras escuelas dos términos que se dirigen a denominar una misma realidad: *necesidades educativas especiales (n.e.e.)* y *diversidad*. En educación es usual centrar la atención en las personas con n.e.e., pero este término ha sido criticado por su excesiva amplitud y poca definición. En opinión de diversos autores (Alegre, 2000; López Melero, 1997; Maristany, 1997) la diversidad es un término mucho más enriquecedor que incorpora múltiples variables: género, etnia, edad, religión, capacidad o discapacidad, procedencia, ritmo de aprendizaje, situación socioeconómica, motivaciones, intereses, expectativas, entre otros factores o condiciones que nos pueden hacer diversos los unos de los otros.

Para autores como López Melero (1997), este último concepto refleja con mayor realidad la heterogeneidad que se respira fuera de la escuela, puesto que se puede referir a aspectos tan variados como la etnia, el género, la religión, el sexo, entre otros factores que nos hacen ser diferentes a unos de los otros.

Hasta tal punto el contexto sociocultural o las variables externas a la persona condicionan nuestra diversidad que, tal y como afirma Alberte (2003: 81) "*las necesidades especiales de determinados alumnos tienen que ver con la propia posición social y económica de la familia, el contexto histórico y el sociopolítico*".

En la bibliografía consultada en relación con este tema, hemos encontrado numerosas clasificaciones o categorizaciones de las necesidades o factores de diversidad que aparecen entre el alumnado.

Entre las clasificaciones o categorizaciones consultadas acerca de las necesidades educativas o factores condicionantes de la diversidad, Vega (1990) aporta una clasificación de las personas que deben ser atendidas desde la *Educación Especial*, distribuyéndolas en varias categorías:

- a) Personas con deficiencia mental (profundos, severos, medios y límites).
- b) Personas con deficiencia sensorial.
- c) Personas con deficiencia motórica.
- d) Personas con enfermedades crónicas.
- e) Personas con problemas de salud mental.
- f) Personas que, por factores sociales y/o culturales, padecen cualquier tipo de inadaptación (familiar, escolar, laboral y/o social).

En una línea mucho más integradora y, situando la diversidad en un continuo, difícil de fragmentar, se sitúa la aportación de García Pastor (2000) que considera a los discapacitados como un

grupo dentro de los diversos. En un sentido similar se definen Cela, Gual, Márquez y Utset (1997), planteando que la diversidad puede venir determinada por tres grandes dimensiones:

1. Dimensión social: en la que se incluyen aspectos tales como la procedencia geográfica y cultural, nivel socioeconómico, rol social (tipologías familiares, percepción social del trabajo de la familia,...).
2. Dimensión personal o física: en donde se recogen las diferencias relacionadas con aspectos como la herencia, sexo, color de piel, aproximación o no al modelo cultural de belleza, entre otros.
3. Dimensión psicológica ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje: conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, capacidades, formas de comunicación, ritmos de trabajo y atención, motivación, intereses, actitudes, relaciones afectivas, etc.

Encontramos otra clasificación de las variadas manifestaciones que puede adoptar la diversidad, a las que el Orientador debe atender de manera diferenciada, en Vélaz de Medrano (1998: 86):

- a) Discapacidad mental, física o sensorial, permanente o transitoria.
- b) Sobredotación.
- c) Absentismo escolar.
- d) Problemas derivados de la diferencia cultural (inadaptación escolar de niños de cultura gitana o inmigrantes).
- e) Deprivación social y cultural continuada y/o inadaptación social.
- f) Dificultades de aprendizaje.

En un estudio ya citado sobre la atención a la diversidad en ESO, las diferentes tipologías de alumnos que componen la diversidad se consideran no excluyentes y se concretan en (De Prada, 2002: 10, 13, 91):

- Alumnos superdotados o sobresalientes.
- Alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial (con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad).
- Alumnos en desventaja socioeconómica o cultural.
- Inmigrantes o minorías étnicas o culturales.
- Alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Alumnos con trastornos de conducta o inadaptados sociales (trastornos de personalidad).
- Alumnos absentistas.

En el mismo trabajo, se destaca que en la normativa generada por las distintas Comunidades Autónomas para establecer medidas y planes de atención a la diversidad, aparecen hasta 32 perfiles variados que pueden componer la diversidad de alumnado. Y concluye que “*todas estas diferencias producen una diversidad de perfiles de alumnos que conviven en el mismo centro y en la misma aula*” (De Prada, 2002: 115), y reciben un currículo básico común.

En un trabajo reciente sobre la visión que los Orientadores de la Comunidad Autónoma Gallega tienen acerca de la atención a la diversidad, estos parten de un concepto amplio de n.e.e. que pueden venir condicionadas por diferentes variables: diversos tipos de discapacidad, clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, apuntando un aumento en los últimos años en torno a variables como conductas disruptivas o problemas de autocontrol y ansiedad (Fuentes et al., 2004).

La Declaración de Salamanca (1994), cuyo nombre técnico es Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, define este concepto afirmando que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Es decir, deben escolarizar a niños discapacitados y bien dotados, a los que viven en la calle y que trabajan, a los procedentes de pueblos remotos o nómadas, a niños pertenecientes a minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y a los que viven en zonas desfavorecidas o grupos marginados. En este contexto, el concepto n.e.e. se refiere a los niños y jóvenes cuyas necesidades surgen, bien por su discapacidad, bien por presentar dificultades de aprendizaje, en algún momento de su escolarización.

Entre los alumnos con n.e.e. escolarizados en los centros que participaron en la Evaluación de Educación Secundaria realizada por el INECSE (2003), el mayor número de alumnos y de centros corresponde a discapacidades psíquicas, seguido de situaciones sociales o culturales desfavorecidas, trastornos graves de conducta y discapacidades físicas; mientras que el menor número corresponde a alumnos con discapacidades sensoriales.

En Torrego y Negro (1997) encontramos que, además de las deficiencias de tipo sensorial, motórico, intelectual o de conducta, que requieren un tratamiento pormenorizado, podemos agrupar las fuentes de diversidad en tres grandes categorías, no excluyentes: género, cultura de procedencia y factores que inciden en el aprendizaje del alumno (estilo y estrategias de aprendizaje, competencia instrumental, conocimientos previos, motivación, autoconcepto, equilibrio, grupo clase, contexto escolar, entorno familiar, contexto social próximo).

Desde una perspectiva similar se sitúa la aportación de Grañeras et al., (1997) cuando realiza una clasificación esquemática de los factores que pueden generar desigualdades en educación, refiriéndose a variables contextuales (situación socioeconómica familiar, hábitat y cultura o etnia de procedencia) y personales (género y características personales).

Tomando como referencia el contexto legal vigente en el momento de diseñar nuestro estudio, así como las diferentes manifestaciones de la diversidad reflejadas en la literatura especializada, entre las que se encuentran las citadas anteriormente, así como nuestros objetivos de investigación, nuestra propuesta afirma la existencia de diferentes colectivos de alumnado en el continuo que comprende la diversidad, centrados en la etapa de ESO:

- Alumnos con necesidades educativas especiales, de carácter permanente.
- Alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Alumnos con necesidades de compensación sociocultural (inmigrantes, minorías étnicas y culturales).
- Alumnos con dificultades de adaptación socioafectiva.

La postura anterior, que defendemos, nos sitúa ante el complejo panorama que representa la atención a la diversidad en Educación Secundaria (Jiménez Martínez y Vilá, 1999), y al que ya hemos hecho referencia.

Nuestra intención, al adoptar el agrupamiento expuesto, no ha sido etiquetar o categorizar a los alumnos en función de sus necesidades. Muy al contrario, la finalidad de este agrupamiento tiene un carácter práctico, pues pensamos que conocer las distintas fuentes de diversidad del alumnado que cursa estudios de Secundaria y la atención que se le presta, nos puede ayudar a desarrollar estrategias óptimas para intervenir en la diversidad respetando las diferencias individuales. Es decir, atendemos al criterio de atención e intervención diversificada e individualizada que requiere cada uno de nuestros alumnos, por parte de la Orientación. Sobre todo, centrandó nuestra atención en la intervención que se desarrolla con aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, por ser una de las variables que caracterizan el perfil de los futuros destinatarios de un PIP.

Finalizando, podemos afirmar, de acuerdo con Jiménez e Illán (1997), que este abanico de términos ha contribuido a delimitar el ámbito de atención a la diversidad pero, al mismo tiempo ha generado cierto desconcierto entre los profesionales de la educación que tienen que intervenir día a día en el aula, cara a cara con el alumno. Por ello, consideramos preciso descender otro nivel, aterrizando en las medidas que es posible organizar en los centros para hacer operativa y real la atención a la diversidad. Si en los apartados pre-

cedentes hemos intentado dar respuesta a los interrogantes ¿qué es? y ¿quiénes?, en relación a la diversidad, ahora pretendemos clarificar ¿cómo atender dicha diversidad?

4. RESPUESTAS A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL

A lo largo del presente capítulo nos hemos referido al deseable, aunque difícil, equilibrio que es preciso mantener en Educación Secundaria entre dos de sus principios básicos: comprensividad y atención a la diversidad. Para alcanzar el citado equilibrio se hace preciso desarrollar instrumentos y estrategias que ya se apuntan en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987) y son posteriormente desarrollados por la LOGSE (1990) como Medidas de Atención a la Diversidad.

A pesar de que puede parecer que estas estrategias están suficientemente acotadas, tanto a nivel legislativo como en la literatura especializada se evidencia la dispersión existente respecto a la multitud de denominaciones y medidas, lo que no facilita la aproximación ni la aplicación en la realidad educativa.

En general, los Orientadores suelen manifestar una actitud positiva hacia la integración (Fuentes et al., 2004), pero matizan la necesaria profundización en el desarrollo de medidas que permitan atender con las máximas garantías a todos los alumnos. El sistema educativo vigente tiene arbitradas una serie de estrategias que, en la etapa de Secundaria, posibilitan dar respuesta a las necesidades diversas que presentan sus principales protagonistas: los alumnos.

Intentaremos, llegados a este punto, sintetizar las múltiples propuestas que, desde la Administración educativa, desde la literatura especializada en este tema y desde diversos estudios realizados, se aportan como posibles instrumentos para atender a la diversidad.

Puesto que excede nuestro propósito realizar un análisis exhaustivo de todas las medidas que es posible adoptar, a continuación nos centramos en sintetizar aquellas estrategias que guardan mayor conexión con los objetivos de nuestro trabajo. Nos referimos, en concreto, a dos medidas: la organización de recursos personales y los Programas de Diversificación Curricular (PDC). La primera de ellas, porque se considera el Departamento de Orientación, uno de los ejes de nuestro trabajo, como servicio de apoyo al profesorado en la atención a la diversidad, en el contexto de los centros de Secundaria. Y la segunda, con carácter de medida extraordinaria de atención a la diversidad junto con los PIP, que

son tratados en profundidad en un capítulo posterior y constituyen el núcleo central de la presente investigación.

4.1. MEDIDAS PREVISTAS EN LA NORMATIVA LEGAL

Las disposiciones que desarrollan la LOGSE¹¹ (1990) proponen básicamente recursos metodológicos, basados en la teoría constructivista del aprendizaje, para dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los alumnos. Para responder a esta diversidad, no existe una única alternativa, sino múltiples posibilidades que se dan en los sistemas educativos de nuestro entorno, tales como el método selectivo, la distribución temporal, la adaptación de objetivos, la neutralización y la enseñanza adaptativa (De Prada, 2002).

La apuesta de la LOGSE para atender a la diversidad parte de una *enseñanza adaptativa* y, en casos excepcionales de fracaso escolar, alude a la *neutralización o compensación de las diferencias* (ibid., 2002: 117). La enseñanza adaptativa propone métodos de enseñanza diversificados para todos los alumnos en el marco de un currículo común, mientras que el método de neutralización implica el uso de métodos de enseñanza alternativos paralelos o complementarios al currículo común para alumnos con dificultades derivadas de variables personales y/o ambientales.

Las medidas de atención a la diversidad que la LOGSE establece y que permanecen vigentes actualmente, se agrupan en dos grandes bloques: medidas ordinarias y medidas específicas o extraordinarias. Siguiendo a De Prada (2002), las medidas ordinarias, que se corresponderían con una estrategia adaptativa, se concretan en: concreción curricular en distintos niveles, adaptaciones curriculares y espacio de opcionalidad. Mientras que las medidas de carácter extraordinario, que se enmarcan en un método de neutralización y van dirigidas a alumnos que superan la edad de finalización de la etapa y acumulan una historia de fracaso educativo son: Diversificación Curricular e Iniciación Profesional (Garantía Social, en la LOGSE).

Aún existiendo esta doble posibilidad para atender las necesidades educativas que presentan los estudiantes, según Forteza (1999), se recurre con demasiada frecuencia al uso de medidas extraordinarias, lo que puede conllevar el riesgo de aumentar las desigualdades de partida para diferentes alumnos. Este *abuso* de las medidas extraordinarias puede

¹¹ RD 1007/91 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO (BOE 14 de junio) y RD 1345/91 por el que se establece el currículo de la ESO (BOE 6 de septiembre).

deberse, en palabras de la misma autora, “*a la incapacidad (de los centros) de articular respuestas diferenciadas en el marco de las medidas ordinarias*” (p. 18).

Además, es en el desarrollo de estas medidas específicas donde se concede un mayor protagonismo al Departamento de Orientación, desde la bibliografía, la normativa y la propia dinámica cotidiana de los centros, lo que las convierte en recursos más populares y extendidos de lo que se pretendía cuando fueron creadas (Illán y Álvarez González 1999).

El Proyecto de la LOE (2005, Título Preliminar, cap. II, art. 4.3) sigue haciendo referencia a las medidas organizativas y curriculares que el sistema educativo deberá desarrollar para garantizar la atención a la diversidad, como principio fundamental a lo largo de toda la educación básica.

Entre las medidas que se proponen para la Educación Secundaria, se citan las siguientes: adaptaciones del currículo, integración de materias en ámbitos, agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos, oferta de materias optativas, programas de refuerzo, y programas de tratamiento personalizado para alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Título I, Cap.III, De la Educación Secundaria, art. 22.5). Asimismo, se deja abierta la posibilidad de regular otras soluciones específicas para la atención de alumnos con dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros (art. 27.5). También incluye que se podrán regular *programas de refuerzo de las capacidades básicas* en 3º de ESO, para aquellos alumnos que lo precisen tras conocerse el resultado del informe sobre el aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas que se realizará a todos los alumnos al finalizar la etapa de primaria (art. 24.8).

4.2 MEDIDAS PROPUESTAS EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA

Con la finalidad de sistematizar la información dispersa sobre el desarrollo de estas medidas, diversos autores realizan aportaciones que permiten clarificar esta situación.

Entre ellas, Illán y Álvarez (1999: 101) distinguen entre “*medidas ideológicas, medidas materiales y personales, y medidas curriculares*”, según se relacionen con actitudes y principios, dotación de medios y recursos y concreción en la práctica de ambos aspectos.

Las primeras, las ideológicas, se relacionan con los principios que se encuentran en la base de la atención a la diversidad, a los que ya hemos hecho referencia, que guardan relación con las actitudes desarrolladas en los centros sobre la comprensividad, la diversidad, la normalización e integración y la educación personalizada, entre otros.

Profundizando en las segundas, se pueden corresponder con el aporte administrativo, bien de medios materiales (recursos, adaptación del medio físico, adecuación y organización del centro), bien de recursos personales (centrado en la atención psicopedagógica, que puede ser externa, por parte de Equipos o Centros de Profesores y Recursos –CPRs– o interna desde los Departamentos de Orientación –DO–).

Las medidas curriculares citadas por Illán y Álvarez (1999) van desde las más generales (flexibilidad curricular, metodología activa y participativa, evaluación formativa y optatividad) hasta las más restringidas (repetición de curso, adaptación curricular, diversificación curricular y Programas de Garantía Social), en las adquiere un mayor protagonismo el Departamento de Orientación.

En el estudio realizado por De Prada (2002) encontramos referencias a medidas organizativas, curriculares, académicas y metodológicas. Los profesores participantes en dicho estudio, todos pertenecientes a centros de la ciudad de Madrid, opinan que las medidas organizativas son las más adecuadas para atender a la diversidad de alumnos que conviven en las aulas y, dentro de ellas, destacan crear grupos de apoyo en las áreas instrumentales y aumentar la homogeneidad en los agrupamientos de alumnos.

Para Muñoz, Ríos y Espiñeira (2004), un plan de atención a la diversidad de calidad, debe incorporar al menos un grupo de *medidas organizativas*, tales como agrupamientos específicos, permanencia de un curso más en la etapa, apoyo a alumnos con n.e.e., Programa de Diversificación Curricular y Programa de Garantía Social; y otro conjunto de *medidas curriculares*, entre las que se encontrarían programaciones didácticas avanzadas, refuerzo educativo, adaptaciones curriculares individuales, opcionalidad y acción tutorial.

Por su parte, González (1994) indica las características organizativas que debe tener una escuela ante la diversidad: flexibilidad, funcionalidad, participación y comunicación.

En opinión de Díaz Pareja (2003), tanto las medidas curriculares como las organizativas (apoyos materiales o humanos) tienen que terminar aterrizando en el aula, por lo que todos los elementos que la forman se modificarán afectando a tres aspectos básicos: organización espacial del aula, organización del material didáctico y organización temporal (Muntaner, 1997).

Para López Urquizar y Sola (1999) la escuela que pretende el equilibrio comprensividad-diversidad, debe planificar los mecanismos metodológicos, estratégicos y organizativos para atender las diferentes características personales y ritmos de aprendizaje de los alumnos que acoge.

Arnáiz (2003) retoma las medidas de atención a la diversidad que la LOGSE (1990) arbitra en la etapa de Secundaria Obligatoria, y las agrupa en dos bloques:

1. Generales: Optatividad y opcionalidad curricular, acción tutorial, Plan de Orientación Académica y Profesional y el refuerzo pedagógico.
2. Específicas: PDC, adaptaciones curriculares, PIP y Formación Profesional Especial.

4.3 APORTACIONES DE ESTUDIOS SOBRE MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA

En el estudio elaborado por INECSE (2003), el profesorado de Secundaria opinó sobre el grado de eficacia de algunas medidas de atención a la diversidad. De sus respuestas se desprende que la medida más valorada es la de atender fuera del aula a los alumnos en las áreas que presenten mayor retraso (78% del profesorado considera que es bastante o muy eficaz), seguida de una acción tutorial adecuada (76%), agrupaciones flexibles del alumnado (68%), cambios metodológicos y de la actividad en el aula (64%), opcionalidad del currículo que responda a los intereses del alumno (56%) y medidas de refuerzo educativo fuera del horario lectivo ordinario (53%).

Por otra parte, el estudio PISA (2003) pone de manifiesto que la escuela, a menudo, acentúa las diferencias existentes entre los contextos de procedencia de los alumnos, no reduciendo la influencia del entorno sociofamiliar, sino más bien reforzándola. Los sistemas educativos actuales se enfrentan con el difícil reto de compaginar calidad con igualdad, aplicando diferentes estrategias. Entre las que se proponen en dicho informe y que se podrían considerar como medidas para atender la diversidad procedente del entorno socioeconómico se encuentran las siguientes:

1. Ayuda para los alumnos con bajo rendimiento, por ejemplo mediante la intervención temprana o las clases de refuerzo, partiendo de una mayor individualización de la enseñanza.
2. Ayuda orientada a alumnos de entornos más desfavorecidos, por ejemplo, mediante la dotación de mayores recursos a los centros de zonas deprimidas.
3. Proponerse crear centros educativos más inclusivos que reduzcan la segregación de los estudiantes, por ejemplo mediante cambios en las zonas de escolarización o mediante programas de captación (p. 22).

En paralelo a la puesta en marcha del modelo de atención a la diversidad que propugna la LOGSE (1990) y como respuesta a las dificultades que se han derivado del mismo, diferentes Comunidades Autónomas han optado por regular otros modelos organizativos o

establecer estrategias alternativas que permitan responder a este tema tan complejo desde los centros educativos (De Prada, 2002).

Algunas de estas novedosas medidas implementadas son las Unidades escolares externas y Talleres de Adaptación Escolar (Cataluña), Programas Complementarios de escolarización (País Vasco), Programas de compensación externa (Madrid), o las Unidades de Currículo Adaptado (Navarra).

Todas las iniciativas emprendidas responden a la necesidad de complementar las medidas metodológicas y curriculares propuestas por la LOGSE que se han evidenciado insuficientes tras el tiempo transcurrido desde su puesta en marcha. Aunque tan sólo han sido evaluados, con resultados positivos, los modelos desarrollados en la Comunidad de Navarra y en la del País Vasco.

4.4 DOTACIÓN DE MEDIDAS MATERIALES Y PERSONALES

Consideradas como parte del conjunto de medidas organizativas, el artículo 37.1 de la LOGSE (1990) dispone como normativo el apoyo escolar y la dotación de recursos educativos, tanto humanos como materiales (López Urquizar y Sola, 1999).

El docente, encargado de atender diariamente, en el contexto aula, las diferentes necesidades de su grupo de alumnos, precisa de la organización de una serie de apoyos, tanto internos como externos, para llevar a cabo esta tarea (Nieto, 1996). Además, añadiendo la dificultad de la formación inicial del profesorado de Secundaria que carece de contenidos sobre esta temática (Illán y Álvarez González 1999; Jiménez e Illán, 1997; Torrego y Negro, 1997).

Respecto a la dotación de materiales, podemos encontrar desde recursos y medios didácticos, pasando por la adaptación del medio físico, hasta la adecuación de la estructura organizativa del centro (Illán y Álvarez González 1999).

Para los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren adaptaciones significativas del currículo en varias o en todas las áreas, los centros cuentan con personal de *apoyo*, que refuerza el trabajo del resto de los docentes. La concreción de los apoyos varía de unos centros a otros, según las necesidades de los alumnos y la organización escolar, de forma que puede llevarse a cabo en el mismo grupo-aula o en agrupamientos específicos con un número reducido de alumnos fuera del aula.

Pero, además, entre los instrumentos que la LOGSE (1990) propone para dar respuesta a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones para aprender de cada uno de los alumnos, destaca la aplicación práctica del **derecho a la Orientación**. En la parte III, punto 9.12.5 del Proyecto para la Reforma ya encontramos una primera referencia a la necesidad de creación de los servicios de Orientación en Educación Secundaria:

“Esta búsqueda de un equilibrio entre comprensividad y respeto a las diferencias (...) de los estudiantes, elemento crucial para un correcto planteamiento de la Educación Secundaria, exige la puesta en marcha de unos servicios eficaces de orientación psicopedagógica”.

Podemos comprobar como esta condición o principio afecta totalmente al desarrollo de la Orientación en esta etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Según la LOGSE, la Orientación Educativa y Profesional debe reflejarse dentro del propio desarrollo del currículo, ya que se considera como uno de los principios que debe seguir toda actividad educativa (art. 2). Por ello, si éste debe flexibilizarse para adaptarse a la diversidad de necesidades, motivaciones, intereses, expectativas, que presentan los alumnos de ESO; la Orientación, como parte del mismo, también debe cumplir ese criterio de flexibilidad y adaptación para ser capaz de dar respuesta a la diversidad.

Más recientemente, en una línea similar se sitúa el Proyecto de la LOE (2005), en el que podemos apreciar la relevancia concebida a la Orientación en varias partes. Si nos situamos en su Cap. III se contempla que en la ESO se prestará especial atención a la Orientación educativa y profesional del alumnado (art. 22.3), así como que se establecerán las medidas oportunas para que la tutoría personal y la orientación constituyan dos elementos fundamentales en esta etapa educativa (art. 26.4).

En el estudio realizado por el INECSE (2003) sobre la evaluación de la ESO, entre los recursos humanos y materiales que afirman poseer los centros participantes para la atención a a.c.n.e.e., aparecen: coordinación entre los agentes que atienden a los alumnos (familia, psicólogo, profesorado); contar con profesor de apoyo o con personal especializado (psicopedagogo, logopeda); disponer de los recursos materiales necesarios; colaboración de organismos o entidades que facilitan la integración de los alumnos (ONCE, Cruz Roja, etc.); asesoramiento y orientación (interna y externa) al profesorado.

El profesorado participante en dicho estudio valora los apoyos que recibe para desarrollar la atención a la diversidad en el aula. La mayoría (81%) opina que los órganos que más le apoyan son el Departamento de Orientación y el tutor del grupo de alumnos. Al 59% le han apoyado los otros profesores. En torno a la mitad se siente apoyado por las familias

de los alumnos y algo menos, el 42%, por el profesor de Pedagogía Terapéutica, teniendo en cuenta que este profesional no está presente en todos los centros.

En un estudio realizado en la Región de Murcia (Gomariz, 2001) se detecta que la presencia de los maestros que apoyan la atención a la diversidad en los centros de Secundaria es muy reducida, encontrando un 53,85% de Institutos de Educación Secundaria (IES) que cuentan con este profesional.

Por todo lo expuesto, apreciamos que en la dotación de recursos personales y materiales debemos hacer referencia como pieza clave al Departamento de Orientación y, dentro de él, a nivel individual, al Orientador/a. Desde aquí consideramos que ambos órganos deben ser los encargados, el primero a nivel colegiado y, el segundo, a nivel individual, de dinamizar una de las innovaciones de mayor envergadura que ha experimentado nuestro sistema educativo como es la *atención a la diversidad* (Torres, 1996).

4.4.1 EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Nos encontramos en un momento de pleno desarrollo legislativo e institucional de la Orientación en el sistema educativo, lo que nos permite considerarla como una poderosa herramienta de intervención que debe aportar estrategias y respuestas novedosas a las nuevas situaciones que plantea el actual sistema educativo (Álvarez González y Rodríguez Espinar 2000). Una de las estrategias desarrolladas en Educación Secundaria para materializar la Orientación dentro del currículum escolar, ha sido la organización del Área Departamental de Orientación e Intervención Psicopedagógica (Departamento de Orientación, DO).

Desde la Administración educativa (Comunidad Escolar, 1996) se apunta que los DO surgen en los IES como órganos especializados de apoyo al profesorado ante la complejidad de esta etapa, en aspectos organizativos (distintos docentes para cada área), diversidad del alumnado o incremento de decisiones que debe tomar el mismo sobre su futuro. Dentro del modelo organizativo que propone la Administración para el funcionamiento de la Orientación educativa, el DO se constituye como el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría así como las de una oferta curricular adaptada y diversificada, actuando a nivel de centro (MEC, 1990).

El documento que va a perfilar los DO, de forma definitiva, en el ámbito geográfico del MEC, es el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria¹² (1996),

¹² Aprobado por RD 83/1996, de 26 de enero (BOE de 20 de febrero).

mientras que en el contexto de la Región de Murcia la última normativa sobre este órgano es la Resolución¹³ de 3 de septiembre de 2003 que dicta las instrucciones que regulan su funcionamiento.

La normativa vigente en nuestra región considera el DO como “*la estructura educativa que en los IES se encarga de la coordinación de todas las medidas de atención a la diversidad, haciendo posible que un tema tan complejo se operativice en los centros*” (p. 2). En lo que coincide con el Reglamento Orgánico de los IES, que considera todas las funciones asignadas al DO incluidas en el marco de la atención a la diversidad, refiriéndose a la orientación académica, psicopedagógica y profesional, la evaluación psicopedagógica y el apoyo a la acción tutorial (art. 42).

En línea con lo que expresa la normativa educativa actual, consideramos que la labor del Orientador dentro de un DO, y de acuerdo con la opinión de Guerrero (1995), se va a desarrollar prioritariamente en dos ámbitos: la Orientación Educativa y Profesional y la Atención a la Diversidad. Este último ámbito de actuación ocupa mucho más tiempo de lo que se puede pensar y constituye uno de los “*núcleos de la función orientadora*” (Marín y Rodríguez, 2001: 337).

Para Illán y Álvarez (1999), algunas de las tareas fundamentales de los Servicios de Orientación y Apoyo Psicopedagógico (externos o internos al centro) se concretarían en: desarrollo de la función tutorial, Orientación educativa y profesional, formación docente continua, innovación e investigación educativa y coordinación docente.

La postura de Hortelano y Jorge (1997) coincide con la anterior cuando, al referirse a los ámbitos de intervención del DO, incorporan a los clásicos (Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, Orientación académica y profesional y Acción tutorial) los de órgano de coordinación y apoyo al centro y equipo interdisciplinar de trabajo. Nieto (1996) define el Departamento de Orientación como “*el pivote sobre el que va a girar la coordinación, apoyo y soporte técnico de las actividades de orientación y tutoría del alumnado como parte consustancial a la misma actividad educativa de los centros*” (p. 122).

¹³ Resolución de 3 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Siguiendo a Illán y Álvarez (1999), una de las funciones fundamentales del Departamento de Orientación es la de desarrollar una importante labor de orientación al alumnado y, dentro de una escuela inclusiva, podemos añadir la orientación para todo el alumnado.

Para alcanzar dicho objetivo, se ha de potenciar los DO, lo que sin duda constituye uno de los aspectos que mejoraría la calidad de la enseñanza, tal y como opinan el 62% del profesorado participante en el estudio del INECSE (2003: 192).

Por no insistir más en la conceptualización de DO, concretamos, de acuerdo con Illán y Álvarez (1999), que se trata de un órgano especializado de apoyo al centro educativo, constituido colegiadamente, y que desempeña distintas funciones vitales para mejorar la calidad de la enseñanza, sobre todo en el ámbito de la orientación y el asesoramiento. Todo ello concuerda con nuestro interés en presentar este servicio como elemento dinamizador de la *atención a la diversidad* y, en concreto, de los Programas de Iniciación Profesional (PIP) como medidas extraordinarias para alcanzar este principio educativo, en los Centros de Secundaria.

Llegados a este punto, debemos realizar una matización. En nuestro estudio, no pretendemos hacer responsable de la Orientación de los alumnos de PIP exclusivamente al Orientador, lo cual sería muy injusto. Más bien, pensamos que dicha responsabilidad debe ser compartida por todo el centro educativo, con un grupo de profesionales que la impulse (por formación, especialización, atribución de funciones), que se correspondería con los componentes del DO.

Asumimos de esta forma, lo establecido en la normativa citada (Resolución de 3 de septiembre de 2003) donde se reconoce que para desarrollar las variadas funciones establecidas, el DO ha de contar con diferentes profesionales dependiendo de las enseñanzas impartidas en el centro y de las necesidades educativas de sus alumnos, tales como: profesor de Psicología y Pedagogía (Orientador), especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT), especialistas en Audición y Lenguaje (AL), profesores de apoyo a los ámbitos (Científico-Tecnológico, Sociolingüístico y del área Práctica), profesores de Formación y Orientación Laboral (FOL), profesores técnicos de Servicios a la Comunidad, maestros de Compensatoria y Fisioterapeutas, fundamentalmente.

Entre las conclusiones aportadas por el estudio de Gomariz y Hernández Fernández (2003), previamente citado, desarrollado en la Región de Murcia, destaca que la creación de Departamentos de Orientación en todos los centros de Educación Secundaria no ha llevado aparejada consigo, tal y como propone la normativa, un esfuerzo paralelo de dotación de recursos personales indispensables para la adecuada organización y funcionamien-

to de este Departamento. Se constata que no se cuenta con los Profesores de Ámbito ni con los Maestros de Apoyo a la Integración que serían necesarios para que las enseñanzas que se imparten alcanzaran cierto nivel de calidad y ofrecieran una respuesta apropiada a las necesidades del alumnado que se atiende.

Si partimos de que los DO no se encuentran suficientemente dotados de los recursos personales necesarios para desarrollar todas las funciones que se le atribuyen, se hacen más precisas las palabras de Molina (2004), quien afirma “*el destino escolar, profesional y social de ese alumnado problemático no puede depender de los denominados Departamentos de Orientación, sino de todo el profesorado*” (p. 202).

4.5 DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

La Diversificación Curricular constituye una medida extraordinaria de atención a la diversidad que la LOGSE (1990) introduce en la etapa de ESO, junto con los PIP, para intentar responder a las necesidades educativas plurales de *todos* los estudiantes, a fin de que la enseñanza cursada en los centros se convierta en una oportunidad real de igualdad de oportunidades en educación (Tirado, 1995).

Entendemos, por tanto, la Diversificación Curricular como un caso particular de adaptación individualizada destinado a determinados alumnos mayores de 16 años, que consiste en la modificación de aspectos importantes del currículo con objeto de adecuarlo a las características concretas de estos alumnos. Persigue que los alumnos alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, el título de Graduado en Educación Secundaria, con una metodología específica y a través de contenidos e incluso áreas diferentes a las establecidas con carácter general (LOGSE, 1990, Capítulo Tercero, art. 23).

Podemos afirmar, de acuerdo con Hortelano y Jorge (1997: 32), que estos programas constituyen “*una plataforma intermedia entre el Currículo Ordinario y cada Programa Individualizado*”.

Tal y como demuestra el estudio comparativo elaborado por De Prada (2002), a nivel europeo, España y Dinamarca son los únicos países que extienden la enseñanza comprensiva hasta los 16 años. El resto de países inician la diversificación de la educación entre los 12 y los 14 años, debido fundamentalmente a que “*el modelo de escuela comprensiva tan extendido en Europa en los años 70 (...) ha ido retrocediendo en la Educación Secundaria, debido al coste presupuestario que no se traduce en mejores resultados y que ha acumulado bolsas crecientes de fracaso escolar*” (p. 99).

En un principio, la LOGSE estableció la posibilidad de estas medidas extraordinarias una vez cumplidos los 16 años, edad mínima de finalización de la escolaridad obligatoria. Pero, la realidad ha obligado a modificar esa decisión. Tres cuartas partes del profesorado de 4º curso, en la evaluación realizada por el INECSE (2003), opinan en relación al principio de comprensividad y atención a la diversidad en Secundaria, que el retraso hasta los 16 años de la diversificación de las enseñanzas no facilita una mejor opción de futuro al alumnado.

Por todo ello, la Administración educativa de la Región de Murcia ha permitido el adelanto de 6 meses en la edad mínima de los alumnos que pueden acceder a un Programa de Diversificación, pudiendo cumplir los 16 años antes del 30 de junio del curso en el que se incorporan al Programa¹⁴. Es decir, un alumno que, en segundo curso de ESO, no alcanza los objetivos de dicho nivel, podrá ser propuesto para cursar bien un Programa de Diversificación, bien un PIP (Resolución de 26 de mayo de 2003¹⁵; Orden de 15 de octubre de 2004¹⁶).

Aún así, España deberá estudiar la tendencia que reclama la sociedad europea y a la que los países más avanzados están dando ya una respuesta: la adecuada respuesta a los intereses, motivaciones y expectativas de los estudiantes, pasa por una diversificación de la enseñanza que ha de ser posible a edades cada vez más tempranas.

Una de las posibilidades para diversificar el currículo antes de finalizar la etapa obligatoria es la introducción de diferentes itinerarios formativos, propuesta que recoge la LOCE (2002), actualmente paralizada (RD de 28 de mayo de 2004). El alumno podría optar en tercer curso de la ESO entre dos itinerarios: Científico-Humanístico o Técnico-Profesional, decisión que ha de tomar a los 14 años de edad.

A estas posibilidades formativas, se añade una tercera alternativa con los Programas de Iniciación Profesional, en los que se pretende una unificación entre los PDC y los PIP vigentes actualmente, y que introducen sustanciales diferencias en relación a éstos (alterna-

¹⁴ Orden de 16 de septiembre de 2002, por la que se desarrolla la estructura y organización de las enseñanzas de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 4 de octubre) donde se recoge por primera vez tal posibilidad (Cap. V, sección II, art. 14).

¹⁵ Resolución de 26 de mayo de 2003, de la Dirección General de centros, Ordenación e Inspección Educativa por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

¹⁶ Se contempla dicha situación en el Anexo I de la Orden de 15 de octubre de 2004, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se modifica la Orden de 15 de septiembre de 2003, por la que se establecen nuevos criterios de evaluación, promoción y titulación en Educación Secundaria Obligatoria para la aplicación en el curso 2003-2004 en los Centros Educativos de la Región de Murcia.

tiva sobre la que profundizamos más adelante). Esta propuesta de temprana división de los estudiantes en itinerarios poco flexibles ha recibido no pocas críticas, puesto que de llevarse a la práctica debería ir acompañado de servicios consolidados de Orientación académica y profesional (Echeverría, 2003).

Por el contrario, el Proyecto de la LOE (2005) mantiene la opción educativa que suponen los PDC, con idéntico carácter de medida extraordinaria y finalidad (obtención del Título) a la otorgada en la LOGSE (1990). Pero, además se incluye de oficio el adelanto a segundo curso de la ESO de los alumnos que pueden acceder a cursar un PDC, lo que se expresa en el artículo 27.2 en los siguientes términos: *“Los alumnos que una vez cursado segundo no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria, podrán incorporarse a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación”*.

Actualmente permanece vigente la Resolución de 12 de abril de 1996 (BOE 3 de mayo), por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, donde se establece la finalidad, estructura y características que deben constituirlos. Aún así, en la Región de Murcia, esta medida educativa se rige por la Resolución de 26 de mayo de 2003¹⁷. Siguiendo estas normativas, sintetizamos a continuación los aspectos más relevantes que marcan la estructura de dichos Programas de Diversificación (Cuadro 1).

Por otra parte, resulta interesante, tal y como aportan Torrego y Negro (1997), explicitar el perfil de los alumnos que pueden acceder a cursar estas medidas de carácter extraordinario, para evidenciar la postura del centro ante la diversidad.

Al describir el perfil característico de los alumnos que cursan Secundaria Obligatoria y que serán futuros destinatarios de diversificaciones curriculares, Tirado (1995) realiza un análisis centrado en cuatro variables: una historia escolar enmarcada en el fracaso y resultados escasos, una gran desmotivación frente a los aprendizajes, acompañada de forma usual de un interés por la inserción en la vida adulta y activa, además de una desconexión evidente entre lo escolar y el entorno sociocultural de procedencia. Citamos, a continuación, textualmente las referencias del autor por lo expresivas que resultan para situarnos en la realidad educativa inicial de estos alumnos:

¹⁷ Resolución de 26 de mayo de 2003, de la Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 4 de julio).

Cuadro 1 PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	
Finalidad	Desarrollar en el alumno las capacidades propias de la etapa, mediante contenidos y metodologías adaptadas a sus necesidades, alcanzando así los objetivos generales de la ESO.
Centros	Todos los centros que imparten segundo ciclo de ESO deben contar con PDC.
Duración	Con carácter general dos años, aunque se pueden establecer Programas de un año.
Destinatarios	<p>PROGRAMAS DE DOS AÑOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alumnos con dificultades generalizadas de aprendizaje en cursos anteriores. 2. A los que se ha aplicado alguna medida previa (refuerzo, adaptaciones curriculares y permanencia de un año más en el mismo ciclo o curso). 3. Escolarizados en segundo ciclo de ESO. 4. Que tengan 16 años o los cumplan antes del 30 de junio siguiente a su acceso al PDC. 5. Que hayan cursado el primer ciclo y cumplan los criterios anteriores. <p>PROGRAMAS DE UN AÑO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alumnos que se incorporen al mismo después de cursar, sin superarlo, 4º de ESO. 2. Excepcionalmente, alumnos mayores de 17 años o que los cumplan antes del 30 de junio siguiente a su acceso al PDC, que hayan permanecido 2 años en 3º de ESO, sin superarlo.
Condiciones de acceso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informe razonado de la Junta de profesores del grupo al que pertenece el alumno. 2. Evaluación psicopedagógica del alumno realizada por el DO. 3. Opinión escrita del alumno y sus padres o tutores. 4. Informe del Servicio de Inspección Educativa.
Elaboración	<p>Por el DO en colaboración con los Departamentos didácticos, coordinados por el Jefe de estudios.</p> <p>Se incorpora al Proyecto curricular de etapa como parte del Plan de atención a la diversidad.</p>
Profesorado	Las áreas específicas, organizadas en torno a los Ámbitos Socio-Lingüístico y Científico-Tecnológico, serán impartidas por el profesorado del DO de Apoyo a los Ámbitos especificados, con un máximo de un profesor por área.

Cuadro 1 PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	
Evaluación y promoción	Evaluación continua e integradora por el equipo de profesores que imparte en PDC. Se reunirán una vez al mes. No es posible la permanencia un año más en el PDC.
Estructura: Áreas y dedicación semanal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tres o cuatro áreas del currículo común de 2º ciclo de ESO (dependiendo si se incluye aquí Tecnología, desapareciendo así de las áreas específicas). Una de estas áreas debe ser Lenguas Extranjeras (de 7 a 11 horas semanales). 2. Las áreas específicas que determine el centro, en torno a los Ámbitos Lingüístico y Social y Científico-Tecnológico (12 horas semanales en total). 3. Dos horas semanales de Tutoría (una con el grupo de Diversificación y otra con el grupo-clase de referencia). 4. Enseñanzas de religión o actividades de estudio alternativas (1 ó 2 horas). 5. Materias optativas de iniciación profesional (3 horas semanales). En total son 30 horas lectivas semanales ¹⁸ .
Agrupamientos	Los alumnos que sigan un PDC cursarán con el grupo de referencia: las áreas del currículo común, las materias optativas de la oferta general, las enseñanzas de religión o alternativas y una hora de tutoría grupal. El número de alumnos por grupo de Diversificación no será inferior a 10 ni superior a 15, excepto casos peculiares.
Titulación	Orientados a la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

- *Historia escolar.* “La historia escolar de estos estudiantes es (...) muy característica. Con frecuencia está teñida de suspensos, conlleva la repetición, de algún curso, presenta desavenencias significativas con algún educador o educadora y, en ocasiones, acaba por configurar un alto absentismo escolar” (p. 33-34).
- *Nivel de motivación.* “(...) consiguen llamar la atención una serie de alumnos y alumnas, de 15 y 16 años o más (...) que (...) manifiestan un desinterés y una desmotivación alarmantes hacia los aprendizajes escolares que se llevan a cabo tradicionalmente en los institutos (...)” (p.33).
- *Inserción sociolaboral.* “Muchos de estos estudiantes explicitan su preocupación e interés por solucionar lo que sería su inserción en la vida social adulta, su incorpo-

¹⁸ Para más detalle consultar Anexo I de la Resolución de 26 de mayo de 2003 (BORM de 4 de julio).

ración a la vida laboral activa, y se interesan por todo aquello que puede llevar a profesionalizarles de uno u otro modo” (p.33).

- *Entorno sociocultural. “(...) estos alumnos y alumnas han podido comprobar (...) que muchos de los valores que la escuela fomenta y de las formas educativas dominantes no respondían (...) a las de su entorno sociocultural (...)” (p.33).*

Podremos comprobar más adelante cómo algunas de estas características, que aquí aparecen como propias de los alumnos de Diversificación, vuelven a mostrarse al referirnos a la caracterización del perfil de los alumnos que cursan PIP, lo que nos hace anticipar cierta similitud entre ambos colectivos.

5. SÍNTESIS

Para concluir con el presente capítulo, queremos resaltar algunos de los aspectos clave que han sido comentados y sobre los debemos centrar nuestra atención.

En primer lugar, es preciso destacar que dentro de los retos que en la actualidad sigue presentando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, debemos estar de acuerdo en señalar hacia la *atención a la* diversidad, como uno de los aspectos más relevantes y que está concentrando mayores esfuerzos en el ámbito educativo, puesto que no se encuentra totalmente resuelto.

En segundo lugar, hemos reflejado el amplio abanico de modelos y estrategias generadas desde diferentes contextos para dar respuesta al alumnado diverso que conforma las aulas de Secundaria. Esta realidad marca que en los próximos tiempos los centros han de abrir sus puertas y sus *mentes* a nuevas formas de entender la diversidad y nuevas alternativas para intervenir sobre ella, evitando la exclusión y favoreciendo la inclusión.

En tercer lugar, estamos convencidos de la importancia del Departamento de Orientación como órgano privilegiado para conseguir una atención a la diversidad de calidad, puesto que partimos de su consideración como equipo dinamizador de dicha tarea, tanto entre el profesorado como a nivel de centro.

En cuarto y último lugar, hemos de recordar que asumimos que la intervención del DO adquiere un mayor protagonismo y relevancia en las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, dentro de las cuales se incluyen los PIP, objeto de nuestra investigación y sobre los que profundizamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

DE LA GARANTÍA SOCIAL A LA INICIACIÓN PROFESIONAL:
PROGRAMAS EDUCATIVOS Y DE TRANSICIÓN PARA LOS
JÓVENES

En el capítulo anterior nos hemos detenido en analizar algunos de los conflictos que en la etapa de Educación Secundaria todavía siguen hoy sin resolver, a pesar de que cuando se promulgue la nueva ley educativa (LOE) habrá conocido tres reformas en los últimos quince años.

Este empeño en regular al máximo la educación obligatoria, se contrapone al gran vacío existente en cuanto a la formación no reglada y las ofertas formativas más cercanas al mundo laboral, lo que Molpeceres, Chulvi y Bernard (2004: 144) denominan “*ámbitos periféricos*” del sistema educativo:

“Dada la centralidad y el peso relativo de la educación obligatoria y reglada en el conjunto del sistema educativo, consideramos que un ámbito es tanto más ‘periférico’ cuanto más terminal sea su carácter esto es, cuanto más oriente a la salida del sistema educativo en lugar de a la continuación en él; cuanto más distante de la institución escolar sea el contexto en que se desarrolla el aprendizaje; y cuanto más focalizado se encuentre en poblaciones que han fracasado en la consecución de los objetivos de la enseñanza reglada”.

Ámbitos entre los que se encontrarían, atendiendo a esta caracterización, los PIP, como alternativa formativa situada en una doble encrucijada. Por una parte, se sitúa entre los límites de la educación obligatoria y la formación profesional, cumpliendo con funciones propias de ambas etapas (Navas, Martínez y Gómez, 2004); mientras que por otra, se configura como la última opción que ofrece el sistema educativo a determinados jóvenes previo a su incorporación al mundo laboral.

Desde el momento en que aparecen por primera vez regulados en nuestro país los PIP, como *Programas Específicos de Garantía Social* (LOGSE, 1990, art. 23.2), se establece que dichos programas irán destinados a los alumnos que no alcancen los objetivos de la

ESO. Se crean, en este momento, al igual que la etapa de Secundaria, con una doble orientación. En primer lugar, una finalidad preprofesional, con carácter terminal, dirigida a proporcionar a los estudiantes el aprendizaje de un oficio y facilitar su incorporación a la vida activa. Y en segundo, un carácter formativo o propedéutico, encaminado a dotar a los estudiantes de una formación básica que les permita proseguir estudios, especialmente como transición hacia la Formación Profesional Específica de Grado Medio (Orden 1257/1993 de 12 enero¹⁹).

Aunque esta doble tensión generada en los PIP (formación básica-profesional y formación-empleo) no es nueva, constituyendo una prolongación o, si queremos, un reflejo del dualismo existente entre el sistema educativo y el sistema productivo, en opinión de Sebastián y Sánchez García (2000), quienes citan en este sentido las palabras de M. Carton (1985: 92): “*Durante mucho tiempo se ha opuesto la formación al empleo, con las consecuencias que ello representa para la ‘transición’, en particular de los jóvenes, de la escuela al trabajo*”.

Todo ello ha contribuido a la confusión que aparece en la literatura especializada, con relativa frecuencia, en cuanto a la ubicación, dentro del sistema formal, de esta modalidad educativa: dentro de la etapa de ESO; entre la ESO y la Formación Profesional; como una alternativa considerada dentro de la Formación Ocupacional (en las modalidades externas a los centros educativos); hasta llegar a incluirlos como parte de los Programas de Educación Compensatoria (Grañeras et al., 1997).

Situados en las fronteras del sistema educativo, también resulta complicado agrupar los PIP en acciones educativas más globales. Existe cierta confusión, en este sentido, por su ubicación dentro de la Educación Compensatoria. En concreto, en la revisión citada (Grañeras et al., 1997) que realiza el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) de investigaciones sobre desigualdades en educación, se parte de que la diversidad puede estar generada por variables de orden social, económico, geográfico, étnico o de cualquier otra índole personal o social. La necesidad de una Educación Compensatoria prima las diferencias derivadas de factores socioeconómicos, lo que a nuestro juicio no puede ser la causa única de inclusión de los PIP dentro de esta categoría. Intentaremos, en los párrafos que siguen, delimitar qué motivos nos permiten considerar los PIP como acciones educativas compensatorias de las desigualdades.

¹⁹ Orden Ministerial 1257/1993, de 12 de enero, por la que se regulan los Programas de Garantía Social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 19 de enero).

Para ello, enumerados algunos de los dilemas que caracterizan el desarrollo de estos Programas de Transición educativa, a lo largo de este capítulo pretendemos profundizar en ellos, como núcleo del presente trabajo, descendiendo desde su origen social hasta las políticas educativas que los sustentan a nivel europeo, estatal y regional. Creemos que el análisis exhaustivo de la evolución de estos Programas en la Región de Murcia, puede permitirnos vislumbrar el desarrollo y cambios que están experimentando a nivel global.

Posteriormente, describimos los aspectos organizativos que caracterizan a los PIP, dedicando una mayor atención a la modalidad de Iniciación Profesional Específica que se imparte en IES, en la que se ha centrado nuestra investigación, aportando para el resto de modalidades una síntesis comparativa. Seguidamente, presentamos la evolución normativa que han experimentado estos programas, desde su implantación hasta la actualidad, así como las ventajas y limitaciones que se pueden desprender del análisis de la regulación de su estructura organizativa. A continuación, comentamos brevemente otras iniciativas paralelas a estos Programas, desarrolladas en los países de nuestro entorno o en otras Comunidades Autónomas, y posibles alternativas a las mismas como pueden ser las Escuelas Taller y Casas de Oficios y otras propuestas reflejadas en la legislación reciente, pendientes de llegar a implantarse.

1. LA GARANTÍA SOCIAL COMO RESPUESTA A UN DERECHO BÁSICO

En primer lugar, antes de proceder a la delimitación, tanto en la concepción como en la ubicación de los PIP, debemos hacer referencia al trasfondo de respuesta a los derechos humanos elementales que constituye el carácter principal de estos Programas. Redondo (1999) aporta una extensa fundamentación de la garantía social en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reflexionando sobre los derechos que están en la base de defender la educación como garantía social para los jóvenes desfavorecidos o en riesgo de exclusión social, ofreciendo una justificación de tal necesidad:

“Los jóvenes desfavorecidos requieren una protección jurídica específica de sus derechos; que evite que el joven “se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra” esta sociedad ordenada de tal forma, que le impide desarrollarse como persona responsable al negarle derechos fundamentales, no tanto en el terreno de lo formal, sino en el de la realidad. (...). Un progreso social (...), para estos jóvenes, pasa necesariamente por medidas que busquen la “garantía social”; es decir, su incorporación responsable a la sociedad concreta e histórica” (p. 62) ²⁰.

²⁰ El entrecomillado interior es del autor y se refiere a citas extraídas del Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Entre estos derechos y libertades fundamentales cabe destacar los siguientes:

- Derecho a la igualdad en dignidad y derechos de todos, sin distinción alguna.
- Derecho a acceder a un trabajo.
- Derecho a los servicios sociales.
- Derecho a la educación elemental, gratuita y obligatoria. Favoreciendo el acceso a una instrucción técnica y profesional.

Aunque la revisión a la que nos estamos refiriendo incluye una síntesis muy exhaustiva de los artículos relevantes para la garantía social que aparecen en convenios y pactos internacionales y europeos, finaliza, no obstante, en el año 1992.

Por este motivo, aunque sin el ánimo de extendernos en este tema que no es objetivo de nuestro trabajo, queremos dejar constancia de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea²¹ (2000), como uno de los documentos europeos vigentes actualmente (hasta que no se produzca la ratificación de la Constitución Europea), que recoge, en su artículo 14, el derecho básico a la educación en estos términos: *“Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente (art. 14.1). Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria (art. 14.2)”*.

Podemos apreciar que este documento incide, en línea de lo recogido por la Declaración de los Derechos Humanos, en el derecho a la educación, en general, pero resaltando la importancia de favorecer el acceso a la formación profesional. En el mismo sentido se manifestaba Redondo (1999: 64) al afirmar:

“Puesto que los méritos de estos jóvenes no les posibilitan el acceso a una educación superior que les asegure una instrucción técnica y profesional, es necesario articular otras medidas educativas que se las posibiliten y se ajusten a sus necesidades y posibilidades”.

Una de estas medidas son los PIP, dirigidos por una parte, a proporcionar a los jóvenes una formación básica y, por otra, a permitirles desarrollar capacidades y habilidades propias de un oficio, a fin de favorecer su inserción sociolaboral.

En cuanto al derecho a una educación obligatoria gratuita, éste se hace extensivo a los PIP puesto que, continuando con Redondo *“aún correspondiendo a una ‘edad’ post-*

²¹ Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000). Proclamación solemne en Niza el 8 de diciembre. Diario Oficial de las Comunidades Europeas (18 de diciembre).

obligatoria, deben ser considerados como integrados en la educación gratuita y obligatoria para aquellos jóvenes que los necesitan” (1999: 64).

Precisamente, por constituir una alternativa dirigida a jóvenes que no han alcanzado los objetivos de la Enseñanza Secundaria, los PIP forman parte de dicha etapa, con carácter gratuito.

El referente español de estos derechos básicos lo encontramos en la Constitución Española (1978). Nuestra Carta Magna reconoce a todos los ciudadanos españoles el derecho a la no discriminación (art. 14), a la educación integral (art. 27.2), al trabajo (art. 35.1), a la formación profesional (art. 40.2) y a recibir prestaciones sociales en caso de necesidad (art. 41). Todo ello, partiendo de que los poderes públicos deberán promover las condiciones para que todos, en igualdad de oportunidades, accedamos a dichos derechos. Una de dichas condiciones se traduce en la organización de medidas educativas, entre las que se encontrarían los PIP.

2. DELIMITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

A partir de los derechos básicos recogidos en las Declaraciones internacionales y europeas, así como en la Constitución Española, la igualdad de oportunidades ante la educación se convierte en el principio que va a marcar la organización de una serie de medidas positivas de carácter compensador, al objeto de que la propia diversidad (cultural, social, personal) no genere desigualdad (Grañeras et al., 1997).

A pesar de que este principio es reconocido de forma unánime, el planteamiento normativo y su puesta en práctica dentro del sistema educativo han evolucionado a lo largo de los últimos años, atendiendo tanto a las teorías y corrientes científicas, como a las demandas sociales y las políticas vigentes en cada momento. A continuación exponemos cuál ha sido dicha evolución, siguiendo los hitos marcados por las diferentes disposiciones legales, hasta llegar a la concepción actual de compensación de las desigualdades y su conexión con los Programas de Iniciación Profesional.

2.1 ANTECEDENTES DE LA INICIACIÓN PROFESIONAL: EDUCACIÓN COMPENSATORIA

En una aproximación general a los Programas de Iniciación Profesional, podemos definirlos, tal como los contempla la LOGSE (1990), como medidas extraordinarias de aten-

ción a la diversidad, incluidas dentro de acciones con carácter compensatorio de las desventajas presentadas por jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral.

Pero, la acepción de acción compensatoria de estos Programas se corresponde más bien, en la línea expresada del respeto a la igualdad de oportunidades y los derechos humanos básicos, “*con cuestiones de orden social y moral, de convivencia, más allá de la propia compensación académica*” (Marhuenda, Navas y Pinazo, 2004: 256).

Antes de descender al terreno normativo, si queremos situar el origen de la Educación Compensatoria, debemos acudir a diversos ámbitos de conocimiento que aglutinan sus perspectivas en la conformación de este área.

En primer lugar, desde la Sociología de la Educación, se desarrolla en Inglaterra, entre las décadas de los 50 y los 70 un intenso estudio de las desigualdades sociales ante la educación. A partir de este momento, surge el concepto de *igualdad de oportunidades* y la Educación Compensatoria se considera como una de las medidas de política educativa más interesantes (García López, Martínez y Ortega, 1987). En la evolución de esta estrategia han influido acontecimientos como el Informe Coleman (1966), el estudio de Jenks y cols. (1972) (De Pablo, 1984), o el desarrollo de la teoría sociológica de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1970).

En segundo lugar, desde el ámbito psicopedagógico, numerosos autores coinciden en señalar hacia el fenómeno del *fracaso escolar* como el factor clave en el origen de una pedagogía compensatoria. Sobre esta cuestión, que es común denominador en el perfil de los jóvenes que cursan un PIP, profundizaremos en un capítulo posterior.

Situándonos en nuestro contexto, una aproximación general al concepto de Educación Compensatoria queda recogida en un documento elaborado por el CIDE en 1992: “*la Educación Compensatoria tiene por objeto contribuir a solucionar el problema de la desigualdad en la que se encuentran determinadas personas o grupos como consecuencia de determinados factores económicos, sociales y/o geográficos*” (p. 225).

En España, históricamente, han formado parte de tales grupos: la población rural en edad escolar; la población escolarizada con dificultades sociales y académicas; los jóvenes desescolarizados con edades entre los 14 y los 16 años; la población itinerante por diversos motivos; las minorías étnicas (entre ellas la población gitana); los inmigrantes; y la población reclusa (Grañeras et al., 1997). Las políticas compensatorias arbitradas para facilitar la inserción socioeducativa se han concretado en programas específicos destinados a

alumnos desde 3 a 19 años, básicamente. El objetivo de estas acciones se centra en atender a las necesidades educativas de los destinatarios, organizar medidas para lograr su plena escolarización y proporcionarles alternativas formativas.

Existe un acuerdo generalizado en situar el origen legal de la Educación Compensatoria en nuestro país en el Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril²². Aunque, los precedentes de una política educativa con carácter compensador de las diferencias parten de los derechos fundamentales recogidos en la Constitución Española, que hemos comentado, y de la Ley General de Educación (1970).

Dicha ley, a pesar de que la Educación Compensatoria no aparece mencionada expresamente en la misma, adquiriendo carácter complementario y paralelo al sistema ordinario, supuso un claro avance en cuanto a la preocupación por el principio de igualdad de oportunidades en educación. En ella se aspira a conseguir que el sistema educativo sea más equitativo, proponiendo una serie de medidas básicas para ello. Se establecen la escolaridad obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos en la Educación General Básica y en la Formación Profesional de primer grado para quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores. En los niveles post-obligatorios, se organiza la concesión de ayudas y subvenciones a los alumnos que no posean medios económicos suficientes, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento intelectual.

Tal y como hemos adelantado, el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, constituye el primer marco legal específico dirigido a la compensación de las desigualdades en educación. Dicha normativa supuso un cambio muy importante en la política educativa, dando lugar a medidas y programas cuyo objetivo común era combatir el fracaso escolar de aquellos alumnos con dificultades derivadas de características socioculturales, étnicas, económicas, de ámbito geográfico, o de otro tipo, que les suponían una clara desventaja en el sistema educativo. Lo que constituyó la puesta en marcha del Programa de Educación Compensatoria en nuestro país, durante el curso 1987/88.

Estas medidas se concretaron, en el ámbito de competencias del Ministerio de Educación y Ciencia, en cinco programas específicos: Atención al medio rural, Proyectos en centros, Atención a jóvenes desescolarizados, a Minorías culturales y a Población itinerante (Grañeras et al., 1997). La mayoría de estas acciones tuvieron un enfoque preventivo, tan

²² Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril de 1983, sobre Educación Compensatoria (BOE de 11 de mayo).

sólo la de jóvenes desescolarizados se configuró con un enfoque reactivo ante un fracaso escolar ya generado.

De forma paralela, las Comunidades Autónomas con competencias en Educación llevaron a cabo, a través de convenios, variadas actuaciones de carácter compensatorio: servicios de apoyo escolar o escuelas rurales, programas para paliar el absentismo escolar, aulas ocupacionales, entre otras iniciativas.

Podemos resaltar algunas de las actuaciones específicas e inmediatas que se organizaron en base a este Decreto, tanto a nivel estatal como autonómico, como precursoras de lo que hoy día conocemos como Programas de Iniciación Profesional:

- Cursos o aulas para jóvenes de 14-16 años desescolarizados con el fin de que terminasen la Educación General Básica (EGB) y de proporcionarles una formación ocupacional. Pretendían su reinserción en el sistema educativo o su inserción en el medio laboral (Grañeras et al., 1997; Muzas, 1991). Se priorizaban las actividades de las áreas de taller y pretecnología, además de la tutoría de los alumnos más favorecidos.
- Talleres juveniles de inserción sociolaboral (López Ceballos y Zayas, 1990).
- Cabe destacar aquí las experiencias de Iniciación Profesional desarrolladas en el País Vasco desde el año 1985, dirigidas a jóvenes mayores de 16 años que se iniciaban en un oficio con demanda importante en el entorno laboral (Grañeras et al., 1997; Redondo, 1999).

Pero, estas primeras iniciativas adolecían de varias limitaciones. En primer lugar, constituían experiencias de prueba, con resultados dispares, basadas en iniciativas personales y que contaban con pocos medios y un marco institucional pendiente de elaborar (Redondo, 1999).

A su vez, aunque diversas, *“propiciaban la existencia de soluciones paralelas al sistema como fórmula de intervención, lo que en muchos casos no resultó muy positivo”* (Grañeras et al., 1997: 22), constituyendo, por tanto, alternativas de educación no formal, lo que impidió que facilitaran alguna titulación oficial al alumnado. Más que Educación Compensatoria, representaron una compensación del sistema educativo para aquellos jóvenes a los que no se daba respuesta adecuada desde el mismo.

Una de las utilidades más relevantes que tuvieron fue llenar el vacío existente entre la edad máxima de educación obligatoria (catorce años) y la edad mínima de incorporación al mundo laboral (dieciséis años), atendiendo a los adolescentes que se encontraban desescolarizados a esa edad.

Estas aulas ocupacionales, en un principio ubicadas fuera de los centros, fueron transformándose en iniciativas de Educación Compensatoria dirigidas al ciclo superior de EGB, mientras no se implantó la LOGSE.

Siguiendo a Grañeras et al. (1997), podemos situar una segunda Fase del Programa de Educación Compensatoria en el año 1990, con la aparición de unas instrucciones que regulaban el funcionamiento de los proyectos de compensación educativa en los centros públicos de EGB. Esta normativa pretende superar las limitaciones que tenía el Programa inicial, estableciendo tres modalidades de actuaciones de compensación:

1. Para la atención de minorías étnicas y culturales.
2. Para el desarrollo de aptitudes y aprendizajes básicos en preescolar, ciclo inicial y ciclo medio, en poblaciones marginadas.
3. Para la atención a alumnos del ciclo superior, con fracaso y abandono escolar, de cara a su incorporación en talleres polivalentes.

A pesar de todo el desarrollo normativo y organizativo mencionado, no se produjo en paralelo un desarrollo pedagógico de estos Programas. No se crearon currículos específicos para las áreas atendidas por Educación Compensatoria. Esta carencia histórica sigue estando presente en los PIP actuales, lo que convierte la aparente ventaja de flexibilidad de estos Programas en un riesgo de no cubrir los objetivos para los que han sido creados.

A partir de la promulgación de la LOGSE (1990), se produce un verdadero cambio en la organización de estas acciones. Así, actualmente, la tendencia apunta hacia la atención a estos jóvenes desde dentro del propio sistema educativo, y no a través de actuaciones paralelas. Este espacio educativo es cubierto, en parte, por los PIP, destinados a dar una respuesta concreta, adaptada a las características y necesidades de los jóvenes en riesgo de abandono del sistema escolar.

El último paso en la regulación de la Educación Compensatoria lo encontramos en el Real Decreto²³ 299/1996, que supone el desarrollo de parte de la LOPEG (1995). Con esta normativa, situada en el marco de la LOGSE (1990) se consolidan las actuaciones de compensación para atender al alumnado con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas, y se concretan en tres líneas: el acceso y permanencia en el sistema educativo, la atención educativa al alumnado y actuaciones para aumentar la calidad de la

²³ RD 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las desigualdades en Educación (BOE de 12 de marzo).

educación. Se organizan medidas de carácter ordinario, de las que dispone el propio sistema educativo, y se proponen otras de carácter extraordinario.

Es en el segundo de estos ámbitos, la atención educativa del alumnado, donde se reflejan los Programas de Garantía Social, junto a otros como programas de erradicación del analfabetismo, adquisición de lengua de acogida y promoción de las personas adultas en situación de riesgo o exclusión social (Grañeras et al., 1997).

En nuestro contexto, el documento más reciente al que hemos tenido acceso, “Pacto social por la educación en la Región de Murcia”, firmado el 7 de julio de 2005, recoge “*las medidas para garantizar la continuidad del proceso educativo y la adecuada transición a la vida adulta y laboral*” (p. 15) como una de las acciones que se enmarca en el objetivo de compensación de las desigualdades sociales, que junto con otras pretenden mejorar la calidad del sistema educativo.

Para finalizar con esta revisión del marco español sobre la Educación Compensatoria, podemos concluir que este ámbito se encuentra recogido en la legislación vigente y que los PIP se consideran una parte del mismo, por su carácter compensatorio de desigualdades entre los jóvenes que no alcanzan los objetivos de la ESO. Pretendemos a partir de aquí delimitar en qué espacio de la estructura de nuestro actual sistema educativo podemos ubicar estos Programas.

2.2 LOS PIP: ENTRE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

A pesar de que hoy día se sigue discutiendo sobre la pertinencia o no de incluir los PIP como un paso elemental en la Formación Profesional, el desarrollo normativo de esta etapa y los continuos avances en su puesta en práctica han contribuido, al igual que la Educación Compensatoria, a la configuración y delimitación de los actuales PIP.

El primero de los hechos que supone un avance en este proceso, fue la formulación del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP), en 1985, por parte del Ministerio de Trabajo²⁴.

Dentro de este Plan se organizan, con carácter experimental, dos iniciativas muy cercanas a la Iniciación Profesional, por estar dirigidas a jóvenes desempleados: las Escuelas

²⁴ Formulado en abril de 1985 y desarrollado con la Orden de 31 de julio de 1985 y posteriores.

Taller y las Casas de Oficios. A este respecto, Grañeras et al. (1997: 72) afirman que “*aunque estas ofertas no sean agrupadas bajo el nombre de Educación Compensatoria, se pueden considerar una parte de ella*”. De hecho, a partir del RD²⁵ 1818/1990 se especifica que estas medidas combinarán la formación profesional ocupacional con la Educación Compensatoria, de forma que los alumnos (desde 14 a 25 años) puedan conseguir el graduado escolar (Redondo, 1999). Más adelante volveremos sobre estas opciones formativas, con el fin de establecer las diferencias respecto de los PIP.

La llegada de la LOGSE (1990), en concreto su artículo 30.1, permitió albergar esperanzas de que la integración de los tres subsistemas de Formación Profesional (inicial-de la que formarían alguna parte los PIP-, continua y ocupacional) no era una utopía, al proponer una visión global de la Formación Profesional y plantearse la cuestión de la coordinación (Echeverría, 2003). Pero, la realidad ha demostrado lo contrario. Ninguno de los hitos relativos a la Formación Profesional posteriores (Programas Nacionales de FP de 1993 y 1996, Catálogo de Títulos de Formación Profesional, 1993, Repertorio de Certificados de Profesionalidad, 1995 y la creación del Instituto Nacional de Cualificaciones, 1999) ha logrado la integración de estos tres subsistemas.

Todo estos intentos por unificar el sistema de Formación Profesional español tienen origen en las recomendaciones realizadas a nuestro país por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) de la Comisión Europea, desde principios de los años noventa (CEDEFOP, 1990).

Actualmente, nos encontramos en pleno proceso de implantación de la actual normativa de la FP, derivada de la Ley Orgánica de Cualificaciones y de Formación Profesional²⁶ (LOCFP, 2002) que asume una concepción integrada de esta etapa educativa que nos equipara con los países más avanzados de nuestro entorno, aunque tendremos que esperar para ver sus frutos. De hecho, en su art. 9 se expresa que:

“La Formación Profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desarrollo cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la for-

²⁵ RD 1818/1990, de 14 de diciembre, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. (BOE de 19 de diciembre).

²⁶ Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio) (LOCFP).

mación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización de las competencias profesionales” (art. 9).

Entre los nuevos retos que plantea la Formación Profesional del futuro, que han sido objeto de numerosos informes, resoluciones y programas a nivel europeo en los últimos tiempos (Comunicado de Maastricht, 2004; Declaración de Copenhague, 2002; Informe *Educación y Formación 2010*, 2004; Programa Leonardo da Vinci, 1994, 1999; Resolución del Consejo Europeo de 12 de noviembre de 2002), se encuentran la flexibilidad, la transferibilidad y la movilidad. Estos y otros retos, que sitúan la Formación Profesional en un lugar preferente de atención de las políticas europeas y nacionales de formación y empleo, sólo serán posibles, en opinión de Echeverría (2003), a través del acercamiento progresivo entre la educación básica y la Formación Profesional inicial y continua.

Sin embargo, en este nuevo modelo organizativo de la Formación Profesional regulado por la LOCFP (2002), no se encuentra definición ni ubicación de los PIP (sobre todo en sus modalidades no escolares, Iniciación Profesional Adaptada y para el Empleo). Tal y como expresan León, Díaz y Romero (2004), sería deseable que esta modalidad educativa fuera considerada como el nivel previo o elemental de la Formación Profesional Específica, dado que poseen un marcado carácter profesionalizador y de “*compensación laboral*” (p. 8).

Al tiempo que alternativas educativas, los PIP se conforman como estrategias activas de empleo, lo que se manifiesta con claridad en el Plan de Acción para el Empleo del Reino de España (2003), en sus directrices quinta y séptima. La quinta recoge los elementos de las políticas para el período 2003-2006 con vistas a aumentar la mano de obra y promover la prolongación de la vida activa. Se hace hincapié en que no se espera un incremento importante en el empleo de los jóvenes menores de 25 años. El motivo principal que expone es que estas edades se asocian casi siempre con la escolaridad, que es deseable fomentar. Los PIP se inscriben como alternativas formativas para los jóvenes menores de 21 años, mientras que para los menores de 25 sin cualificación se reservan otras opciones tales como las Escuelas Taller y las Casas de Oficios, con mayor conexión con la administración laboral (Redondo, 1999).

La séptima directriz de este Plan de Empleo refleja las actuaciones encaminadas a promover la integración de las personas desfavorecidas en el mercado de trabajo, tales como los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema escolar. Para la reducción del abandono escolar se pretende potenciar una serie de medidas entre las que se encuentran estos Programas, denominados en base a la normativa del MEC como de Garantía Social. Se especifica como destinatarios de los mismos a los jóvenes que abandonen el sistema educativo prematuramente sin preparación suficiente, para los que se desarrollarán diversas modali-

dades que se adecuen a los intereses y expectativas de los jóvenes y faciliten su reinserción educativa, su acceso a otras ofertas formativas y la consecución de un puesto de trabajo.

En la línea de inclusión de esta modalidad formativa como un nivel básico de la Formación Profesional, parece apuntar el Proyecto de la LOE (2005) cuando, al referirse a los Programas de Cualificación Profesional Inicial establece en su artículo 30.2:

“El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas”.

En la aportación realizada por la LOGSE (1990) y las regulaciones derivadas de esta ley, como origen legal de los PIP nos detendremos a continuación.

2.3 LA LOGSE: PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE GARANTÍA SOCIAL

En la historia y desarrollo de la Educación Compensatoria en España, otro de los hitos viene marcado por la promulgación de la LOGSE en 1990. A partir de este momento, se produce una revolución en la forma de entender y de actuar en la lucha contra las desigualdades en educación.

Se pone el acento así en un sistema educativo cuya estructura y enseñanzas contemplan como objetivo prioritario la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad, como respuesta del propio sistema a la compensación de desigualdades, evitando la utilización de medidas paralelas al mismo.

En su concepción general, y concretamente en su Título V, la LOGSE asume como fin primordial e inherente al sistema educativo *“evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”*, abriéndose nuevas perspectivas en la lucha contra la desigualdad en el acceso y permanencia en la educación e, indirectamente, en la lucha contra la desigualdad social (Grañeras et al., 1997).

Así, medidas como la extensión de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, el adelanto de la edad de escolaridad infantil a los tres años o la aplicación de un currículo

abierto y flexible, tienen en sí mismas efectos compensadores. De igual forma, se potencia la atención a la diversidad en el último tramo de la educación obligatoria a través de la puesta en marcha de una serie de medidas específicas, lo que tiene su antecedente más cercano en el antiguo programa de jóvenes desescolarizados.

Concretamente, en el segundo ciclo de la ESO se establecen cuatro niveles de atención a la diversidad en grado ascendente de significación: optatividad, adaptaciones curriculares, programa de diversificación y, por último, programas específicos de Garantía Social (art. 23.2). Todas estas medidas han sido citadas en el capítulo anterior, a excepción de los PIP, medida a la que se dedica el presente capítulo.

Desde la LOGSE se establece que, para aquellos alumnos mayores de 16 años que no alcanzan los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria se pueden establecer *Programas de Garantía Social*. La finalidad de estos programas es proporcionar al alumnado una formación básica y profesional que le permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, especialmente en la Formación Profesional Específica de Grado Medio mediante la superación de una prueba de acceso.

En primer lugar, es preciso afirmar que estos Programas están ubicados en el ámbito de responsabilidad del sistema educativo, es decir "*son competencia principal de las Administraciones Educativas*" (Redondo, 1999: 90). Constituyen, en este sentido, una medida más de atención a la diversidad que mantiene, aunque no en toda su extensión, los objetivos de la formación básica, a los que añade elementos de la formación profesional inicial para facilitar a los jóvenes el acceso al mundo laboral o la reanudación de los estudios en la enseñanza reglada (Grañeras et al., 1997).

En segundo lugar, compartimos con autores como Arnáiz (2003), Navas et al. (2004) o Redondo (1999), entre otros, su carácter interinstitucional. Es decir, estos Programas no pueden considerarse exclusivamente educativos. Por la doble finalidad que persiguen, se sitúan a caballo entre el sistema educativo y el mundo laboral, para autores como Arnáiz (2003) o entre la formación reglada y la formación ocupacional, para otros como Navas et al. (2004). Es decir, su responsabilidad ha de ser compartida tanto por otras Administraciones (Trabajo, Bienestar Social) como por entidades y organismos, públicos (especialmente Ayuntamientos) y privados, en definitiva, por variedad de agentes sociales, educativos y laborales.

El fomento de dicha colaboración se justifica por varios motivos. El primero, por la variedad de derechos básicos y fundamentales a los que responden estos Programas, tal y como afirma Redondo (1999) y como hemos apuntado anteriormente.

El segundo, por las características y necesidades del colectivo de jóvenes a los que van dirigidos, jóvenes con los que el sistema educativo *ha fracasado*, cuyo perfil intentamos definir en el capítulo siguiente, por lo que no se puede buscar la respuesta sólo desde dentro del mismo *espacio conflictivo* (León, Fernández Cruz y Domingo, 2003; Redondo, 1999).

El tercero, exigen complementariedad y colaboración en la respuesta debido a los propios objetivos que se plantean: formación básica, formación profesional y desarrollo de la madurez personal para ejercitar sus deberes y derechos como ciudadanos.

Algunos autores (Arnáiz, 2003; Navas et al., 2004) se hacen eco de la afirmación que aparece en el primer documento del MEC (1993) que profundiza en estos Programas, reseñando que no forman parte de ninguna de las etapas, ciclos o niveles del sistema educativo, a pesar de aparecer en la Ley orgánica que lo regula (LOGSE, 1990). En este aspecto discrepamos, puesto que al aparecer en la normativa de rango superior reguladora del sistema educativo, debemos considerar los PIP como una modalidad formativa incluida en el mismo, aunque presenten ciertas peculiaridades que los caractericen y los sitúen en los márgenes o límites de dicho sistema escolar formal (Molpeceres, 2004; Redondo, 1999). Así, coincidimos con la afirmación realizada por Marhuenda (1998), puesto que aunque no son una etapa dentro del sistema educativo, deben entenderse como parte del mismo:

“Los PGS son una pieza más del sistema educativo. Su marco legal de referencia se encuentra en la ley de máximo rango que regula el sistema educativo español. (...) Ahora bien, el desarrollo normativo que sufren los PGS los convierte, asimismo, en una pieza radicalmente distinta del resto de componentes del sistema educativo: su consideración como formación reglada también está en cuestión” (p. 98).

A partir de la LOGSE, la normativa que desarrolla estos Programas la encontramos en la Orden Ministerial 1257/1993, de 12 de enero (BOE de 19 de enero), por la que se regulan los Programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO; en el RD 696/1995 de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE de 2 de junio); en las Órdenes Ministeriales de 14 de febrero de 1996 (BOE de 23 de febrero) por las que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, y se establecen los criterios de escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.

Derivado de la Orden Ministerial 1257/1993, aparece el mismo año el documento general del MEC, ya citado, *Programas de Garantía Social* (1993), que resulta relevante, sobre todo por el esfuerzo que realiza para aportar una definición específica sobre estos

Programas, sintetizándola en los siguientes aspectos, algunos de los cuales han sido tratados en el presente capítulo:

- Son programas ubicados en el ámbito de responsabilidad del sistema educativo.
- Mantienen los objetivos de la enseñanza básica, en estrecha relación con la ESO, aunque no como una variante de la misma.
- Han de tener un componente de formación profesional específica a un nivel inicial (primer nivel).
- Deben estar abiertos a la colaboración y participación de otras Administraciones e Instituciones públicas y privadas.
- Teniendo en cuenta los jóvenes a los que van destinados y su situación, tanto escolar como social, deben suponer una estrategia compensadora de las diferencias con opciones de futuro.
- Deben existir variedad de Programas adaptados a las necesidades e intereses de los jóvenes destinatarios, con cierto grado de flexibilidad interna.
- Para que resulten eficaces deben contar con un adecuado sistema de orientación profesional. Aquí radica una de las justificaciones de nuestro trabajo.

Más recientemente, la disyuntiva entre sistema educativo reglado o formación ocupacional se mantenía con la última ley educativa que, aunque promulgada, no llegará a entrar en vigor (LOCE, 2002). Desde esta ley se establecía un marco diferente en el que entender los Programas de Garantía Social desarrollados desde la LOGSE (1990): se establecía una modalidad única que aglutinaba estos Programas y los de Diversificación en un itinerario que permitía la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria, y se denominaban genéricamente Programas de Iniciación Profesional. Sobre esta alternativa no implantada volveremos más adelante.

2.4 NORMATIVA ACTUAL EN NUESTRO CONTEXTO: LA REGIÓN DE MURCIA

Por el interés que presenta para nuestra investigación la organización y estructura específica que los PIP adoptan en nuestra Región, nos centraremos en este apartado en revisar la normativa y documentación oficial autonómica que los regula.

Además de las directrices europeas sobre formación, empleo y transición, que serán tratadas más adelante, y bajo el marco de las leyes educativas que regulan actualmente nuestro sistema educativo, los PIP deben situarse como políticas educativas en un contexto determinado (Navas et al., 2004), que en nuestro caso supone la profundización en su

aplicación en la Región de Murcia. En este nivel de concreción local el organismo regulador de estos Programas es la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

La Región de Murcia ha sido una de las últimas autonomías españolas en asumir competencias plenas en el ámbito educativo²⁷ (1999), por lo que la normativa propia sobre esta modalidad formativa no es abundante. Revisadas todas las órdenes y resoluciones podemos avanzar que no suponen grandes variaciones con respecto a la Orden de 12 de enero de 1993 que regulaba inicialmente estos Programas en todo el territorio dependiente del MEC, más bien consisten en una especificación de dicha normativa general a nuestra Región.

La primera regulación propia de la Región de Murcia sobre estos Programas tiene su referencia en unas Instrucciones²⁸ fechadas en 1999, una vez asumidas las competencias autonómicas en materia educativa, que intentan adaptar la normativa estatal anterior a las necesidades y peculiaridades de nuestro contexto.

Pero, hemos de esperar hasta el año 2002 para asistir a la promulgación de la normativa marco reguladora de la implantación y desarrollo de los PIP en el contexto de la Región de Murcia²⁹. A pesar de mantener la mayoría de aspectos constantes con respecto a la legislación inicial, destaca como peculiaridad en nuestro contexto la denominación genérica de Iniciación Profesional, asumida también en este estudio como justificamos inicialmente, cuando en el territorio MEC y la mayoría de Comunidades Autónomas se siguen refiriendo a estos Programas con la denominación de Garantía Social.

Aunque hemos comprobado que a nivel normativo todavía es escasa su generalización, pues vuelve a aparecer la referencia a *programas de Garantía Social o Iniciación Profesional*, en dos normativas posteriores a la Orden que impone la denominación de PIP, tal y como citamos a continuación:

²⁷ RD 938/1999, de 4 de junio que regula el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de Enseñanza no Universitaria, el Decreto 52/1999, de 2 de julio por el que se aceptan las competencias y se atribuyen a la Consejería de Cultura y Educación las funciones y servicios transferidos de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria.

²⁸ Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia (1999). Instrucciones de la Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional relativas a los Programas de Garantía Social, en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con necesidades educativas especiales, que se desarrollan en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 1999/2000.

²⁹ Orden de 23 de abril de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regulan los PIP (garantía social) en la Región de Murcia (BORM 100/2002 de 2 de mayo de 2002).

“La Consejería de Educación y Cultura regulará los programas específicos de garantía social o iniciación profesional, promoverá, para su realización, convenios con otras Administraciones e Instituciones, públicas o privadas, y facilitará recursos materiales y personales que contribuyan a la eficacia de dichos programas” (Decreto de 13 de septiembre³⁰ de 2002, art. 16.3).

“Los programas específicos de garantía social o iniciación profesional tendrán la finalidad de proporcionar a los alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, conforme a lo establecido en el artículo 23 de Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre” (Orden de 16 de septiembre³¹ de 2002, art. 17.1).

En este Decreto (de 13 de septiembre de 2002) que establece el currículo de Secundaria, no se regulan las enseñanzas mínimas para estos Programas. Se podría deducir, erróneamente, de su lectura que no pertenecen a la ESO, pero más bien se trata de la concesión, por parte de la Administración educativa, de una mayor autonomía y flexibilidad a los centros para que desarrollen el currículum de estos Programas, al no formar parte de la oferta de educación obligatoria.

En esta cita también se reflejan los intentos legislativos por crear cauces de coordinación entre distintas administraciones para la gestión de estos Programas, aunque esta colaboración tan necesaria (Navas et al., 2004; Redondo, 1999), dista aún de ser efectiva en la práctica. Dicha intención queda recogida en la Orden de 23 de abril de 2002 (normativa marco de los PIP), en los siguientes términos:

“En este sentido, las acciones formativas y de inserción laboral deben venir respaldadas por una actuación conjunta y coordinada de las Consejerías de Trabajo y Política Social y de la Consejería de Educación y Cultura, fundamentalmente a través de un modelo de actuación común. (...) es conveniente (...) determinar fórmulas de colaboración e implicación de las Administraciones educativas, laborales, de los agentes sociales y de las organizaciones no gubernamentales, entre otras, en la realización de estos programas.”

³⁰ Decreto 112/2002, de 13 de septiembre por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 14 de septiembre).

³¹ Orden de 16 de septiembre de 2002, por la que se desarrolla la estructura y organización de las enseñanzas de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 4 de octubre).

Esta coordinación entre las distintas administraciones implicadas en los PIP sí es efectiva en otras Comunidades con mayor experiencia en el autogobierno en materia educativa, en las que existe una regulación específica de estos Programas que los hace adoptar formas particulares en el contexto local. Tal es el caso de la Comunidad Valenciana, el País Vasco o Cataluña.

En la Comunidad Valenciana, los Programas de Garantía Social son regulados a partir del año 1992³² conjuntamente por la Consejería de Cultura, Educación y Deporte y la Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales, aunque según Aparisi et al. (1998) se ponen en marcha en el curso 1994/95, tras la Orden de 22 de marzo³³. La implicación de ambas consejerías se hace pertinente por un doble motivo: “*a) facilitar la reinserción en el sistema educativo de los jóvenes que lo deseen y b) posibilitar el principio constitucional de acceso a un puesto de trabajo en las mejores condiciones posibles para aquellos que decidan incorporarse a la vida activa*” (Navas et al., 2004: 81).

En el País Vasco, tal como relata Redondo (1999), asumen la denominación genérica de Programas de Iniciación Profesional, a partir del RD 72/2001, de 24 de abril de 2001, regulador de los aspectos esenciales de estas acciones formativas. Previamente, aunque de forma experimental, desde el año 1985 se desarrollan experiencias de Iniciación Profesional, ya comentadas, que en 1993 pasan a denominarse de Garantía Social. En estos Programas colaboran conjuntamente el Departamento de Educación y el de Trabajo.

En Cataluña, aunque la denominación de Programas de Garantía Social no se instaura oficialmente hasta la promulgación de la LOGSE (1990), desde el curso 1986/87 las Administraciones de Educación y de Trabajo han colaborado para desarrollar programas de formación no reglada dirigidos a jóvenes que abandonaban el sistema escolar. Dos de los antecedentes más emblemáticos fueron los Programas de Transición al Trabajo (PTT) que datan del año 1986 y los Programas de Nivel-I, del año 1990. A partir del año 1993 se regulan de forma experimental los PGS, que se desarrollan a partir de esa base provisional hasta el año 2002 (Sánchez Asín, 2004).

En nuestro contexto concreto, en la introducción del Libro Blanco del Plan de Formación Profesional de la Región de Murcia (2003), se incluyen los PIP como oferta

³² Decreto 47/1992 de 30 de marzo del Gobierno de Valencia, por el que se dicta el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.

³³ Orden de 22 de marzo, conjunta de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales sobre Programas de Garantía Social (DOGV 18 de mayo de 1994).

formativa dentro de la Formación Profesional, lo que evidencia la necesaria unificación de la triple dimensión de la FP actual. Junto a los PIP aparecen otras acciones formativas tales como:

- Ciclos Formativos (de Grado Medio y Superior), que unidos a los PIP componen la Oferta de FP Reglada.
- Acciones de Formación Ocupacional del Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP), Acciones de Formación Ocupacional sostenidas por el Fondo Social Europeo (Programa Operativo Integrado 2000–2006 de la Región de Murcia, POIRM), Acciones de Formación Continua sostenidas por el Fondo Social Europeo (POIRM 2000–2006), todas ellas acciones formativas gestionadas por el Servicio Regional de Empleo y Formación (SEF), que conforman la oferta de Formación Ocupacional y Continua.

El criterio para incluir esta alternativa formativa (PIP) en la oferta de FP de la Región de Murcia, se ha basado en el Área de Formación Profesional Específica, que estos programas contienen y que tiene una duración mínima de 450 horas.

Recientemente, la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa ha dictado dos documentos de Instrucciones sobre el desarrollo de los PIP en las modalidades de Iniciación Profesional Específica y Especial, para los cursos 2003/2004 y 2005/2006, con la documentación anexa necesaria para el correcto funcionamiento de los mismos en los centros de Educación Secundaria.

Para finalizar este apartado, consideramos que mientras no se termine de establecer el lugar que, dentro o fuera, en el interior o en los márgenes del sistema educativo ocupan estos Programas, coincidimos en la ubicación que les otorga Redondo (1999: 70):

“(...) Los programas de garantía social hay que entenderlos como parte ‘específica’ de la educación básica gratuita y como oferta ‘obligatoria’ para las administraciones educativas. Hay que entenderlos entre la Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional Específica; pero sin que forme parte de ninguna de ellas. Lo cual no debe ser motivo para no considerar los objetivos de la ESO (art. 19)³⁴ y sus planteamientos metodológicos (art. 20.4), así como los propios de la formación profesional (art. 34); como criterios fundamentales para articular la garantía social como proceso educativo”.

³⁴ Los artículos incluidos en la cita se refieren a la LOGSE (1990).

3. ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL³⁵

Partiendo de la LOGSE (1990), que definía por primera vez estos Programas, en las disposiciones que se derivan de ella, en la normativa marco que regula los PIP en la Región de Murcia, así como en las últimas Instrucciones dictadas por la Consejería de Educación, procedemos a describir su estructura y organización en nuestro contexto, centrándonos en la modalidad de Iniciación Profesional Específica. En los dos primeros apartados, definición y finalidad, describimos los aspectos generales que son comunes a todas las modalidades, mientras que en el resto de epígrafes destacamos lo referido a la modalidad de IP Específica, en la que se ha centrado la presente investigación.

Continuamos con una síntesis que describe los aspectos diferenciadores en cada una de las modalidades restantes (IP Adaptada, para el Empleo y Especial), así como un cuadro comparativo de la evolución que ha experimentado la legislación sobre dichos Programas en el transcurso de nuestra investigación, desde la normativa de referencia del MEC sobre Garantía Social (1993) a la normativa que regula los PIP en nuestra Región (2002).

1. Definición

Los Programas de Iniciación Profesional aparecen por primera vez en la LOGSE, en su artículo 23.2, denominados como Programas específicos de Garantía Social. Desde esta ley, se configuran, en general, como una medida extraordinaria de atención a la diversidad en el contexto de los centros de Educación Secundaria, junto a otras que hemos descrito en el capítulo anterior.

Atendiendo a las diferentes modalidades que existen, estos Programas se conciben como instrumento compensador de las desigualdades de los jóvenes que no han alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y que se encuentran en riesgo de exclusión. De esta manera se atiende a lo dispuesto por el art. 63.1 de la LOGSE, sobre el

³⁵ Tal y como avanzábamos en la Introducción del presente trabajo, asumimos la denominación genérica de Programas de Iniciación Profesional en el contexto de la Región de Murcia, para referirnos a los Programas de Garantía Social, inicialmente creados por la LOGSE (1990), y cuya denominación original se mantiene en la mayoría de las autonomías españolas. Para adoptar esta decisión nos basamos en la normativa marco que regula los PIP en la Región de Murcia (Orden de 23 de abril de 2002, ya citada). Por tanto, cada vez que aparezca el término PIP nos estamos refiriendo a Programas de Iniciación Profesional, en la Región de Murcia, y Programas de Garantía Social o similares, en el resto de la geografía española.

deber de los poderes públicos de organizar acciones de carácter compensatorio para atender a las personas y grupos que se encuentran en situación desfavorable.

2. Finalidad

El propósito general de estos Programas es doble, pues consiste en proporcionar una formación básica y, al mismo tiempo, profesional que permita a los jóvenes incorporarse a la vida activa o continuar estudios, tal y como aparece en el art. 23.2 de la LOGSE. Esta doble finalidad se concreta en tres objetivos, que permanecen invariables desde que se regularon por primera vez estos Programas (Orden de 12 de enero de 1993, art. cuarto) y que consisten en:

- a) Ampliar la formación de los alumnos, facilitando la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica, con objeto de permitir su incorporación a la vida activa y, en su caso, proseguir estudios, especialmente en la Formación Profesional específica de Grado Medio. Este objetivo es el prioritario para la modalidad de Iniciación Profesional Específica.
- b) Prepararles para el ejercicio de actividades profesionales, en oficios u ocupaciones acordes con sus habilidades y expectativas personales.
- c) Desarrollar y afianzar su madurez personal, favoreciendo la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar como ciudadanos y trabajadores responsables en el trabajo y en la vida social y cultural.

Los objetivos a) y c) responden a las finalidades de la enseñanza básica, refiriéndose tanto a la inserción laboral y social como a la reinserción educativa, mientras que el b) termina de concretar la finalidad de inserción laboral.

El Proyecto de Ley Orgánica de Educación, aprobado recientemente (LOE, 2005, art. 22.2), vuelve a remarcar estos principios para la etapa de ESO al establecer que entre sus finalidades básicas se encuentra transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, así como prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarlos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

En nuestra opinión, coincidente con la de Redondo (1999), estas finalidades hay que enmarcarlas en el horizonte global de la transición escuela-trabajo, para no reducir los PIP a un curso con carácter simplemente preprofesional o de formación de bajo nivel. Por tanto, podríamos partir de la caracterización de los PIP como programas encaminados a facilitar

los procesos de transición de los jóvenes que los cursan hacia la vida adulta y activa. Profundizaremos sobre este aspecto en el cuarto capítulo del presente trabajo.

3. Modalidades

Aunque, como hemos avanzado, la definición, finalidad y objetivos de las distintas modalidades de Iniciación Profesional son idénticos, cada Programa presenta ciertas peculiaridades en cuanto a las condiciones de acceso, duración, estructura, profesorado y entidad organizadora, con el fin de ofrecer una respuesta educativa apropiada en función de las necesidades, características y expectativas de los jóvenes que acceden a los mismos.

Actualmente existen cuatro modalidades diferentes que se denominan en el contexto de la Región de Murcia:

- a) Iniciación Profesional Específica.
- b) Iniciación Profesional Especial.
- c) Iniciación Profesional para el Empleo. Es organizada por entidades locales (Ayuntamientos o Mancomunidades de Municipios) y se destina preferentemente a jóvenes con mayores necesidades de inserción laboral, personales y familiares y con menores recursos económicos.
- d) Iniciación Profesional Adaptada. Puede ser organizada por entidades privadas sin fines de lucro, legalmente constituidas, que no impartan Formación Profesional reglada y que posean experiencia en la atención a jóvenes socialmente desfavorecidos. Esta modalidad se desarrollará en espacios y ámbitos cercanos al mundo laboral, en colaboración con empresarios y agentes sociales. Se destina fundamentalmente a jóvenes en situación de marginación o riesgo de exclusión social y con dificultades para adaptarse al medio escolar o laboral. Se prioriza a participantes con mayores carencias culturales, familiares o sociales.

Además, la normativa marco de estos Programas en nuestra Comunidad Autónoma regula los Planes de Inserción Laboral, como una herramienta para facilitar la transición al mundo laboral de alumnos (con necesidades educativas especiales y de riesgo y marginación social) que habiendo finalizado un PIP, en cualquiera de sus modalidades, necesiten información, apoyo y acompañamiento en la búsqueda de trabajo³⁶.

³⁶ Orden de 5 de abril de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para el desarrollo de Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social), en las modalidades de Iniciación Profesional para el Empleo, Iniciación Profesional Adaptada, Iniciación Profesional Especial y Planes de Inserción Laboral (BORM de 20 de abril).

También se podrían considerar como una modalidad específica de Iniciación Profesional, los Programas de Transición a la Vida Adulta regulados por la Consejería de Educación y Cultura (Decreto de 13 de septiembre de 2002), aunque en la regulación se les otorga entidad propia. Consisten en programas de formación adaptados a los a.c.n.e.e. que no obtienen el Graduado en ESO para facilitar su inserción en el mundo laboral. En línea con lo expresado por Redondo (1999) *“si consideramos que son Programas de garantía social todos aquellos que realizan las instituciones públicas o privadas dirigidos a los jóvenes desfavorecidos (más de 16 años, sin cualificación escolar ni profesional, sin un primer empleo, ...) la gama de modalidades (...) es muy amplia”* (p. 90).

La modalidad de Iniciación Profesional Específica supone el eje de nuestra investigación, por lo que en cada uno de los apartados siguientes nos detendremos en los aspectos característicos de esta modalidad, presentando al final de este apartado un cuadro sintetizando las peculiaridades del resto de modalidades.

4. Centros

Esta modalidad Específica puede organizarse en Institutos de Educación Secundaria, Centros de Educación de Personas Adultas y Centros Privados que impartan Educación Secundaria con concierto educativo o convenio.

5. Destinatarios y Condiciones de acceso

Podrán acceder a un PIP aquellos jóvenes menores de 21 años y mayores de 16, o los que habiendo cursado el primer ciclo de la ESO cumplan los 16 años antes del 30 de junio del curso en el que inician el Programa. Este adelanto de 6 meses en la edad de acceso a los PIP que se imparten en centros educativos (hasta este momento el alumno que cursaba un PIP debía cumplir los 16 años en el año natural de acceso al Programa, es decir, hasta el 31 de diciembre), se hace efectivo a partir del Decreto 112/2002 de 13 de septiembre (art. 16) y la Orden de 16 de septiembre de 2002 (art. 17), reguladores de la ESO en la Región de Murcia, normativa ya citada. Deben caracterizarse, además, por presentar dificultades generalizadas de aprendizaje y no poderles aplicar las medidas de atención a la diversidad previas a los PIP.

Tendrán preferencia los alumnos que no hayan alcanzado los objetivos de la ESO ni posean titulación alguna de Formación Profesional. Se abre la puerta a alumnos que hayan cursado previamente con éxito un PDC, puesto que se permite el acceso, cuando existan

vacantes, de jóvenes que posean el Título de Graduado en Educación Secundaria. Excepcionalmente, se amplía a 23 años, cumplidos el año natural de acceso al Programa, el límite de edad para alumnos con necesidades educativas especiales.

Además de estos requisitos, para cada una de las modalidades los alumnos deberán cumplir determinadas condiciones que, en el caso de la modalidad de Iniciación Profesional Específica se concretan en jóvenes preferentemente con edades comprendidas entre 16 y 18 años, que se encuentren en alguna de estas circunstancias:

- a) Escolarizados en ESO, que habiendo cursado PDC y a juicio del equipo educativo, no se encuentran en situación de alcanzar los objetivos de la etapa por esa vía.
- b) Escolarizados que no hayan accedido a un PDC y se encuentren, a juicio del equipo educativo y asesorados por el DO, en grave riesgo de abandono escolar.
- c) Excepcionalmente, jóvenes desescolarizados que muestren interés en proseguir estudios en el contexto escolar.

Los criterios de prioridad para la admisión de alumnos a PIP durante el próximo curso 2005/2006 se detallan más pormenorizadamente en las Instrucciones que ha dictado la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa (aptdo. 4.3.2.).

Tendrán condición de escolarizados aquellos alumnos que en el curso anterior al acceso a PIP hayan estado inscritos en alguna modalidad de enseñanza reglada y de los que se haya realizado evaluación final. El acceso de los alumnos escolarizados a un PIP debe contar con:

- a) Propuesta del equipo educativo que atiende al alumno.
- b) Informe motivado del DO. El acceso a un Programa de Iniciación Profesional Específica se realiza previa evaluación psicopedagógica, que es competencia del Departamento de Orientación y del equipo educativo que atiende al alumno, y cuyo objeto es realizar una adecuada orientación para asegurar en lo posible, primero, que incorporarse a uno de estos programas es la opción más favorable para el desarrollo personal y social del joven y, en segundo lugar, que la modalidad y el perfil profesional propuestos son adecuados a sus características e intereses. Dicha evaluación se realizará conforme a lo dispuesto en la normativa vigente³⁷. En todo caso, esta evaluación y la consiguiente propuesta de escolarización contemplarán, por una parte, aspectos cognitivos, motivacionales, de habilidades sociales, nivel de

³⁷ Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de alumnos con necesidades educativas (BOE de 23 de febrero).

competencia curricular, etc. del alumno y, por otra, la oferta educativa del centro y la zona o localidad para dar la mejor respuesta posible a sus necesidades³⁸.

- c) Opinión del alumno y sus padres o tutores y constancia de su aceptación (del alumno o de los padres, en caso de ser menor de edad).

En cada centro donde se impartan estos Programas, se constituirá una Comisión de Selección, durante el mes de junio, presidida por el Director, y en la que estén representados el Departamento de Orientación, Jefatura de Estudios y el equipo educativo del PIP, si se encuentra constituido. El plazo de matrícula permanecerá abierto hasta el 31 de diciembre, siempre que existan plazas disponibles. A partir del 1 de enero siguiente al comienzo del Programa, será la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa quien deba aprobar la incorporación de nuevos alumnos.

Este es uno de los aspectos de los Programas más regulado por la Consejería, lo que coincide con lo que sucede en otras Comunidades Autónomas. En la revisión realizada por Navas et al. (2004) se detecta que en la Comunidad Valenciana, la administración determina algunos aspectos de estos Programas como la selección, los horarios o la financiación, y permite un amplio margen de autonomía a las entidades para cuestiones como las programaciones didácticas, tal y como sucede en nuestra Región. Para estos autores, esa regulación desigual de los diferentes aspectos tiene determinados efectos en la práctica de estos Programas.

6. Agrupamientos

El número permitido por grupo se sitúa entre 10 y 15 alumnos, para todas las modalidades, exceptuando la de Iniciación Profesional Especial en la que el número mínimo de alumnos por grupo es de 8 y el máximo de 12.

Además, en las modalidades de IP Específica, Adaptada y para el Empleo se podrán incorporar hasta tres alumnos con n.e.e. asociadas a discapacidad o a desventaja social. Por cada alumno con n.e.e. que se incorpore, se reducirá en un alumno la ratio del grupo.

³⁸ Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad sobre el desarrollo de Programas de Iniciación Profesional, en las modalidades de Iniciación Profesional Específica y Especial, para los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso 2003/2004 (aptdo. 4.1.5.).

7. Duración

La duración de los Programas es variable, en función del momento y niveles de acceso de los alumnos, sus expectativas y de la modalidad, pudiendo ser desde un curso (mínimo de novecientas horas) hasta dos cursos (mil ochocientas horas).

En el caso de Iniciación Profesional Específica, la duración que se establece es de un curso académico, aunque si un alumno no alcanza los objetivos previstos en el Programa puede permanecer durante un curso más en las condiciones que se determinen.

8. Áreas de contenido

Las áreas de formación de las distintas modalidades se estructuran en los siguientes bloques, variando exclusivamente el tiempo del horario dedicado a cada una de estas áreas:

- a) Área de Formación Profesional Específica (FPE). Pretende preparar a los alumnos para la incorporación a la vida activa en el desempeño de puestos de trabajo que no requieran el título de Técnico correspondiente a los Ciclos Formativos de grado medio. Comprende las actividades prácticas y los conocimientos necesarios para desarrollar las capacidades correspondientes. Sus contenidos se organizan con una estructura modular con el fin de facilitar la acreditación para posteriores estudios de formación (reglada, ocupacional y continua). Es el área que define el perfil profesional completo en el que se va a formar el alumno y debe ser el punto de partida de la programación del resto de áreas, por su componente motivador. En la modalidad de IP Específica tendrá una duración de quince a dieciséis horas semanales.

- b) Área de Formación y Orientación Laboral (FOL). Se crea con la finalidad de familiarizar al alumno con el marco legal actual sobre las condiciones de trabajo, seguridad e higiene, y relaciones laborales en el ámbito de su especialidad profesional. Facilita al alumno los recursos y la orientación necesarios para la búsqueda de trabajo o el autoempleo. La dimensión de orientación laboral, u orientación para el acceso al empleo³⁹, es imprescindible en el momento en que un alumno se encuentre en período de formación profesional específica, preparándose para el desempe-

³⁹ Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, relativa a los Programas de Garantía Social, en las modalidades de Iniciación Profesional y para alumnos con necesidades educativas especiales, que se desarrollan en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 2001/2002.

ño de un oficio o profesión. Este área, por tanto, es fundamental en todas las modalidades de Iniciación Profesional, dado que se trata de Programas con un carácter profesionalizador.

- c) Área de Formación Básica (FB). Ofrece a los alumnos los conocimientos y capacidades generales relacionados con los objetivos y contenidos de la enseñanza obligatoria, necesarios para su inserción sociolaboral satisfactoria. En caso de que el alumno desee acceder a un Ciclo Formativo de Grado Medio, (CFGM) los contenidos pueden facilitarle la superación de la prueba de acceso establecida para los alumnos que cursan un PIP. En el caso de alumnos inmigrantes se atenderán las necesidades de idioma castellano, así como los mecanismos de conjunción de su cultura de procedencia con los valores de la nueva cultura en la que van a integrarse.

Los niveles académicos de acceso de los alumnos, como veremos más tarde, pueden ser bastante variados dentro de la característica general de retraso o inadaptación escolar. Por esta razón, este área debe organizarse de forma que sea posible establecer programas individualizados, que den respuesta a distintos niveles de acceso, necesidades y expectativas de cada uno de los alumnos. Así, se deben prever dos escalones en la FB, uno que asegure la adquisición de capacidades imprescindibles para la inserción sociolaboral del alumno y otro que las amplíe hasta los niveles exigidos por la correspondiente prueba de acceso a CFGM.

Este área de FB debe contemplar, al menos, dos componentes: uno instrumental (con contenidos esenciales de Lenguaje y Matemáticas) y otro socio-natural (con contenidos esenciales de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza).

Si bien es cierto que el área de Formación Profesional ha de ser el eje que guía el resto de componentes de un PIP, por su componente motivador para el alumno, también lo es que para propiciar el retorno a la educación reglada, finalidad de estos Programas, el área de Formación Básica debe ser atendida de forma especial. Es decir, los contenidos deben partir de los intereses y motivaciones reales de los alumnos, que pueden ser cercanos al perfil profesional definido en los módulos de Formación Profesional.

Aquí encontramos uno de los dilemas en cuanto al desarrollo didáctico de los PIP. Puesto que se trata de un programa con carácter básicamente profesionalizador, ¿se ha de conceder más relevancia a la formación profesional? O por el contrario, si uno de sus objetivos prioritarios es desarrollar la madurez personal del alumno y favorecer su reincorporación al sistema educativo reglado, ¿se debe hacer lo posi-

ble por que la formación básica sea capaz de atraer a un alumno *desenganchado* de la educación general? Hacia el equilibrio en este binomio formación profesional-formación básica debe tender la organización de la enseñanza en los PIP.

- d) Actividades Complementarias. Están compuestas por actividades deportivas y culturales que, además de relacionarse con la finalidad del programa, favorecen la creación de hábitos positivos de organización y disfrute del ocio y el tiempo libre. En el caso de la modalidad Específica, estas actividades pueden servir para que los alumnos de PIP se relacionen con el resto del alumnado del centro educativo donde se desarrolla el Programa.
- e) Tutoría. La tutoría, en línea con lo establecido por la LOGSE (1990), se considera un elemento inherente a la actividad educativa, que se desarrollará durante todo el proceso formativo de los jóvenes. La normativa vigente destaca que consistirá en actividades que favorezcan el desarrollo personal y social, tales como desarrollo del autoconcepto y la autoestima, motivación, la integración e implicación social, así como la adquisición de habilidades sociales y autocontrol.

Sin embargo, no se citan otros ámbitos más cercanos al desarrollo vocacional que resultan básicos en la situación de transición en la que se enmarcan los PIP, como pueden ser: elaboración del proyecto personal, toma de decisiones, orientación profesional y laboral. Creemos que la conjunción de ambas áreas de la Orientación, debería ser objeto de las sesiones de tutoría en estos Programas, lo que facilitaría la verdadera consecución de dos de sus objetivos principales: el desarrollo de la madurez personal y la integración de los jóvenes en el mundo laboral.

La franja asignada a la acción tutorial en el horario del grupo-clase, no es excusa para que se desarrolle paralelamente una tutoría individualizada con los alumnos destinatarios de PIP.

La distribución horaria general, en horario continuado de mañana o tarde, de estas áreas de formación que se imparten en los PIP se refleja en el Cuadro 2 diferenciando entre la modalidad de PIP Específica y el resto de modalidades.

La escasa delimitación de estas áreas que se realiza en la normativa, contrasta con la concreción que se establece del currículum de Educación Secundaria (Decreto de 13 de septiembre de 2002 y Orden de 16 de septiembre de 2002), incluidos los mínimos referentes a objetivos, contenidos y actitudes, de las enseñanzas de Iniciación Profesional que los centros deben ofertar, como materia optativa para los alumnos, en 2º ciclo de ESO. Esta fle-

CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN HORARIA DE LAS ÁREAS DE CONTENIDO EN LOS PIP

ÁREAS	HORAS/SEMANA	
	I.P. ESPECÍFICA	RESTO DE MODALIDADES
– FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA (Oferta de prácticas obligatoria con un máximo de 150 horas en I.P. Específica)	15–16	15–18
– FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL	2	2–3
– FORMACIÓN BÁSICA	8–9	6–9
– ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	2	2–3
– TUTORÍA	1–2	1–2

xibilidad y ausencia de regulación administrativa existente en relación al currículum de los PIP conforma, en palabras de Molpeceres et al. (2004: 143), una de las tendencias marcadas por las recientes reformas educativas en la enseñanza postobligatoria.

“Baste recordar aquí que la educación obligatoria en España ha conocido tres leyes orgánicas diferentes en un intervalo de veinte años, y que la normativa que rige las enseñanzas postobligatorias y no regladas ha sufrido también un proceso crucial de transformación. La mayoría de esos cambios legislativos reflejan e inducen una tendencia palpable: (a) a la flexibilización, descentralización y desregulación administrativa; (b) a la innovación tanto en los procedimientos de gestión como en las herramientas educativas; (c) a la desinstitucionalización de la enseñanza y la permeabilización de las fronteras entre el sistema educativo y el sistema productivo” (p. 143).

9. Programación general

Es uno de los aspectos en los que la normativa permite amplio margen de libertad a la entidad organizadora del Programa, cuestión que no sufre apenas variaciones en la legislación reciente. Es lo que Navas et al. (2004: 72) denominan “*descentralización curricular*”,

puesto que no existe un currículo de referencia y los objetivos y contenidos de cada área son establecidos por dicha entidad.

Simplemente se dan unas orientaciones sobre los apartados que debe contener la programación general que cada centro o entidad responsable de un PIP debe elaborar, con la participación del equipo educativo:

- a) Aspectos referentes a la adaptación del programa al contexto sociolaboral y cultural del entorno y a las características de los alumnos.
- b) Objetivos.
- c) Metodología.
- d) Esquema general de las programaciones didácticas de cada área de las enumeradas, que a su vez deben incluir: objetivos en términos de capacidades, contenidos, actividades, metodologías específicas, criterios y procedimientos de evaluación y criterios de calificación.
- e) Criterios de evaluación.
- f) Procedimientos de evaluación.
- g) Horario semanal de las áreas y actividades.
- h) Horario de dedicación lectiva y complementaria del profesorado.
- i) Organización de espacios y recursos.
- j) Resumen estadístico de características, procedencia y nivel académico del alumnado.

Las programaciones didácticas se articularán tomando como referencia el área de Formación Profesional Específica, en base a los principios de globalización y agrupación flexible. Son responsabilidad del equipo educativo del Programa, bajo la supervisión del Jefe de Estudios, con la colaboración del DO y, en su caso, del Departamento de la Familia Profesional del perfil impartido. La Inspección Educativa emitirá un Informe Técnico, en el plazo de un mes tras la recepción de las programaciones generales.

10. Profesorado

El equipo educativo estará formado preferentemente por dos profesores (en casos excepcionales, la Administración podrá autorizar hasta un máximo de cuatro). Uno de ellos, Técnico de Formación Profesional o Maestro de Taller de Artes Plásticas y Diseño impartirá las áreas de Formación Profesional Específica y de Formación y Orientación Laboral. Esta última área también podrá ser impartida por un profesor de Enseñanza Secundaria de dicha especialidad. Otro de los profesores del Programa será un Maestro que impartirá el área de

Formación Básica. Uno de los dos será el tutor del grupo, aunque las tareas propias de este área serán compartidas por todo el equipo educativo. Cualquiera de ambos miembros de este equipo u otro profesor del centro, puede responsabilizarse del área de Actividades Complementarias.

11. Evaluación y Certificación

La evaluación de los alumnos será continua, en base al grado de consecución de los objetivos establecidos en las programaciones de cada área, así como el grado de madurez en los objetivos generales pretendidos por los PIP.

Los alumnos que abandonen o finalicen el Programa recibirán un informe de orientación, con carácter confidencial, sobre su futuro académico y profesional. Deberá ir firmado por el profesor tutor, con el visto bueno del Director y, en su caso, del Jefe del DO. El modelo de este informe que facilita la Administración educativa a los centros se adjunta en el Anexo 1.

Reciben, asimismo, un certificado académico en el que constan el número de horas cursadas y las calificaciones obtenidas en las áreas de Formación Profesional Específica, Formación y Orientación Laboral, Formación Básica y Actividades Complementarias. Dichas calificaciones serán tenidas en cuenta a la hora de evaluar la prueba de acceso a los CFGM que los estudiantes de PIP pueden realizar para continuar estudios reglados de FP. Aunque este certificado no tiene validez de título, a efectos académicos o profesionales.

Aquellos alumnos que superen el Programa recibirán, además, un certificado en el que aparezca la calificación global obtenida.

12. Seguimiento de los alumnos

Una vez que el alumno ha finalizado el Programa, el centro debe apoyar y asesorar su futuro laboral y/o educativo. Para ello, deberá realizar el seguimiento de los jóvenes del Programa del curso anterior, contactando, entrevistando y asesorando a cada uno en dos momentos del curso actual: en diciembre y durante el mes de junio.

El responsable de este seguimiento es el Jefe de Estudios, quien designará la persona o personas más adecuadas para realizar esta tarea. El informe con los datos recogidos

se debe enviar a la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa (se adjunta en el Anexo 2).

13. Memoria

Al finalizar el Programa, el equipo educativo responsable, debe redactar una memoria que contemple:

- a) Resumen del desarrollo del mismo.
- b) Alumnos que han participado, abandonos y sus causas.
- c) Objetivos alcanzados, perspectivas de inserción laboral o de continuación de estudios de los jóvenes.
- d) Recursos utilizados.
- e) Valoración general del Programa, conclusiones y propuestas para su mejora.

3.1 OTRAS MODALIDADES DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Con el fin de agilizar la descripción del resto de modalidades de PIP que encontramos en la actualidad, procedemos a sintetizar la estructura específica de cada una de ellas en el Cuadro 3, siguiendo los aspectos más relevantes en la organización de estos Programas. Tomamos como guía de referencia, como apuntamos al principio de este apartado, la normativa marco reguladora de la Iniciación Profesional en la Región de Murcia.

Las características diferenciales que estas modalidades presentan respecto a la modalidad de IP Específica se centran en la caracterización del colectivo destinatario de cada una de ellas, en la duración, en los centros o entidades organizadoras, así como en la alternancia formación-trabajo que se desarrolla en las modalidades de IP para el Empleo y Adaptada.

Revisados los aspectos organizativos que componen los PIP, tanto en la modalidad de Iniciación Profesional Específica, eje de nuestra investigación, como en el resto de modalidades, podemos apreciar que la concreción de la normativa es variable en función del apartado de que se trate. Además, podemos avanzar que se ha producido una evolución, también diferencial, en algunos de los aspectos desde la normativa inicial de 1993 a la normativa marco de la Región de Murcia de 2002, que pasamos a comentar en el siguiente apartado.

CUADRO 3. SÍNTESIS DE LOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS DEL RESTO DE MODALIDADES DE INICIACIÓN PROFESIONAL			
	IP ESPECIAL	IP PARA EL EMPLEO	IP ADAPTADA
FINALIDAD	Objetivos generales teniendo en cuenta las posibilidades e intereses de los alumnos.	Insiste en la inserción laboral.	Insiste en la inserción laboral. Añade fomento de actitudes hacia la formación, el respeto y participación social y habilidades sociales para la inserción laboral.
CENTROS	IES y Centros de Educación Especial públicos, Entidades privadas sin ánimo de lucro de atención a jóvenes con discapacidad, mediante subvención.	Ayuntamientos y Mancomunidades de Municipios, mediante subvención y autorización de la Consejería de Educación.	Entidades privadas sin ánimo de lucro, cercanas a lo laboral y en colaboración con empresas y agentes sociales, mediante subvención.
CONEXIÓN	Con Planes de Empleo y de Inserción Laboral dirigidos a este colectivo, con la empresa ordinaria o centros especiales de empleo.	Con Planes de Inserción Laboral.	Con Planes de Empleo y de Inserción Laboral.
CONDICIONES DESTINATARIOS	Jóvenes de 16 a 21 años con n.e.e. asociadas a discapacidad. Preferencia de los que han cursado la etapa obligatoria en centros ordinarios y que no han recibido formación profesional.	Jóvenes de 16 a 21 años con las características citadas. Preferencia de los que deseen la incorporación al mundo laboral.	Jóvenes de 16 a 21 años según lo establecido, en alguna de estas situaciones: -Desescolarizado, en riesgo de exclusión social y dificultades de adaptación escolar o laboral. -Escolarizado con historia de absentismo.
DURACIÓN	Dos cursos académicos con un total de 1.800 horas de formación.	Un año o 1.100 horas de formación.	Once meses con 1.100 horas de formación.
ÁREAS	El área de FP se imparte en dos fases: polivalente (primer curso) y específica del perfil profesional (segundo curso).	Consta de dos fases: -Formación profesional inicial: 6 meses. -Formación en alternancia con puesto de trabajo en la rama profesional del Programa: 6 meses. Contrato mínimo de la mitad del horario laboral, por la Entidad o empresas colaboradoras.	Realización de prácticas. Posibilidad de alternancia formación-contrato.
EQUIPO EDUCATIVO	Maestro especialista en Educación Especial y Profesor Técnico de FP.	Maestro y Profesor Técnico de FP, quien hará el seguimiento de los alumnos durante el período de alternancia formación-trabajo. Previa autorización pueden colaborar otros: trabajador social, educador social.	Igual que en IP para el Empleo.

3.2 EVOLUCIÓN NORMATIVA: DE LA GARANTÍA SOCIAL A LA INICIACIÓN PROFESIONAL

A continuación presentamos en el Cuadro 4 una síntesis comparativa de los aspectos organizativos más relevantes de los Programas de Garantía Social, regulados inicialmente por la Orden de 12 de enero de 1993, y los Programas de Iniciación Profesional, regulados en la Región de Murcia a partir de la Orden de 23 de abril de 2002, lo que nos permite apreciar la evolución de estos Programas desde su aparición formal hasta la actualidad.

Centrando nuestra atención sobre los cambios más significativos, podemos observar que se refieren a los siguientes aspectos:

1. Traspaso de competencias educativas a la Administración autonómica regional. Confirma la tendencia de descentralización apuntada por Molpeceres et al., (2004), que ha sido citada anteriormente.
2. Adelanto de la edad de incorporación de alumnos a esta modalidad formativa, como respuesta a una necesidad real detectada en los centros: alumnos menores de 16 años en claro riesgo de abandono del sistema educativo ordinario.
3. Duración de los Programas: el mínimo es de un año. Extensión que, a nuestro parecer, todavía resulta insuficiente, tal y como recoge Martínez (1998: 11): “*Un elemento clave se refiere a la duración de los programas (...). Se requiere un período formativo mayor, que permita una mejor interiorización de los hábitos y habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en un trabajo digno*”.
4. Período de prácticas obligatorio que forma parte del área de FPE, lo que apunta hacia una mayor conexión con el mundo laboral.

CUADRO 4. EVOLUCIÓN NORMATIVA DE LA GARANTÍA SOCIAL: DE LOS PGS A LOS PIP.

ASPECTO	ORDEN DE 12 DE ENERO DE 1993 NORMATIVA VIGENTE FASE I	ORDEN DE 23 DE ABRIL DE 2002 NORMATIVA MARCO EN LA REGIÓN DE MURCIA. VIGENTE FASE II
DENOMINACIÓN	PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL	PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL
FUNDAMENTO LEGAL	LOGSE (1990) RD 1007/1991 RD 1345/1991	LOGSE (1990) RD 696/1995 RD de 13 de septiembre de 2002 Orden de 12 de enero de 1993 Orden de 16 de septiembre de 2002
NORMATIVA COMPLEMENTARIA	Instrucciones ⁴⁰ de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional para el curso 1998/99.	Instrucciones ⁴¹ de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa para el curso 2003/2004.
ÓRGANO DIRECTIVO IMPLICADO	Ministerio de Educación y Cultura. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.	Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, actualmente.
FINALIDAD Y OBJETIVOS	La doble finalidad expresada en el art. 23.2 de la LOGSE se concreta en tres objetivos.	Tanto la finalidad como los objetivos se mantienen.
MODALIDADES	-Iniciación Profesional -Para a.c.n.e.e. -Formación-Empleo -Talleres Profesionales	-IP Específica -IP Especial -IP para el Empleo -IP Adaptada
CENTROS	No han variado.	No han variado.
CONDICIONES DESTINATARIOS	Jóvenes menores de 21 años y con 16 años cumplidos (al menos en el año natural de inicio del Programa), que no hayan alcanzado los objetivos de la ESO ni posean titulación alguna de FP.	Jóvenes menores de 21 años y que cumplan los 16 antes del 30 de junio siguiente a su incorporación al Programa. Se permite el acceso, cuando existan vacantes, de alumnos con Título de Graduado en ESO.
DURACIÓN	Entre 6 meses (720 horas) y dos cursos (1.800 horas)	Entre un curso (900 horas) y dos cursos (1.800 horas)
ÁREAS	Cinco componentes formativos. Horario lectivo entre 26 y 30 horas semanales. Período de prácticas voluntario.	Se mantienen. Horario lectivo entre 26 y 30 horas semanales. En IP Específica entre 28-30 horas. Período de prácticas obligatorio.
PROGRAMACIÓN	Incluye previsión de gastos.	Incluye estadística descriptiva del alumnado.
EQUIPO EDUCATIVO	Profesor Técnico de Formación Profesional y Maestro de Formación Básica.	Profesor Técnico de Formación Profesional y Maestro de Formación Básica.
EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN	La evaluación es continua. El certificado se emite sobre las horas y calificaciones de las áreas de Formación Básica, Formación y Orientación Laboral y Formación Profesional Específica. Se adjunta informe de orientación.	La evaluación es continua. Al certificado se añaden las horas del resto de áreas formativas así como las calificaciones del área de Actividades Complementarias.
MEMORIA	Consta de informe sobre los alumnos que han participado en el Programa y valoración global del mismo.	Con mayor nivel de concreción destaca las causas de los abandonos producidos en el Programa, así como los objetivos alcanzados y los recursos empleados.

⁴⁰ Instrucciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional relativas a los PGS, en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con N.E.E., en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 1998/99.

⁴¹ Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad sobre el desarrollo de Programas de Iniciación Profesional, en las modalidades de Iniciación Profesional Específica y Especial, para los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso 2003/2004.

3.3 VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

La revisión realizada de la normativa reguladora de los Programas de Iniciación Profesional, en el contexto de la Región de Murcia, y de los Programas de Garantía Social, en otros lugares del territorio español, nos ha permitido aproximarnos a la estructura y organización de dichos Programas. A partir de dicha profundización, podemos sintetizar algunas de las ventajas y limitaciones que se detectan en la configuración actual de dichos Programas.

Entre las **ventajas o variables positivas** en el desarrollo reciente de estos Programas, se pueden destacar las siguientes:

- Su triple propósito: facilitar una formación básica que permita proseguir estudios, preparar para el tránsito a la vida adulta a través del afianzamiento de la madurez personal, así como el paso a la vida activa capacitando para el desempeño de una actividad profesional (León et al., 2003).
- La principal de estas finalidades es, sin duda, garantizar el afianzamiento de la madurez personal y el desarrollo como ciudadanos de los jóvenes que asisten a estos Programas, por lo que la formación básica y profesional tienen un carácter instrumental para conseguir la inserción sociolaboral, es decir, la socialización del joven.
- Su intención es facilitar una respuesta adaptada a las diferentes necesidades que presenta determinado colectivo de alumnos para transitar hacia la vida adulta y activa. Centrándonos en la modalidad Específica, se destaca su carácter integrador, al ser una alternativa formativa impartida desde dentro del propio centro educativo.
- Marhuenda et al. (2004) destacan su organización diferenciada, frente a la estructura estratificada de la Secundaria. Esta organización escolar es positiva por las siguientes razones:
 - a) presencia de sólo dos docentes, por cada grupo de alumnos, que se hacen cargo del horario escolar completo;
 - b) ratio de alumnos reducida;
 - c) currículum abierto y flexible;
 - d) y el área de Formación Profesional Específica es el eje del currículum.
- Partiendo de estas condiciones, el alumno que cursa un PIP tiene la posibilidad de establecer relaciones más estrechas y fluidas con sus iguales y con los profesores y alcanzar un mejor conocimiento de los miembros del grupo entre sí.

√- Por último, el que estos Programas no conduzcan a ninguna titulación oficial, lo que para la mayoría constituye una limitación por el riesgo de no atender a la igualdad de oportunidades, puede verse incluso como una condición que produce ciertos efectos enriquecedores en el propio grupo. Así opinan Marhuenda et al. (2004), al afirmar que las tensiones entre jóvenes con situaciones de partida conflictivas, no son más graves que las que se dan en cualquier aula de Secundaria Obligatoria, por el ambiente relajado y cordial que se respira en el Programa, en parte producido porque la evaluación aquí pierde parte de su carácter sancionador.

Entre las **limitaciones** o aspectos que sería necesario modificar o mejorar, a nivel de la estructura y organización de los PIP, podemos citar:

- Para la mayoría de autores especializados, con los que coincidimos, el que no ofrezcan ninguna titulación oficial al finalizar el Programa, se convierte en la principal carencia del mismo (Martínez, 1998). Por tanto, se sigue manteniendo la existencia de una doble titulación en Secundaria: quienes pueden obtener Título de Graduado en Educación Secundaria y quienes no. En ninguna región española se proporciona título oficial al finalizar un PIP. En palabras de Navas et al. (2004: 88):

“Es en este punto donde consideramos que se aprecia más significativamente la falta de coherencia entre los objetivos propuestos por la legislación y la realidad socioeconómica del empleo. Establecer una herramienta educativa, con la inversión económica que supone, en aras a facilitar el acceso al mundo del trabajo para determinados jóvenes sin el Graduado en ESO, y no proporcionar una titulación o equivalencia que sea fácilmente reconocible en el contexto empresarial desvirtúa a la propia herramienta educativa como facilitadora de la entrada al mercado de trabajo”.

- Es escasa la coordinación y colaboración de distintas administraciones: educativa, laboral y social. Sobre todo, en la Región de Murcia, contexto donde se desarrolla nuestro estudio, esta coordinación no se ha hecho efectiva por el momento.
- La flexibilidad y autonomía concedida a las entidades para la elaboración de las programaciones didácticas, puede ser excesiva. En la modalidad de IP Específica, que se imparte en los centros educativos, y que consideramos dentro del sistema educativo actual, debería regularse una base curricular mínima, que sirviera de guía a los diferentes centros para elaborar las programaciones. En esta línea de unificación de criterios, currícula mínimos y cualificaciones o titulaciones se avanza en la Unión Europea (podemos citar a este respecto las iniciativas comunitarias en mate-

ria de Formación Profesional, que presentamos en el último capítulo, o el proceso de Convergencia Europeo en materia de titulaciones de educación superior).

- Por lo que tiene de relevancia para el presente trabajo, y como justificación de la necesidad del mismo, debemos resaltar la escasa presencia de regulación en lo que respecta a la Orientación y la Tutoría en estos Programas, aspectos que tratamos en el cuarto capítulo.
- Por último, queremos remarcar que, a pesar de todas las medidas de atención a la diversidad establecidas por la legislación educativa vigente, existe un colectivo de jóvenes, menores de 16 años, que abandonan tempranamente el sistema educativo y para los que no se han organizado alternativas formativas satisfactorias. Algunas de las alternativas y propuestas que presentamos en el siguiente apartado se centran en la atención a las necesidades educativas de este colectivo de adolescentes.

4. PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS A LA INICIACIÓN PROFESIONAL

En este momento pretendemos reflejar algunos de los Programas de Transición que, destinados al colectivo de jóvenes que no obtiene el título académico mínimo, se organizan tanto en nuestro entorno europeo como en otras Comunidades Autónomas del contexto español. También nos referimos, por la cercanía con los PIP, a las Escuelas Taller y Casas de Oficios, como política educativa para el fomento del empleo entre los jóvenes. Finalizamos este apartado, y el propio capítulo, analizando las novedades o aportaciones que han supuesto dos alternativas a los Programas de Iniciación, formuladas legalmente, pero que no se han aplicado todavía, como son los Programas de Iniciación Profesional propuestos por la LOCE (2002) y los Programas de cualificación profesional inicial que avanza el Proyecto de la LOE (aprobado en julio de 2005).

Pretendemos, con este recorrido, apuntar los caminos hacia los que podría dirigirse, o de hecho ya se dirige con algunas de las propuestas vigentes, la Iniciación Profesional, como alternativa educativa que pretende dar respuesta al complicado reto de la transición de los jóvenes de la escuela al trabajo.

4.1 MODALIDADES DE TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO EN EUROPA

En este apartado nos proponemos hacer un repaso, aunque breve, sobre diferentes formas de entender y desarrollar las modalidades de formación profesionalizadora en dife-

rentes países de nuestro entorno más próximo, que pueden asemejarse a los PIP españoles. Realizaremos para ello una breve descripción de las alternativas de formación en la transición escuela-trabajo que se desarrollan en algunos países europeos.

En **Alemania**, cuya enseñanza obligatoria se diversifica tempranamente en itinerarios en función de las capacidades e intereses de los alumnos, el sistema de formación profesional se basa en una modalidad dual, alternando la formación en escuelas (uno o dos días por semana) y en centros de trabajo (de tres a cuatro días), con una duración de dos o tres años. Se firma un contrato con la empresa por el tiempo que dure la formación, haciéndose ésta responsable de la formación profesional del alumno. Esto implica una coordinación permanente entre escuela y empresa. Se permite el acceso al mismo de todos los jóvenes, mayores de quince años, independientemente de la formación recibida hasta ese momento. Según recoge De Prada (2002), los alumnos con dificultades de aprendizaje o en desventaja social pueden cursar, previo a su acceso a la formación profesional, un año de formación prevocacional.

Tal y como recoge Sánchez Asín (2004), el sistema de formación profesional es valorado de forma muy positiva por los niveles de inserción logrados, sobre todo en jóvenes con escasos estudios. Ofrece una titulación profesional que permite la continuación de estudios en el sistema reglado. Este mismo autor recoge otra iniciativa alemana, “*Programa 501*”, más cercana a las Escuelas Taller españolas, puesto que se dirige a aumentar la inserción de jóvenes desempleados de 18 a 25 años, que cuenta con un medio muy interesante: los jóvenes reciben apoyo de una oficina de Orientación denominada “*Regiestelle*”, desde donde se realiza el seguimiento de todo el proceso de formación e inserción (ibid., 2004: 39).

El sistema dual de formación profesional implantado en Alemania, también es desarrollado por Austria, Luxemburgo, Suiza y Dinamarca. Además, en este último país, **Dinamarca**, se contemplan diferentes alternativas formativas para los alumnos que están en edad de escolarización obligatoria, como son las Escuelas de Juventud (*Youth School*) y los Cursos Puente (*Bridge-building Courses*). Las primeras son escuelas municipales destinadas a alumnos de 14 a 18 años, que ofrecen vías alternativas al trabajo escolar diario. Las segundas, con un año de duración, y carácter profesionalizador, están destinadas a un 25% de jóvenes daneses que abandonan la escuela sin cualificación (De Prada, 2002). A pesar de que estas iniciativas han conseguido reducir el nivel de abandono de la enseñanza obligatoria, el que se produce en los jóvenes que cursan formación profesional alcanza hasta un preocupante 20%, lo que supone un desafío para el sistema educativo de este país.

De manera similar, el **sistema educativo francés** concede gran importancia a la formación profesional, asegurando a través del “*apprentissage*” (Sánchez Asín, 2004: 39) o *con-*

trato de aprendizaje, que todos los jóvenes menores de 25 años que han abandonado la escuela opten a esta modalidad formativa. Se basa en un sistema de formación en alternancia centro-empresa con una duración entre uno y tres años y con contrato laboral. Los alumnos pueden ser orientados, a partir de los 13 ó 14 años con autorización de sus familias, hacia los Centros de Formación de Aprendices (CFA), que imparten la formación teórica, en estrecha colaboración con empresas, sindicatos, Cámaras de comercio, lo que favorece la relación entre los perfiles profesionales impartidos y las demandas del mercado laboral (De Prada, 2002).

Otra alternativa francesa de formación profesional para jóvenes sin titulación mayores de 21 años y menores de 25, con grandes dificultades para el acceso al empleo, es la conformada por los *contratos de orientación*. Estos jóvenes son contratados por una empresa, de tres a seis meses, en la que reciben Orientación Profesional. Pero, esta modalidad estaría más alejada de los PIP españoles, puesto que posee un carácter eminentemente laboral, y no educativo. De hecho, las autoridades francesas están reconduciendo las numerosas alternativas de formación en alternancia hacia los centros educativos, dada la elevada tasa de abandono escolar precoz sin titulación que aún se da entre la juventud de este país vecino.

En **Bélgica**, cuyo sistema educativo presenta ciertas peculiaridades, entremezclando influencias tanto germánicas como francesas, existen dos alternativas formativas próximas a nuestros PIP que resulta interesante conocer. En primer lugar, la enseñanza obligatoria se extiende hasta los dieciocho años, pero a partir de los dieciséis se ofrece la posibilidad de cursarla a tiempo parcial. Esta formación, que tiene carácter profesional se puede combinar con un contrato a tiempo parcial o formación en alternancia, y se suele impartir en Centros de Educación y de Formación en Alternancia (CEFA) que se encuentran integrados en Centros de Secundaria (De Prada, 2002). En segundo lugar, encontramos los denominados Centros de Discriminación Positiva, que están siendo dotados con un mayor número de recursos, tanto personales como materiales, en función del alumnado con dificultades que atienden. Esta experiencia, puesta en marcha en la Comunidad Francesa belga, persigue prevenir la violencia, el abandono escolar y la exclusión social, al tiempo que asegura los aprendizajes básicos en dicho alumnado con necesidades (ibid., 2002).

En el **sistema de formación profesional británico** encontramos también determinadas condiciones particulares, pues éste no depende directamente del Ministerio de Educación, y se le concede gran importancia a la formación profesional inicial o *Youth Training* desarrollada fuera del sistema educativo reglado. Este programa, dirigido a jóvenes desescolarizados, sin empleo de entre 16 y 18 años, es organizado por los Consejos de Preparación y Empresa (*Training and Enterprise Councils*) a través de dos modalidades:

alternancia escuela-trabajo y simulación de empresa. La colaboración entre estas instituciones, las empresas y la administración educativa (que interviene como entidad asociada) es muy intensa, dado el elevado número de cursos y perfiles profesionales impartidos. La formación suele durar tres años, al final de los cuales el alumno realiza un examen que le permite obtener la cualificación profesional cursada. La principal limitación de este sistema es la dificultad para la equiparación y homologación de la multitud de Cualificaciones existentes. En este sentido se está avanzando, al igual que en el resto de países europeos, al establecerse cinco niveles de cualificación, a partir de la reciente creación del Consejo Nacional para las Cualificaciones Profesionales (Báscones, 1995).

En el caso de **Irlanda** cabría destacar dos iniciativas cercanas a los PIP. Una de ellas se ha generalizado y consiste en un año de transición que la mayoría de escuelas ofertan, aunque no es obligatorio, y que permite a los alumnos alcanzar mayor madurez antes de pasar de la Secundaria Inferior (*Junior Cycle*) a la Secundaria Superior (*Senior Cycle*). La segunda consiste en programas de formación profesional enfocados a jóvenes de entre 13 y 20 años pertenecientes a grupos marginales (De Prada, 2002).

Cada una de las iniciativas europeas comentadas tiene un carácter particular y adaptado al contexto en el que se desarrolla, aunque si quisiéramos encontrar un denominador común a todas ellas deberíamos referirnos al empeño en poner en marcha modalidades formativas que intenten reducir las todavía elevadas tasas de abandono prematuro de la escolaridad obligatoria sin titulación ni cualificación que actualmente caracterizan a los jóvenes europeos.

4.2 ALTERNATIVAS PARALELAS A LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL EN OTRAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Descendiendo al contexto español, entre la bibliografía y documentación revisada hemos encontrado diversas experiencias que queremos citar, sin el ánimo de ser exhaustivos, puesto que, a nuestro parecer, aportan aspectos novedosos que podrían enriquecer los PIP actuales y dar lugar a futuras iniciativas de transición escuela-trabajo.

Como medidas de atención a la diversidad destinadas a los alumnos menores de dieciséis años, y por tanto, que pueden ser previas al acceso a un PIP, encontramos las que aparecen a continuación.

Forte (2005) cita en las Actas del II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad, celebrado en Zaragoza, una propuesta extraordinaria desarrollada en la **Ciudad Autónoma de Ceuta**: las Aulas de Adecuación Curricular, dirigidas a jóvenes escolarizados

en IES menores de 16 años y que se encuentran desmotivados ante la educación formal y con problemas de adaptación y conducta, tanto dentro como fuera del entorno escolar. A través de una metodología participativa, activa y la potenciación de la relación familia-escuela, se pretende reducir el abandono escolar de estos alumnos y favorecer su vuelta al sistema educativo o su incorporación al mundo adulto. No se han realizado evaluaciones de estos Programas, pero se tiene constancia de que algunos de estos alumnos acceden posteriormente a cursar un PIP.

En la **Comunidad Valenciana** se organizan desde el año 1999 (Orden de 18 de junio de 1999) los Programas de Adaptación Curricular en grupo, destinados a alumnos del 2º ciclo de la ESO menores de 16 años, con serias dificultades de adaptación a la actividad escolar, con graves desajustes del comportamiento, que acumulen un retraso escolar que haga muy difícil su desarrollo educativo en el grupo ordinario y que corran un grave riesgo de abandono del sistema educativo. Su objetivo es facilitar la incorporación de estos alumnos a un PDC o un PIP. Se organizan en ámbitos (lingüístico-social, científico y tecnológico-plástico), de forma similar a los PDC (Soler, 2000).

En la misma línea, en la **Comunidad Foral de Navarra**, los Programas de Diversificación tienen un fuerte componente práctico. Durante 15 horas semanales, los alumnos trabajan en un aula-taller que integra conocimientos de diversas áreas y que preconiza enfoques de aprendizaje de potencian que cada alumno trabaje según su propio ritmo. Los alumnos que obtienen el graduado siguen normalmente en Ciclos Formativos. Sin embargo, existe otra medida más excepcional, las *unidades de currículo adaptado* (reguladas en 1998) y que se dirigen a otro tipo de alumnos menos motivado: en los que queda descartado el acceso al Título de Secundaria, con importantes desajustes de conducta y con elevado riesgo de abandono del sistema educativo (Ayala y Galve, 2005: 33).

En el **País Vasco** se desarrollan varios programas para abordar la atención a la diversidad y el fracaso escolar de los centros que lo solicitan. Estos programas están destinados al alumnado de contexto desfavorecido o con inadaptación escolar grave. Tienen finalidad preventiva (aunque terciaria), y se aplican una vez agotadas las medidas ordinarias, pero reservando las medidas extraordinarias para utilizarlas en casos excepcionales. Una de estas actuaciones consiste en el Programa de escolarización complementaria, destinado a alumnos menores de 16 años, con problemática social o dificultades de adaptación a la escuela relevantes. Se necesita informe de la Administración para acceder a los mismos. Ofrecen la posibilidad de cursar ESO, bien durante un tiempo semanal del horario del alumno, bien a tiempo completo durante un período determinado, en unidades específicas de carácter externo. Hacen hincapié en los aspectos formativos más útiles para el alumno, sin renunciar a trabajar las capacidades básicas que propone la ESO. Tras cumplir los 16 años, el

alumno puede cursar PDC o PIP, en el centro donde se encuentre matriculado o en otros que tienen acuerdos de colaboración con aquél (De Prada, 2002; Gutiérrez-Crespo, 2005).

En cuanto a las iniciativas paralelas a los PIP, por destinarse a jóvenes mayores de dieciséis años, se podrían citar las siguientes experiencias desarrolladas en diferentes comunidades autónomas.

En **Cataluña**, los Programas de Transición al Trabajo (PTT), ya citados, han dado lugar, entre otras alternativas, al Programa Trabajar para la Formación (Treballe per la Formació, TxF) que consiste en un Programa de Casa de Oficios integrado en la oferta de PGS, con una duración de un año (6 meses de formación en alternancia con 6 de trabajo), para rehabilitar las instalaciones de los IES de esta comunidad. Está dirigido a jóvenes desempleados de entre 16 y 24 años y organizado conjuntamente por las administraciones educativa y de trabajo, con subvención del Fondo Social Europeo (Sánchez Asín, 2004). A partir del año 2002 se han regulado en Cataluña, de forma definitiva, los PGS, creándose también dos programas específicos destinados a alumnos con necesidades educativas especiales: Programas Adaptados de Garantía Social y Programas de Transición para la Vida Adulta.

Otro de los Programas desarrollado desde los años 90 en el contexto catalán, alternativo a la Garantía Social, organizado por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona es el Programa de Nivel 1 (PN-1), que a partir del curso 1994/95 se enmarca dentro de la oferta municipal de Programas de Garantía Social. Su aportación fundamental, que conecta con el interés de nuestra investigación, es organizar un bloque de Tutoría y Orientación, de 100 horas de duración, como eje vertebrador de todo el Programa. Se da respuesta, con esta alternativa, a una necesidad evidenciada a través de la experiencia de organización de estos Programas: los jóvenes destinatarios de la Garantía Social necesitan elaborar su propio proyecto personal y profesional, lo que ha de facilitarse a través de acciones de Orientación (García del Estal, 1998).

En la **Comunidad de Madrid** se desarrollan las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFILS), destinadas a jóvenes mayores de 16 años, que han abandonado el sistema educativo y que muestran un elevado rechazo hacia lo escolar. Entre los destinatarios de esta alternativa se encontrarían jóvenes bajo medidas judiciales, inmigrantes con historia de escolarización irregular y todos aquellos en riesgo claro de exclusión social. Con el propósito de permitir la inserción sociolaboral, adoptan el formato de Programas de Garantía Social (De Prada, 2002).

Si algo tienen en común todas las políticas o alternativas educativas enumeradas con los PIP es "*que comparten un fin declarado: la erradicación –o cuanto menos paliación–*

de los índices de fracaso escolar de los ciudadanos" (Navas et al., 2004: 75). Volveremos sobre este tema en el siguiente capítulo, por constituir uno de los rasgos característicos del perfil de los alumnos que acceden a un PIP.

4.3 OTRAS INICIATIVAS DE TRANSICIÓN: ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS

En un momento de diversificación de políticas educativas que favorezcan la transición de la escuela al trabajo y la inserción laboral del colectivo de jóvenes que han fracasado en el sistema educativo formal, junto a los PIP, eje de nuestro trabajo, se han organizado otras respuestas a este reto, como son las Escuelas Taller y Casas de Oficios o los Talleres de Empleo, entre otras.

Como hemos citado, el Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios aparece por primera vez, aunque con carácter experimental, en 1985 (Plan FIP). Pero, su primera regulación fue la Orden Ministerial de Trabajo y Seguridad Social, de 29 de marzo de 1988, estando actualmente regulado por la Orden Ministerial de Trabajo y Seguridad Social de 14 de noviembre de 2001. En el contexto de la Región de Murcia se encuentran regulados a partir de la Orden de 1 de abril de la Consejería de Trabajo y Política Social⁴².

Se constituyen como Programas mixtos de empleo-formación, dirigidos a jóvenes menores de 25 años, desempleados, que tienen como finalidad su inserción sociolaboral a través de la cualificación en alternancia con el trabajo.

Actualmente, son la única acción enmarcada en la medida 42.8 *Ofrecer vías de inserción profesional a los jóvenes*, correspondiente al eje *Inserción y Reinserción Ocupacional de los desempleados* recogida en el Programa Operativo Plurirregional 2000-2006 para las regiones Objetivo 1 del Fondo Social Europeo (POPLR-OB1-FSE), y de forma complementaria contemplada en el Programa Operativo Integrado de la Región de Murcia 2000-2006 (POIRM). Ambos Programas se articulan siguiendo las directrices reflejadas en la Estrategia Europea de Empleo (EEE) que surge de la Cumbre Extraordinaria de Luxemburgo, celebrada en noviembre de 1997, y dedicada exclusivamente al problema del empleo.

Las Escuelas Taller y Casas de Oficios se configuran dentro de las políticas activas para el empleo, en concreto, como actuaciones que persiguen la armonización de los programas

⁴² Orden de 1 de abril de 2005, de la Consejería de Trabajo y Política Social, por la que se aprueban los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo para el año 2005 (BORM nº 81 de 11 de abril).

de educación y formación profesional, que permitan impartir aptitudes útiles a los jóvenes que se disponen a empezar en el mercado laboral. Esto se concreta en tres objetivos básicos que persigue este Programa:

- Formación de jóvenes.
- Integración en el mercado de trabajo de estos jóvenes.
- Conservación y restauración del patrimonio histórico, artístico, cultural y natural, rehabilitación medioambiental y mejora de las condiciones de vida en los pueblos y ciudades.

A estos objetivos concretos se añaden: la adaptación a las características de los jóvenes participantes, favorecer su integración social y la formación básica complementaria para aquellos que no hayan alcanzado los objetivos de la ESO.

La diferencia básica con los modelos tradicionales de formación profesional, radica en la combinación de formación y experiencia profesional real que se proporciona conjuntamente y durante un período más largo (entre uno y dos años) en un programa con carácter eminentemente práctico. Constan de una primera etapa de formación profesional ocupacional y otra segunda de alternancia, entre la formación y la práctica profesional mediante un contrato para la formación suscrito por la entidad promotora del programa. Además, se proporciona a los alumnos trabajadores información profesional, a la vez que técnicas adecuadas de búsqueda de empleo y de autoempleo.

Según Marhuenda (1998: 98), la diferencia fundamental de estos Programas de formación para el empleo respecto a los PIP, radica en que los segundos forman parte del sistema educativo, por encontrarse regulados en la LOGSE (1990): *“Es por ello que se diferencian sustancialmente, en su concepción y ubicación, de otros recursos para la formación a lo largo de los procesos de iniciación en la vida adulta y profesional: no pueden tener la consideración de formación ocupacional”*.

En este sentido, podemos evidenciar al menos, dos matices diferenciadores entre estos Programas y las Escuelas Taller y Casas de Oficios. El primero de ellos es que los últimos son responsabilidad, como se puede apreciar a partir de la normativa que los regula y la modalidad de alternancia de formación y contrato laboral, de la Administración de Trabajo. La segunda se refiere a la edad de los destinatarios, pues parece que aunque jóvenes son todos, el tramo de edad entre los 21 y los 25 años, que no pueden acceder a PIP, es atendido por esta alternativa formativa (Redondo, 1999).

4.4 NUEVAS PROPUESTAS DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

A partir de los cambios y necesidades que se demandan desde la sociedad, así como de los resultados de diferentes evaluaciones sobre estos Programas, en los últimos tiempos se han abierto dos posibilidades alternativas a los PIP, reflejadas ambas en textos legales. A pesar de que ninguna de estas tentativas ha llegado a desarrollarse en la práctica, cada una por distintos motivos, analizamos brevemente en qué consisten dichas propuestas, así como sus potencialidades y limitaciones.

1. Programas de Iniciación Profesional (LOCE, 2002)

En el artículo 27 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) se contemplan los Programas de Iniciación Profesional, como una alternativa a los Programas de Garantía Social establecidos a partir de la LOGSE, aunque con algunas variaciones.

Aunque estos Programas no se han llegado a implantar debido a la promulgación del RD 1318/2004 que supone el aplazamiento del calendario de la LOCE, el análisis de las peculiaridades que suponen puede ser interesante para mejorar las futuras aportaciones que se realicen sobre esta modalidad formativa.

Entre las potencialidades de esta propuesta podríamos citar:

- Posibilidad de obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria a aquellos alumnos que los cursaran. Permitiría acabar con la persistencia de una doble titulación en Secundaria: los que titulan frente a los que no titulan, así como la continuación en otros niveles de formación reglada. Tal y como expresa Redondo (1999), si el modelo de escuela actual no consigue lograr los objetivos propuestos con estos jóvenes, *“esto lleva a replantear el ‘modelo escolar’, como a ofertar otras fórmulas que puedan lograr esos objetivos; ya que la escuela tiene sentido en función de una educación que persiga y logre esos objetivos, no en sí misma”* (p. 65).
- Adelanto de la edad de incorporación a estos Programas a los quince años, lo que implicaría dar respuesta educativa a los alumnos menores de dieciséis años que se encuentran *desenganchados* de la vida escolar. Aunque, para algunos autores (Sánchez Asín, 2004), esta supuesta ventaja podría convertirse en un peligro, que ahora comentaremos, al derivar tempranamente a los alumnos a los distintos itinerarios.

- Una mayor duración (dos años) que permitiría dar continuidad y solidez al Programa (Sánchez Asín, 2004), tal y como sucede en otros países de nuestro entorno (Alemania, por ejemplo). Duración que supone una de las limitaciones de los PIP actuales que, a excepción de la modalidad Especial, tienen una duración máxima de un año, lo que muy acertadamente recoge Martínez (1998: 11) en las actas de unas jornadas sobre garantía social, organizadas por la Universidad de Valencia:

“(...) la incoherencia que supone exigir a l@s jóvenes que lo tienen más difícil que en un plazo de un año aprendan un oficio y se coloquen en un mercado de trabajo altamente competitivo. Lo que no se exige a l@s jóvenes mejor preparad@s que dedican un mínimo de tres años a sus estudios universitarios (...)”.

- El enlace de estos Programas con el Catálogo Nacional de Cualificaciones (art. 27.1) podría suponer un reconocimiento de los mismos como un primer nivel de la formación profesional (Sánchez Asín, 2004).

El debate que generó la promulgación de la LOCE dió lugar a numerosas controversias, entre las que se encontraba la cuestión de los itinerarios educativos a los que los alumnos podrían acceder a partir de 3º de ESO. Aquí residen algunas de las limitaciones que se podían entrever en la regulación de los PIP que establecía la LOCE:

- Para algunos autores como Navas et al. (2004), esta ley deja abierta la responsabilidad de estos Programas a las administraciones públicas, y no los circunscribe únicamente a la educativa. Tal y como hemos mantenido en párrafos anteriores, consideramos que cualquier alternativa educativa que dé respuesta a las necesidades de este colectivo de alumnos, sea cual sea su nombre, debe ser considerada como tal, responsabilidad de la Administración educativa, lo que no ha de ser obstáculo para contar con la coordinación y colaboración de otras administraciones e instituciones o entidades en su desarrollo.
- Según Sánchez Asín (2004), al introducir unos itinerarios, del que la Iniciación Profesional formaba parte, a mitad de la Secundaria Obligatoria, se rompe con el criterio de enseñanza comprensiva que la LOGSE ha potenciado en esta etapa educativa.

- Además, el adelanto de la edad de acceso a dichos Programas, podría enmascarar un riesgo: se podría convertir en un itinerario *engañoso* para alumnos desaventajados que favorecería una salida precoz del sistema educativo para colectivos con alto índice de fracaso escolar.

2. Programas de cualificación profesional inicial (Proyecto LOE, 2005)

El artículo 30 del Proyecto de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2005) que vendrá a sustituir, en parte, algunos de los aspectos regulados por la LOGSE (1990) y la LOCE (2002), se dedica a los Programas de cualificación profesional inicial.

Analizando la escasa información disponible en dicho Proyecto, observamos una potencialidad clara al aparecer vinculados al nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, lo que permitiría situar esta alternativa como el primer nivel de la formación profesional.

Pero, también se detecta una diferencia fundamental con los PIP, a nuestro juicio, consistente en que la nueva propuesta no incorpora entre sus finalidades el desarrollo de la madurez personal de los alumnos que acceden a ellos. Lo que significa que todos los esfuerzos se centran en la capacitación profesional y formativa, pero ¿qué ocurre con la persona? ¿es posible separar el desarrollo profesional o sociolaboral del desarrollo personal?.

En cuanto a su estructura, estarían formados por tres tipos de módulos: específicos o profesionales, generales que doten de competencias para facilitar la transición escuela-trabajo (estos dos con carácter obligatorio) y otro grupo con carácter voluntario; éstos últimos permitirían al alumno acceder al Título de Graduado en Educación Secundaria. Esta característica ofrecería la posibilidad de obtención de Título a todos los alumnos, sin distinción.

Sobre los destinatarios se mantiene el intervalo de los 16 a los 21 años, especificando que el límite para cumplir la edad mínima exigida es el 31 de diciembre del año en que se inicia el Programa, siempre que no hayan obtenido el Título de Graduado en Educación Secundaria, al igual que ocurre con los PGS. En este punto, tal y como comentábamos antes, encontramos un dilema pendiente de resolver: la Educación Secundaria debe ser comprensiva hasta los dieciséis años, pero, ¿qué alternativa ofrecemos entonces a los alumnos desmotivados, con fracaso escolar, menores de dieciséis años? Todavía está por ver cómo se resuelve este conflicto.

La responsabilidad de dichos Programas sigue siendo de la Administración educativa, aunque se permite la colaboración e implicación de otras administraciones, entidades locales, asociaciones, organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales o sindicales.

Debemos esperar a la promulgación de la próxima ley educativa para clarificar algunas de estas y otras cuestiones que nos inquietan en el futuro incierto que tienen que afrontar los Programas de Iniciación Profesional.

En el próximo capítulo realizamos una revisión en profundidad de los estudios e investigaciones centrados en los Programas de Iniciación Profesional, lo que nos puede permitir evidenciar las *luces* o aspectos a potenciar y las *sombras* o variables que es necesario mejorar de los mismos.

Aunque pudiera parecer duro, la realidad no siempre coincide con lo deseable, pues como diría Fernández Sierra (1999) “*Aunque la escuela llegase a ser más igualitaria, la sociedad a la que acceden los escolares no lo es. La selección se ha de hacer en algún momento. La polémica en este terreno está servida*” (p. 154).

5. SÍNTESIS

Antes de iniciar un nuevo capítulo, queremos sintetizar los aspectos más relevantes que hemos tratado en este y que nos han permitido alcanzar el objetivo de definir y delimitar los Programas de Iniciación Profesional en nuestro contexto educativo actual.

Para lograrlo, hemos realizado un breve, pero intenso recorrido por lo que podemos considerar como antecedentes de estos Programas, como han sido el desarrollo de la Educación Compensatoria y de la Formación Profesional en nuestro país.

De ahí hemos llegado hasta la aparición de estos Programas, denominados como de Garantía Social, que tiene lugar con la promulgación de la LOGSE (1990), para concretar su especificación actual en el contexto educativo de la Región de Murcia.

A lo largo de esta trayectoria, hemos justificado nuestra postura al entender los PIP en su modalidad Específica, como una alternativa formativa reglada, que se enmarca dentro del sistema educativo formal, con componentes propios de la Formación Profesional de primer nivel y que tiene un carácter básico de medida de atención a la diversidad en Educación Secundaria.

Para complementar dicha delimitación hemos incorporado la estrategia de contrastar los PIP con otras alternativas formativas, bien complementarias (como las iniciativas que aparecen en otras Comunidades Autónomas), bien alternativas (como las propuestas no implantadas de los PIP propuestos por la LOCE o los Programas de cualificación inicial que aparecen en el Proyecto de la LOE).

Todo lo anterior ha ido acompañado de una extensa e intensa revisión documental y legislativa que, a nuestro juicio, conforma otra de las aportaciones relevantes de este capítulo.

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN
PROFESIONAL Y LA CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DE LOS
JÓVENES DESTINATARIOS

Si dispersa y poco clarificada hemos encontrado la normativa al respecto de los Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social), no menos dificultades han surgido al intentar aproximarnos a los estudios e investigaciones desarrolladas en el contexto español acerca de esta modalidad formativa.

En primer lugar, en la bibliografía consultada respecto al tema de medidas extraordinarias de atención a la diversidad, es frecuente encontrar profundizaciones en el caso de los Programas de Diversificación Curricular y escasas alusiones a los PIP (Torrego y Negro, 1997).

Además, los estudios se suelen realizar, con mayor frecuencia, sobre PIP impartidos por entidades locales o entidades sin ánimo de lucro, existiendo una menor profundización en los PIP organizados en centros de Secundaria, modalidad que supone el núcleo de nuestra investigación. A modo de ejemplo, Zacarés, Ruiz y Llinares (2004), en un estudio desarrollado en la Comunidad Valenciana citan en la descripción de los centros participantes: *“Sólo el 34% de esos Programas eran impartidos en centros de secundaria, siendo una proporción mayoritaria los PGS impartidos por una entidad local”* (p. 202).

A pesar de ello, a partir de la Orden Ministerial de 12 de enero de 1993, que marca el inicio de los Programas de Garantía Social en todo el territorio español dependiente del MEC, ha transcurrido más de una década en la que se han llevado a cabo algunos estudios y evaluaciones sobre la puesta en marcha y desarrollo de los mismos.

Al revisar dichas investigaciones, hemos podido comprobar que en la mayoría de ellas se hace referencia a los principales protagonistas de estos Programas: los alumnos. La aproximación al colectivo de jóvenes susceptible de cursar un PIP, que ha fracasado en la obtención del certificado educativo mínimo (Navas et al., 2004), suele hacerse desde dos perspectivas: por una parte desde el estudio empírico de las variables más significativas que

inciden en la situación de dichos alumnos, como es el caso de Redondo (1999); por otra, desde la experiencia de los profesionales que trabajan con estos jóvenes y afirman la existencia de características comunes en el perfil socioeducativo de los participantes en estos Programas (Auberni, 1997; Zacarés, 1998).

Una de las múltiples estrategias que Ainscow (2001) considera para desarrollar escuelas inclusivas, consiste en valorar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje más que como amenazas. En esta línea se enmarca este tercer capítulo, así como una de las aportaciones que realizamos en la parte empírica, al ofrecer resultados sobre algunas de las variables que caracterizan a los alumnos que cursan un PIP. Nos interesa conocer el perfil de estos jóvenes como punto de partida para favorecer su desarrollo, no sólo educativo y profesional, sino, ante todo, vital.

Así, en el presente capítulo, en primer lugar realizamos una revisión de algunas de las investigaciones que, sobre la estructura, configuración y desarrollo de estos Programas se han desarrollado en nuestro contexto en los últimos años, centrándonos en los tópicos que han guiado el interés científico y social por estos Programas. En segundo lugar, para llegar a clarificar el perfil socioeducativo de los alumnos que cursan un PIP, partimos de dos variables que, bien unidas o bien por separado, caracterizan a la mayoría de estos jóvenes, como son el poseer una trayectoria de fracaso escolar y/o encontrarse en riesgo de exclusión educativa y social. A partir de aquí, aterrizamos en las distintas aproximaciones al perfil de estos alumnos que encontramos en la literatura especializada. Cierra este segundo apartado una síntesis sobre las perspectivas de inserción que posibilitan los PIP como *penúltima oportunidad* para este colectivo de jóvenes. Para finalizar el capítulo, recogemos las conclusiones de las investigaciones más recientes, presentándolas en las ventajas y limitaciones que han detectado en los Programas de Iniciación Profesional.

Debemos destacar en este punto que, aunque la mayoría de estudios consultados cita la Orientación y la Acción Tutorial como elementos nucleares en el desarrollo de los PIP (León et al., 2003; Redondo, 1999; Sánchez Asín, 2004), hemos encontrado escasas profundizaciones en esta cuestión, lo que evidencia la laguna que viene a cubrir, en parte, nuestra investigación, al aportar resultados concretos sobre qué tendencias caracterizan la intervención orientadora desarrollada con los alumnos que acceden y cursan estos Programas en los últimos años.

1. INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LOS PIP

Realizamos en este apartado un recorrido por las distintas investigaciones que han situado su núcleo de interés en los Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social). En este punto debemos destacar el carácter local de los estudios revisados, es decir, están centrados en los Programas de este tipo que se desarrollan en una región o regiones determinadas, con el carácter propio que puede incorporar cada Comunidad con competencias educativas plenas a esta modalidad formativa. Podemos afirmar, por tanto, que no existe una línea uniforme de investigación en España en torno a estos Programas, sino que encontramos líneas diversas en función, sobre todo, de las distintas necesidades detectadas en cada contexto. En cambio, como comprobaremos más adelante, aunque los puntos de partida y el recorrido seguido en cada uno de los estudios sean diferentes, la mayoría de ellos coincide en varias de las conclusiones aportadas.

Básicamente hemos detectado tres perspectivas generales de investigación. La primera de ellas, que recogemos en el primer punto, está centrada en evaluar la estructura, organización y desarrollo en el contexto concreto de los PIP y aunque incorpora referencias a los participantes en los Programas, no los considera como eje principal de la investigación. La segunda de las tendencias tiene como interés principal la valoración que de estos Programas hacen los propios implicados en ellos: alumnado y profesorado y, en algún caso aislado, se contempla la perspectiva de los agentes laborales. En el tercer apartado, recogemos los dos únicos estudios o experiencias que centran su interés en el ámbito de la Orientación y la Acción Tutorial que se desarrolla con los alumnos que cursan un PIP. Finalizamos este apartado con un cuadro que recoge una síntesis de todos los estudios revisados. Veamos detenidamente cada uno de estos grupos de estudios acerca de los Programas de Iniciación Profesional.

1.1 ESTUDIOS DE ANÁLISIS GLOBAL DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Desde esta perspectiva de valoración global de esta modalidad formativa, encontramos dos estudios relevantes, uno desarrollado en el contexto del País Vasco (Redondo, 1995, 1999) y otro centrado en la Comunidad Andaluza (León et al., 1998).

La aportación de **Redondo** (1995, 1999) consiste en realizar una valoración de los Programas de Garantía Social como oferta formativa del sistema educativo; aunque, en opinión de Grañeras et al. (1997) no se trata de una valoración completa puesto que no la contrasta con las necesidades de la población objeto de su interés. En su estudio, analiza la

situación generada en el contexto del País Vasco por tres fenómenos: los jóvenes, el fracaso escolar y el paro. Además, realiza críticas a la oferta del sistema a partir del análisis de distintos documentos legales, tanto del territorio gestionado por el MEC como particulares del País Vasco. Lo que le lleva a proponer, en el marco de la crisis del estado de bienestar, la necesidad de desarrollar programas integrales de Garantía Social.

En una primera parte de su trabajo, Redondo (1995, 1999) aporta un análisis exhaustivo de datos referidos a jóvenes desfavorecidos en el País Vasco. A partir de diversos informes de un período comprendido entre 1986 y 1992, analiza las características diferenciales de los alumnos que fracasan en el primer ciclo de las enseñanzas medias, la influencia de la escolarización en los jóvenes que fracasan en ese nivel, el perfil socioeducativo de los jóvenes que acceden a los Programas de Garantía Social y las opiniones de los participantes en el programa sobre el mismo.

Todo lo cual sirve al autor para afirmar la pluralidad de Programas de Garantía Social y presentar su propuesta integral de los mismos, que organiza en varios ejes, entre los que se encuentran las dimensiones y procesos socioeducativos, las etapas y Fases, las áreas de intervención, el currículo donde se contemplan los módulos, los recursos y la evaluación. Redondo (1999) establece, asimismo, las características esenciales de estos Programas:

- ámbito local de actuación;
- destinado a jóvenes desfavorecidos (más de 16 años, sin cualificación y sin trabajo-
empleo);
- inserto en una actuación de desarrollo global comunitario;
- intervención globalizada en todas las dimensiones de los jóvenes, con priorización
de la intervención en el aspecto *trabajo*;
- proyecto profesionalizado en su diseño, planificación, gestión y realización, pero
con la participación de voluntarios del entorno;
- gestionado y realizado por una entidad sin ánimo de lucro, y planificado, financia-
do y evaluado por las administraciones públicas;
- y evaluado de forma permanente, mediante una metodología de investigación-
acción participativa.

De acuerdo con Grañeras et al. (1997), podemos afirmar que las aportaciones fundamentales de esta investigación residen en dos aspectos. En un nivel general, destaca el análisis de los Programas de Garantía Social realizado desde dentro del propio sistema educativo, lo que suele ser poco frecuente. En un nivel concreto, la aportación que realiza de diseños curriculares, unidades didácticas e instrumentos que pueden ser tan necesarios y útiles en esta modalidad formativa, debido a su escasa concreción en la normativa vigente.

Otra línea de investigación que sobre el desarrollo de estos Programas en Andalucía ha dado interesantes frutos es la liderada por el grupo **Formación Centrada en la Escuela (FORCE)**. Este grupo de investigación ha realizado un estudio, financiado por el CIDE, de evaluación de la implantación de estos Programas en la Comunidad Andaluza. A partir del mismo, se detectan tanto los aspectos clave que han favorecido su desarrollo como respuestas formativas para un determinado colectivo de estudiantes, previamente considerado como *fracasado*, como las lagunas o variables sobre las que habría que incidir de cara a la mejora de estos Programas (León, 2000; León et al., 1998; León et al., 2003; León et al., 2004).

Algunas de las variables analizadas son: formación recibida por los alumnos, itinerarios profesionales más frecuentes, expectativas y visión de los empresarios acerca de la formación recibida en estos programas por los alumnos que contratan, y acciones que pueden mejorar dichas acciones formativas.

La metodología empleada en el estudio combina la investigación cuantitativa con técnicas cualitativas. El diseño metodológico consta de dos Fases: una extensiva-descriptiva y otra intensiva-cualitativa. En la primera de ellas definen dos muestras, una de 101 profesores de toda Andalucía que trabajan en Garantía Social y otra de 50 empresarios que tienen contacto profesional con alumnos de estos Programas. Se diseñan para abordar esta primera Fase dos cuestionarios previamente validados con una prueba control. Para la segunda Fase, intensiva-cualitativa, se han seleccionado tres centros para llevar a cabo los estudios de casos, siendo los instrumentos aplicados entrevistas en profundidad y observación no participante, triangulándose a su vez la información obtenida con el análisis de documentos facilitados por los docentes participantes en los Programas.

Las propuestas de mejora que este grupo ha elaborado, a partir del conocimiento del estado actual de los PGS giran en torno a los siguientes ejes: profesorado (selección, formación, coordinación, compromiso e implicación), alumnado (capacidades, caracterización, edades de acceso, selección), organización de los programas (diseño cooperativo, control de horarios, fechas y tiempos, adaptación de los perfiles a las necesidades laborales de la zona, cambios en los elementos curriculares, prácticas en empresas, publicidad sobre los programas), finalidades (potenciación de acceso al grado medio de la formación profesional, contratación del alumnado, Acción Tutorial u Orientación laboral) e infraestructura y aportación económica.

Entre las conclusiones aportadas por León et al. (2003), destacan algunos aspectos de estos Programas que sería deseable mejorar y que guardan conexión con nuestro estudio:

- A pesar del tiempo transcurrido desde su creación, aún hoy, los PGS son considerados como una alternativa formativa “*residual*” (p. 94), aislada del sistema educativo ordinario.
- Poseen un marcado acento formativo, frente al profesional, derivado por una parte, de la escasa relación centro y empresa para su diseño y desarrollo y, por otra, de la prelación de la formación teórica sobre la práctica o propiamente laboral.
- Profesores y empresarios coinciden en la escasa coordinación entre los centros organizadores de los Programas y las empresas en las que desarrollan las prácticas.
- Destaca el desajuste entre los objetivos para los que han sido creados los Programas y los resultados obtenidos por el momento, pues muy pocos alumnos (menos del 20%) son contratados al finalizar el Programa y sólo un 10% continúan estudios, siendo escaso el seguimiento que se realiza una vez que han finalizado el Programa.
- La oferta de perfiles laborales de PGS es escasa en un mismo centro, adaptándose más a los recursos del propio centro (organizativos y curriculares-oferta de Ciclos Formativos afines) que a las necesidades y demandas del entorno laboral más próximo.

1.2 DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROTAGONISTAS: PROFESORADO Y ALUMNADO DE LOS PIP

Desde esta perspectiva destacamos dos aportaciones, una de ellas que ha potenciado el desarrollo de varias investigaciones sobre el desarrollo psicosocial de los jóvenes que cursan estos Programas en el contexto de la Comunidad Valenciana (Aparisi, Marhuenda, Martínez, Molpeceres y Zacarés, 1998; Molpeceres, 2004; Zacarés et al., 2004), y la otra relativa a un estudio realizado complementariamente en dos Comunidades Autónomas, Castilla La Mancha y Cataluña (Sánchez Asín, 2004).

La experiencia valenciana tiene un referente en el grupo de investigación **Educación para el mundo laboral**, que fruto del proyecto de investigación “*La iniciación al trabajo en los Programas de Garantía Social: aspectos pedagógicos, evolutivos y psicosociales*”, ha realizado una valoración interdisciplinar de los primeros años de experiencia de estos Programas en la Comunidad Valenciana, donde iniciaron su andadura en el curso 1994/95 (Aparisi et al., 1998; Martínez y Marhuenda, 1998).

El propósito que guía este estudio de **Aparisi et al.** (1998) es analizar el impacto que los PGS, como contexto educativo, ejercen sobre los procesos de construcción de la identidad de los jóvenes participantes en dichos Programas.

El procedimiento empleado en el desarrollo de la investigación fue la encuesta a una muestra representativa de aprendices y de formadores, pertenecientes a un total de 69 PGS desarrollados en la Comunidad Valenciana durante el curso 1996/97. Las entidades organizadoras de dichos Programas eran entidades locales (ayuntamientos, institutos municipales o mancomunidades), entidades sin ánimo de lucro e institutos de Formación Profesional. Estos últimos representan tan sólo un porcentaje del 4% sobre el total de centros participantes, lo que sitúa la muestra mayoritariamente en modalidades de PGS desarrolladas fuera de los centros de Secundaria, que los autores denominan modalidad de prácticas en empresa y modalidad de prácticas en taller, distintas de la que ocupa nuestro estudio.

Entre las cuestiones clave analizadas destacan: el concepto y valor del trabajo como elemento fundamental en los PGS, el papel de estos Programas en los procesos de maduración e inserción sociolaboral de los jóvenes en la transición a la vida adulta, así como la valoración que los propios jóvenes destinatarios de los PGS, sus formadores y sus familias realizan de ese proceso.

Las aportaciones principales se centran en que el aprendizaje de un oficio se convierte en el eje principal del Programa, desde la perspectiva tanto de los aprendices como de los formadores y la valoración del Programa por parte de los alumnos es muy satisfactoria, así como su nivel de adaptación general. Se concluye considerando estos Programas como un contexto educativo idóneo para favorecer el desarrollo psicosocial y la maduración personal de los jóvenes que participan en ellos.

Como profundización de este estudio, cinco años después **Zacarés, Ruiz y Llinares** (2004) analizan el desarrollo de la identidad ocupacional de estos jóvenes, incorporando una dimensión longitudinal en el diseño de investigación, con la finalidad de valorar los cambios que se producen en la misma a lo largo del desarrollo del Programa.

Este estudio, en línea con el anterior, trata de valorar el desarrollo y formación de la identidad del adolescente en el contexto de los PIP. Para estos autores, esta alternativa educativa se convierte en un contexto educativo, ocupacional y de reconfiguración de identidad privilegiado por uno de sus fines principales, consistente en fomentar la madurez personal de los alumnos participantes. El proceso de construcción de la identidad personal presenta dos componentes: uno biográfico o temporal y otro relacional o espacial. Por lo que *“las tareas evolutivas de definición de la identidad variarán mucho en función de la perte-*

nencia grupal y la ubicación social del adolescente" (ibid., 2004: 199). Los indicadores contextuales de dicho proceso que contemplan son: el tipo de entidad organizadora del Programa, la implicación motivacional del alumno y el apoyo social percibido.

La metodología empleada consiste en la aplicación de diversos cuestionarios modelo autoinforme a cien adolescentes matriculados en un total de ocho PGS de la Comunidad Valenciana.

Algunas de las conclusiones principales de este estudio guardan relación con las diferencias en los procesos de identidad que generan las diferentes entidades que pueden organizar un PIP. Encuentran que el compromiso ocupacional de los jóvenes varía en función de la entidad en la que cursan el Programa. En concreto, los participantes que cursan un PIP en una Entidad sin Ánimo de Lucro (ESAL) muestran un mayor compromiso ocupacional que aquellos que lo hacen en un IES. Además, se aporta la valoración del PGS que realizan los adolescentes. Estos se sienten muy implicados con la formación recibida en el Programa que cursan y la encuentran realmente útil en tres aspectos: para el desarrollo profesional, para aumentar su competencia social y para adquirir conocimientos básicos. La utilidad del Programa como punto de partida para la reincorporación al sistema educativo es valorada por los jóvenes en menor medida, sobre todo como preparación para la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria.

En cuanto a la exploración ocupacional, los alumnos presentan un nivel elevado, reflejo de la "*situación de encrucijada*" (ibid., 2004: 214) en la que se encuentran: trabajo, continuación de estudios o ¿qué?. Aunque estudios recientes (Ruiz, 2003; Zacarés, 1998) demuestran que el nivel de exploración de los alumnos de PGS es significativamente menor que el que se da en alumnos de Secundaria. Esto confirmaría que los adolescentes tienden a plantearse menos alternativas respecto a su formación actual cuanto más cercanos se encuentran del mundo laboral. Aún así, el trabajo de identidad desarrollado por estos alumnos es superior en el ámbito ocupacional, frente a otros ámbitos como el familiar, el de las relaciones sociales y el ideológico.

En el mismo contexto valenciano se ha desarrollado durante los últimos años un conjunto de trabajos que se enmarcan en la investigación "*La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social. La incidencia de las transformaciones del sector educativo en los procesos de formación profesional*", coordinado por **Molpeceres** (2004). El propósito de dicho proyecto ha consistido en comprender el impacto que las transformaciones recientes del sistema educativo español tienen en los márgenes del mismo. Se parte de entender los PGS, dentro del sistema educativo, como:

“Un entorno marginal o periférico por varios motivos: porque sus destinatarios son jóvenes con un historial de fracaso escolar, lo que los aboca a una situación de particular vulnerabilidad económica y social; porque la garantía social constituye una especie de ‘límite exterior’ de la formación reglada, lindando con fines y procedimientos que se asemejarían más a los propios de la formación ocupacional; porque son una herramienta de formación para el empleo, en la cual las barreras con el entorno productivo se hacen especialmente permeables en varios sentidos, (...)” (p. 11).

La investigación adopta un enfoque interdisciplinar, debido a la complejidad del contexto de los PGS, a la escasez de investigaciones sobre el mismo y a su definición y ubicación algo contradictorias.

Dicho estudio toma como referencia los objetivos específicos de los PGS, favorecer el desarrollo de la madurez personal, promover la inserción laboral y facilitar la reinserción educativa, para justificar su concepción como base para la *reorientación* de la trayectoria vital de los jóvenes que acceden a los mismos.

Una parte importante de esta investigación se centra en analizar las perspectivas de sus protagonistas: los jóvenes y los docentes. En los primeros, explora cómo se desarrolla el *“trabajo de identidad”* (ibid., 2004: 13) en el escenario conformado por el PGS y la percepción sobre su propia proyección de futuro; mientras que en los segundos, a partir de entrevistas en profundidad, se obtienen datos relevantes sobre su valoración acerca de la situación actual de los Programas y sobre los propios alumnos.

Entre las aportaciones realizadas por esta investigación, destaca la aproximación al perfil psicosocial de los jóvenes que acceden a PIP, lo que permite vislumbrar la variedad de tensiones generadas dentro de estos Programas: los jóvenes han de ser capaces de conjugar un elevado compromiso con la tarea actual al tiempo que exploran las alternativas para responder a los cambios previsibles, lo que lleva a concluir sobre la necesidad de potenciar el desarrollo de identidades adaptativas; la conveniencia de educar sin coartar las motivaciones y aspiraciones personales de los alumnos, intentando que se ajusten a los nuevos requerimientos del trabajo y de la sociedad. Y todo este trabajo de identidad, enmarcado en el contexto de los PGS, entendidos como *“una herramienta educativa flexible, de corta duración y articulada en torno al aprendizaje eminentemente práctico de un oficio particular”* (ibid., 2004: 15). Más adelante volveremos sobre algunas conclusiones relevantes de este perfil de los jóvenes participantes en los PGS.

Dentro del mismo grupo investigador, el trabajo de **Marhuenda, Navas y Pinazo** (2004) intenta analizar si el conflicto como problema educativo predominante en Educación Secundaria empeora en el caso de los PIP o, por el contrario, mejora gracias a su carácter compensatorio, o no existen diferencias en este sentido entre la Secundaria Obligatoria y estos Programas. Para ello, parten de diversas clasificaciones y concepciones del conflicto, entre las que destaca la de García y Martínez (2001), quienes entienden que el conflicto en las aulas, la indisciplina, guarda una relación estrecha con otros asuntos como por ejemplo, el bajo rendimiento escolar o el malestar del profesorado y vinculan este concepto a otros como violencia, alumnos problemáticos, clima de aula y competencias de los alumnos. Se centran en analizar las percepciones de los alumnos sobre los conflictos que se dan en el transcurso de los PIP, a través de entrevistas grupales a los mismos. También aplican la escala sobre clima escolar de Moos, Moos y Trickett (1984) para observar las similitudes y diferencias entre las percepciones del alumnado y del profesorado.

Entre las conclusiones derivadas del estudio resalta que son escasos los conflictos graves que aparecen en los grupos de Garantía Social, quizá por la propia manera distinta de entender el conflicto en este contexto, al margen de las aulas de Secundaria. Partiendo de que en el mismo grupo se reúne a un colectivo de jóvenes “*estigmatizados*” (Marhuenda et al., 2004: 272) por su fracaso escolar y social, parece como si el Programa, con su peculiar organización, consiguiera atenuar los posibles conflictos que sería esperable encontrar. Esto indica claramente que uno de los objetivos principales del Programa sea el de enseñar a los alumnos que acceden al mismo a *saber ser y estar*, más que a *saber hacer*, puesto que la mayoría de entidades organizadoras coinciden en apuntar como carencia principal de éstos la dificultad para la relación y comunicación con los demás. Finalmente, definen la configuración específica del clima de aula en la Garantía Social, que contemplamos en nuestra discusión de resultados.

En otros contextos, destaca la línea desarrollada por el **Equip de Recerca Escola Treball (ERET)**, coordinado por **Sánchez Asín** (2004), que ha realizado un amplio estudio sobre la situación de los PGS, a partir de la opinión expresada por alumnos y profesores, protagonistas de dichos Programas, en dos comunidades autónomas diferentes, Castilla La Mancha y Cataluña.

En el documento que difunde la investigación (Sánchez Asín, 2004), se presentan los resultados de ambas Comunidades por separado, distinguiendo en cada una de ellas el estudio realizado del alumnado y del profesorado.

El estudio de Castilla La Mancha se ha centrado en la modalidad de Garantía Social impartida en IES (PIP Específica, en nuestro contexto), mientras que el realizado en

Cataluña ha accedido a diversas modalidades de estos Programas distintas de la citada (Programa de Transición al Trabajo –PTT–, Treballem per la Formació –TxF–, y otras organizadas por entidades locales u otras entidades).

Ambas muestras son no representativas, aunque la seleccionada en Cataluña es casi tres veces más amplia que la de Castilla La Mancha, tanto en alumnado (325 frente a 111) como en profesorado (88 frente a 28). Aún así, tal y como manifiestan los autores, se trata de un estudio interesante porque “*desvela indicadores comunes desde la perspectiva de los profesores y alumnos*” (ibid., 2004: 16), que podrían ser confirmados más adelante.

Algunos de los aspectos analizados sobre el alumnado participante se refieren a su perfil (edad, sexo, formación, entorno familiar), su valoración acerca de determinadas conductas laborales y sobre los Programas de Garantía que cursan. En cuanto al profesorado, el análisis se centra en variables como género, materia impartida, formación, experiencia laboral y docente, situación laboral actual, valoración de los Programas de Garantía Social y valoración del alumnado, entre otras. Algunas variables exploradas, como por ejemplo, relación entre el centro de formación y la empresa, son propias del estudio desarrollado en Cataluña, por la especificidad de las modalidades en las que se centra.

Extraen conclusiones en relación a aspectos tales como la organización, los recursos, los procesos de orientación y la metodología de trabajo en el aula. Entre las aportaciones más relevantes sobre el alumnado, destaca la aceptación positiva que muestran hacia el aprendizaje y los docentes, el aumento de su motivación y autoestima durante el desarrollo del Programa, así como el deseo que manifiesta un elevado porcentaje de continuar estudios reglados. A pesar de expresar este deseo, su mayor interés se centra, al igual que evidencian otras investigaciones, en aprender un oficio para incorporarse al mundo laboral.

Respecto al profesorado, se concluye que la mayoría valoran su labor educativa como muy útil, mostrando expectativas positivas en cuanto al logro de los objetivos por parte del alumnado. Se detecta, asimismo, la necesidad de formación de los docentes, sobre todo en estrategias metodológicas para atender a la diversidad, que permitan enriquecer su práctica educativa.

A nivel de centro, este estudio constata la necesidad de ampliar la información y difusión de estos Programas, así como una mayor implicación en los mismos del DO, para mejorar los procesos de orientación y transición de los jóvenes que cursan un PIP y servir de apoyo a los tutores, quienes carecen de formación especializada en este terreno.

También constituye una aportación relevante el conjunto de claves que se ofrecen como guía, para las Administraciones y los centros, de cara a la mejora de futuras iniciativas complementarias o paralelas a los PIP, que pueden ser reguladas en un futuro próximo, puesto que los PIP que regula la LOCE (2002), a los que se dirigían estas propuestas, y que hemos citado en otro lugar, no han llegado a implantarse.

En línea con los estudios que valoran el desarrollo de estos Programas desde sus protagonistas, **Cruz, Vicente, Jiménez y Alegre** (2002) realizan una investigación de carácter descriptivo centrada en la opinión y percepción de los docentes que participan en los PGS en la provincia de Las Palmas. El estudio concluye que el grado de satisfacción expresado por el profesorado es, en general, elevado acerca del desarrollo y objetivos que cubre esta medida de atención a la diversidad. Consideran que ayudan a resolver las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes de PGS, facilitando su reincorporación al sistema educativo reglado o su acceso al mercado laboral.

Los estudios sobre estos Programas, tal y como hemos podido comprobar, se han centrado en evaluar el desarrollo y organización de esta opción formativa, así como en conocer la valoración que de la misma realizan sus propios protagonistas, los jóvenes destinatarios y los formadores y, en casos aislados, los empresarios. Sin embargo, tal y como veremos en el siguiente apartado, no se ha profundizado en el desarrollo de programas de intervención psicopedagógica ni de Orientación que tengan como principales destinatarios a los chicos y chicas que cursan un PIP.

1.3 OTROS ESTUDIOS: ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL EN LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Si hacemos un repaso del tratamiento de la Orientación en los PIP o en la Garantía Social, en las investigaciones revisadas a lo largo de este trabajo y en la bibliografía especializada, podemos afirmar, tal y como apuntamos al principio del capítulo, que en la mayoría se evidencia la necesidad de desarrollar intervenciones de Orientación con los jóvenes que cursan estos Programas.

Pero, también es generalizado el tratamiento poco profundo que se ofrece de este elemento considerado como una pieza clave para que los PIP alcancen los objetivos que persiguen, propósito contemplado en la investigación que desarrollamos en el presente trabajo.

A este respecto, tan sólo podemos hacer referencia a dos estudios realizados en el contexto español y que hemos extraído de las Actas de sendos Congresos Internacionales.

El primero de ellos, más que un estudio sobre Orientación, relata una experiencia en la que la Acción Tutorial ha favorecido el desarrollo de actitudes positivas hacia la integración de alumnos con n.e.e. que cursan PGS. El segundo de ellos, desarrollado en la provincia de Burgos, especifica qué intervenciones de Orientación se han de desarrollar en el contexto de los PIP.

El estudio de **Gorostiza** (2002) se enmarca en relación a los recursos o medidas para favorecer el desarrollo de los alumnos con n.e.e que cursan PGS, en la modalidad de Inserción Sociolaboral. En esta investigación se estudia cómo la interacción social entre estos alumnos y los de 4º de ESO, a través del aprendizaje cooperativo, favorece el desarrollo de la Acción Tutorial en ambos grupos. Los resultados revelan tres conclusiones interesantes: un cambio de actitud de los estudiantes hacia la integración, el desarrollo de valores como la autoestima, respeto, tolerancia, aceptación y colaboración y, por último, la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol, básicas para que se produzca una verdadera integración escolar y social de los alumnos que cursan esta modalidad de PGS.

Por otra parte, **De la Fuente y González** (2004) estudian, desde la Universidad de Burgos, las necesidades de Orientación y Tutoría que presentan los alumnos de Garantía Social de dicha provincia, así como las necesidades de formación que demandan los tutores de dichos Programas para atender adecuadamente sus tareas de Orientación con estos alumnos. Aportan también la perspectiva de los alumnos universitarios de último curso de Pedagogía y Magisterio, en calidad de posibles futuros tutores de uno de estos Programas.

El estudio parte de la caracterización que sobre el colectivo de jóvenes que cursan uno de estos Programas, realizan tanto sus propios tutores como los alumnos universitarios, y que se concreta en las siguientes variables:

- Escasa autoestima.
- Pocas habilidades sociales.
- Bajo nivel de conocimientos básicos.
- Asertividad reducida.

Conocidas estas características, el estudio consulta a los tutores de PGS sobre los contenidos o áreas más importantes a trabajar con estos jóvenes en las sesiones de Tutoría, siendo más señaladas las que aparecen a continuación: autoestima, motivación, habilidades sociales, Orientación profesional y aprendizajes funcionales.

Las áreas en las que los alumnos de Pedagogía afirman necesitar más formación serán: autoempleo y búsqueda de empleo, motivación, aprendizajes funcionales. Todas ellas

para un desarrollo eficaz de su futura actuación como tutores u Orientadores de alumnos de Garantía Social.

Los alumnos universitarios también señalan como necesario el desarrollo de materiales y recursos para trabajar determinadas áreas con los jóvenes destinatarios de Garantía Social, entre las que se encuentran: motivación, autoestima, habilidades sociales, toma de decisiones, Orientación profesional y académica.

1.4 SÍNTESIS DE LOS ESTUDIOS REVISADOS

A continuación presentamos de forma esquemática las distintas investigaciones revisadas en los apartados anteriores sobre los Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social). Especificamos para cada una de ellas el ámbito general, el carácter metodológico de la investigación, el contexto o región donde se ha desarrollado, así como el autor o autores de referencia y la aportación más relevante que han realizado (Cuadro 5).

2. CARACTERIZACIÓN DE JÓVENES EN TRANSICIÓN: DEL RECHAZO ESCOLAR A LA INICIACIÓN PROFESIONAL

En el anterior capítulo hemos hecho referencia a los PIP como una de las múltiples estrategias que el sistema educativo y social pone en marcha para dar respuesta a uno de los momentos más cruciales en el desarrollo de toda persona: la transición de la escuela al trabajo. Este proceso suele coincidir con la etapa de desarrollo vital que denominamos adolescencia, que la mayoría de autores especializados caracterizan como período de transición, de paso, preparatorio hacia la adultez (Erikson, 1980; Fierro, 1993; Palacios, 1993).

La mayoría de jóvenes, al término de la Secundaria, opta por continuar los estudios, lo que favorece que se aplaze el paso de la escuela al trabajo, hasta un período en el que se ha alcanzado una mayor madurez (Mateo, 2004).

La situación se vuelve más crítica en el colectivo de estudiantes que no alcanza los objetivos de la Educación Secundaria y que pretende acceder en un momento precoz al mundo laboral. Favorecer y facilitar esta transición, así como el desarrollo de la madurez personal en estos jóvenes que acceden a ellos, es uno de los propósitos básicos de los PIP.

Como decíamos, la etapa del desarrollo que entendemos como *adolescencia*, coincide en el actual sistema educativo con la etapa de Educación Secundaria. No podemos

obviar que esta etapa conlleva una serie de cambios psicobiológicos en la persona, y de los cuales presentamos un análisis detallado en un trabajo previo (Gomariz, 2001). Pero, esta transformación ineludible por la que atraviesa el adolescente para convertirse en adulto, en los últimos tiempos aparece junto a un aumento de la desmotivación, el desinterés y la *objeción escolar* que preocupa a los diferentes implicados en el proceso educativo.

CUADRO 5. SÍNTESIS DE LAS INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL (GARANTÍA SOCIAL) EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.

ÁMBITO	CARÁCTER	CONTEXTO	AUTOR/ES	APORTACIÓN
Análisis de la situación	Estudio interdisciplinar	País Vasco	Redondo	Propuesta de Programas integrales de Garantía Social.
	Investigación evaluativa: descriptiva y cualitativa	Andalucía	Grupo FORCE (León et al.)	Incluye perspectiva de los empresarios.
Análisis de la situación y desarrollo de la identidad	Estudio de encuesta (Formadores y alumnos)	Comunidad Valenciana	Aparisi et al.	Programas de Garantía Social como contexto idóneo para el desarrollo de la identidad.
	Estudio longitudinal (Cuestionarios autoinforme aplicados a alumnos)	Comunidad Valenciana	Zacarés, Ruiz y Llinares	Desarrollo de la identidad de los jóvenes a lo largo de su permanencia en el Programa.
	Estudio interdisciplinar (Perspectiva de los alumnos y docentes)	Comunidad Valenciana	Molpeceres (coord.)	Aproximación al perfil psicosocial de los alumnos que cursan PGS y desarrollo de la identidad laboral.
	Estudio cualitativo (Entrevistas a los alumnos)	Comunidad Valenciana	Marhuenda, Navas y Pinazo	Diferencias entre el conflicto en las aulas de Secundaria y las de PGS.
Descripción de la situación de los PGS desde la perspectiva de los protagonistas	Dos estudios de encuesta (alumnos y formadores)	Cataluña y Castilla La Mancha	Grupo ERET (Sánchez Asín, Coord.)	Propuestas de mejora para futuras alternativas a los PGS.
	Estudio descriptivo (opinión docentes)	Las Palmas	Cruz et al.	Valoración positiva de los Programas por parte de los formadores.
Orientación y Acción Tutorial en los PGS	Programa de intervención (interacción social entre alumnos con n.e.e de Garantía Social y alumnos de 4º de ESO).	Comunidad Autónoma de Canarias	Gorostiza	La acción tutorial como herramienta para el desarrollo de actitudes positivas hacia la integración de alumnos con n.e.e. que cursan un PGS.
	Estudio de encuesta (perspectiva de los tutores de PGS y de alumnos universitarios).	Burgos	De la Fuente y González	Intervenciones de Orientación con alumnos de PGS

No es nuestra intención añadir esta característica como un rasgo propio de la etapa adolescente. Si bien es cierto que la concentración de estas situaciones en la etapa de Secundaria y, más aún, el desconocimiento por parte de los agentes educativos implicados (profesores, Orientadores, familia) y la escasa cultura de compartir las *buenas prácticas* que funcionan en la intervención con estos alumnos, están consiguiendo que esta problemática alcance a más de los que son en realidad.

Feito (1990) realiza una investigación de carácter etnográfico centrada en el estudio de los alumnos “*anti-escuela*”, que se caracterizan porque “*...se oponen abiertamente a la escuela y a los profesores*” (p. 28). Este autor toma dicha denominación de Hargreaves (1967), quien distinguía cuatro grupos de alumnos en función de su adhesión o rechazo a la escuela: comprometidos, instrumentalistas, indiferentes y anti-escuela.

Aunque los alumnos “*desenganchados*” (Fuentes et al., 2004: 399) siguen siendo unos pocos, la ley del mínimo esfuerzo alarga sus tentáculos hasta tocar a muchos, lo que expresa acertadamente De Prada (2002: 11):

“La falta de interés del alumnado hacia la enseñanza, la desmotivación para el logro, la falta de esfuerzo y trabajo, la apatía, el hedonismo y la permisividad social están generando un tipo de alumnos diferentes, a los que la escuela sólo ofrece solución, en muchos casos, desde las comisiones de convivencia. El clima escolar generado por estos alumnos está incidiendo negativamente en la calidad de la educación porque no se han arbitrado medidas adecuadas para su tratamiento”.

En esta línea, Forteza (1999) indica que una de las limitaciones principales que encontramos actualmente en la Enseñanza Secundaria es, precisamente, un colectivo de alumnos con escasa motivación para el aprendizaje.

Desde el profesorado, en general, y desde el colectivo de Orientadores en particular, se está expresando continuamente un sentimiento de impotencia y desbordamiento ante esta nueva realidad que es preciso entender y atender. Para afrontar este reto es preciso un cambio de mentalidad, sobre todo, en el profesorado (Fuentes, 2004) si queremos “*aceptar el desafío de educar en un sistema que, por primera vez en nuestra historia, pretende abandonar el recurso de echar a la calle a los alumnos con problemas*” (Esteve, 2003: 205).

El desconocimiento por parte de la sociedad de los PIP y la desconexión del sistema educativo oficial, provoca que los alumnos accedan a estos Programas desde situaciones diversas: rechazados en otras modalidades formativas, con fracaso escolar, en situación de desempleo, “*por lo que componen un conglomerado muy heterogéneo unido por el fracaso*

y riesgo de exclusión, con lo que ello conlleva de dificultad añadida y de reto social y profesional (León et al., 2003: 94).

2.1 CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ALUMNOS QUE ACCEDEN A PIP

Antes de detenernos en la aproximación que, tanto desde los estudios empíricos como desde la experiencia en la intervención socioeducativa, se realiza del perfil de los jóvenes que acceden a estos Programas, puede resultar clarificador exponer algunas de las variables que son comunes a dicha caracterización, aunque sin profundizar en ellas porque excedería el objetivo de este trabajo. Desde las numerosas fuentes consultadas, se coincide en apuntar hacia dos fenómenos que ayudan a contextualizar la situación de partida del colectivo de jóvenes que cursa un PIP: el fracaso escolar y la exclusión social y educativa.

2.1.1 FRACASO ESCOLAR

Tal y como hemos avanzado en el primer capítulo de este trabajo, una de las cuestiones pendientes de resolver, y de mayor envergadura del sistema educativo actual, reside en el fracaso escolar existente en las aulas de Secundaria. De ahí que, en línea de lo aconsejado por la OCDE, el eje principal de las últimas reformas educativas en nuestro país gira sobre la mejora de la educación y la lucha contra el fracaso escolar.

Aunque, tal y como afirman Navas et al. (2004), si bien es real la existencia de dicho fracaso escolar en nuestro país, igual de evidente resulta que éste no puede ser debido exclusivamente a la organización del sistema educativo: existen múltiples variables que están influyendo en la configuración del fracaso escolar. Entre ellas, el contexto de procedencia, el nivel sociocultural familiar o las condiciones socioeconómicas, como factores externos que facilitan o dificultan el rendimiento y la posibilidad de continuación de estudios de los jóvenes. Así, desde la CEAPA (1994), al definir el rendimiento escolar se afirma que este depende de factores relacionados con el sistema educativo, la familia y el propio alumno.

La polémica existente en torno a la variedad de causas que influyen en el fenómeno del fracaso escolar no es menor al intentar delimitar los múltiples términos que se adoptan para referirse a las diferentes formas de fracaso escolar: rendimiento escolar insuficiente o insatisfactorio, retraso académico, repetición de curso, abandono pedagógico, falta de motivación académica, entre otros. La solución de estos dilemas no es objeto del presente trabajo, aunque sí parece existir acuerdo sobre la influencia de múltiples factores en la aparición de dificulta-

des escolares. Podríamos afirmar, por tanto, desde un modelo actual de aproximación a este fenómeno que el fracaso escolar tiene un carácter multidimensional.

En el intento de acotar las múltiples variables que conforman el complejo entramado del fracaso y rechazo escolar, diferentes autores han intentado establecer taxonomías o clasificaciones, en las que no vamos a profundizar. Un ejemplo de esta difícil tarea lo encontramos en Grañeras et al. (1997).

En dicho informe publicado por el CIDE, sobre la investigación desarrollada en Educación Compensatoria, se presenta el estudio realizado por Page et al. (1990), donde se propone un modelo causal del rendimiento académico con un conjunto de factores causales de la desigualdad entre variables contextuales (variables sociofamiliares y variables escolares) y variables de tipo personal, que se implican y relacionan entre sí.

El acercamiento desde el prisma de la investigación a las variables contextuales asociadas al rendimiento escolar, en el marco de la Sociología de la Educación, se ha realizado, por una parte, desde un enfoque macrosociológico y, por otra, atendiendo a una perspectiva microsociológica. Desde el primero, se han estudiado desde los años 60 hasta la actualidad el origen social, la estructura de las clases sociales y las diferencias socioeconómicas (Bernstein, 1971; Bourdieu y Passeron, 1970; Hunt, 1973; Lerena, 1976;...). Desde la perspectiva microsociológica, se ha profundizado en las influencias del medio familiar en la estructura y clima de las escuelas (Fowler y Richards, 1978; Marjoribanks, 1976; Rodríguez Espinar, 1982; Song y Hattie, 1984; Zajonc y Markus, 1975).

Dentro de las investigaciones de carácter sociológico realizadas con estos colectivos de alumnos, la revisión citada del CIDE (Grañeras et al., 1997) incluye los estudios de Fernández de Castro (1986), Feito (1990), Arenas (1993) y López Martín (1994).

Todas estas investigaciones presentan varios aspectos en común: están centradas en colectivos de estudiantes de enseñanzas medias, sobre todo en las ramas de estudios profesionales; analizan la relación entre clase social del alumno y fracaso o dificultad escolar, aunque existe diversidad en la concepción de dicho concepto; se aproximan a la realidad desde la perspectiva del alumno.

En este último aspecto, se desmarca el estudio de Fernández de Castro (1986) donde también se recoge la opinión del profesorado sobre el rechazo hacia la escuela que caracteriza a este colectivo de alumnos.

Al respecto de la población estudiada, se aprecia que Feito (1990) y Arenas (1993) se centran en estudiantes de Formación Profesional por su mayor conexión con el mundo laboral, así como porque estos alumnos con dificultades tienden a acceder a estas modalidades formativas en mayor medida. Además, estas dos investigaciones se centran sobre todo “*en la orientación al empleo de estos colectivos de alumnos y en cómo el sistema educativo responde a esa necesidad*” (Grañeras et al., 1997: 66). El estudio de Arenas (1993) apunta la tendencia de rechazo escolar que suelen presentar los alumnos procedentes de clase social media-baja.

En la más actual de estas investigaciones (López Martín, 1994) se pretende explorar la inserción laboral de jóvenes entre 14 y 17 años, de clase obrera, residentes en la periferia de las ciudades y que abandonan la escuela sin titulación académica analizando los factores que condicionan su abandono de la educación formal y qué repercusión tiene esta situación en su identidad social. Los resultados obtenidos a través de una metodología cualitativa (entrevistas y grupos de discusión), confirman las hipótesis de partida: la escuela no atiende las necesidades de estos jóvenes, lo que provoca el rechazo de la institución. El abandono escolar y la aproximación al mundo del trabajo aparecen condicionados por la interiorización de los valores del grupo de iguales y la familia, quienes favorecen esta decisión.

A pesar de las numerosas perspectivas y enfoques de estos y otros estudios sobre el fracaso, el abandono y la dificultad escolares, se aprecian lagunas en la profundización de algunas variables que resultarían fundamentales para la comprensión de este fenómeno, entre las que se encuentran las condiciones de partida (familiares, sociales, personales,...) de los estudiantes, las respuestas que la escuela ofrece a los alumnos, del mundo laboral al que van a acceder y de las conexiones entre ese mundo exterior y el interior de los centros educativos que atienden a estos alumnos.

Desde el ámbito psicopedagógico, se entiende el fracaso escolar como la clave que permite comprender las diferentes intervenciones realizadas, situándolo en el origen de la Pedagogía Compensatoria. El elevado nivel de fracaso escolar, que se concentra en los niveles socioculturales más deprivados, conduce a la Administración a proponer vías alternativas que palien estas desigualdades (Grañeras et al., 1997). Entre estas respuestas del sistema al fracaso escolar se encontrarían los PIP, junto a otras medidas como la flexibilidad curricular o la dotación de recursos personales y materiales, comentados en el primer capítulo.

Dentro de las investigaciones de carácter ecológico que se recogen en el documento del CIDE (Grañeras et al., 1997) se encuentran los trabajos de Alonso (1986), Gómez Fernández (1988) y Callejo (1996), que se aproximan al fracaso escolar de colectivos de alumnos desfavorecidos desde un enfoque más interdisciplinar. En esta misma línea se

enmarca la aportación de Redondo (1999), ya comentada, quien analiza el mecanismo interno de la escuela como uno de los factores determinantes del fracaso escolar de los jóvenes más desfavorecidos, es decir, sitúa el centro de atención en el propio fracaso de la escuela con este colectivo.

Para Sánchez Asín (2004) entre las causas que determinan o favorecen la aparición del fenómeno del fracaso escolar, procedentes del sistema educativo, se encuentran contenidos no apropiados, profesorado y metodologías no actualizadas y rigidez horaria, junto a sistemas de Orientación preprofesional inadecuados o no existentes. De ahí la necesidad de mejorar la intervención de dichos sistemas de Orientación, sobre todo en el contexto de estos Programas, destinados fundamentalmente a reconducir la trayectoria de fracaso escolar de los jóvenes.

Aunque no se mencionan en la mayoría de estudios revisados, hace ya algunos años la Comisión Europea (1994) consideraba la Orientación, la participación y el profesorado como medidas fundamentales para reducir el fracaso escolar. Nos sumamos a la necesidad de contemplarlos “*puesto que son variables contribuyentes al efectivo desarrollo de la Educación Compensatoria*” (Grañeras et al., 1997; 72). En este sentido, tiene gran relevancia la línea de investigación que desarrollamos en el presente trabajo, que incluye la Orientación como eje clave de la intervención con el colectivo de alumnos que cursa un PIP.

2.1.2 EXCLUSIÓN SOCIAL. EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Siguiendo a Abdala (2004), podemos afirmar que la exclusión es uno de los aspectos más preocupantes de la sociedad actual, entendiéndose por exclusión el estar fuera del circuito social, sin ser un integrante pleno de la ciudadanía, y sin poder compartir un espacio público común. Estar excluido, abarca así, no sólo la pobreza económica, sino además las credenciales educativas de bajo nivel.

Así, una trayectoria continuada de fracasos escolares puede conducir a la exclusión educativa y, por extensión, a la exclusión social. Por este motivo, los jóvenes destinatarios de los PIP se pueden definir, con la misma base, como un colectivo en riesgo de exclusión social, en riesgo social, en situación de desventaja (Sánchez Asín, 2004) o colectivo con vulnerabilidad social (Martínez, 1998). Esta última denominación, la vulnerabilidad, como sinónimo de exclusión se entiende como un estado de elevada exposición a riesgos e incertidumbres, combinado con escasa capacidad para protegerse de ellos y hacer frente a sus

consecuencias negativas; o como la reducción de las probabilidades de inserción o reinserción sociolaboral de determinados colectivos (Abdala, 2004).

Atendiendo a la precisión realizada por Grañeras et al. (1997) sobre el perfil de los alumnos de Educación Compensatoria, subyacen dos cuestiones fundamentales que son comunes a los destinatarios de los PIP: la “*diversidad social y la dificultad escolar*” (p. 39). En cuanto al primer factor, las diferencias sociales se convierten en desventaja cuando los colectivos en riesgo de exclusión (por desempleo, problemas de vivienda, de salud, de educación,...) se relacionan con un sistema, en este caso, el educativo, “*que posee unos valores distintos a los suyos y que exige unas pautas de conducta que no coinciden con las que ellos poseen*” (p. 40). Y, por otra parte, el fracaso y abandono escolares que presentan estos jóvenes se explican también a partir de su pertenencia a dichos colectivos en riesgo de exclusión o en desventaja social.

Para Gomá y Subirats (2003), el escaso acceso a la educación puede ser uno de los signos que evidencia una situación de exclusión social. Este escaso acceso se podría desglosar según estos autores en las siguientes condiciones: no escolarización, fracaso escolar y abandono, analfabetismo o capital formativo muy bajo y analfabetismo digital. Por su parte, Arnáiz (2003: 144) describe que:

“Generalmente, los jóvenes que son excluidos de las escuelas ordinarias presentan una historia asociada al fracaso escolar, a problemas familiares, a desafección afectiva, social...Las instituciones pueden contribuir a aumentar este fracaso al defender ideologías que excluyan a las personas que viven alguna de estas dificultades. También pueden contribuir a la ‘rehabilitación’ de los mismos. Sin embargo, la experiencia de las personas que lo han vivido y hablan sobre ello nos indican que este proceso hasta ahora no se está desarrollando desde la filosofía y la práctica de la inclusión, es decir, como un respeto a las diferencias, sino desde la premisa de la ‘asimilación al sistema’”.

Algunas de las alternativas o vías para combatir la exclusión social se concretan en facilitar el acceso a la educación de los colectivos de riesgo, combinadas con la intervención de los servicios sociales. Entre estas opciones educativas se encontrarían los PIP, como una modalidad de enseñanza reglada, así como la formación ocupacional y la educación de personas adultas, ambas formando parte del sistema educativo no reglado (Sotés, 2004).

2.2 APROXIMACIÓN AL PERFIL DE ALUMNOS QUE ACCEDEN A PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL

Durante el tiempo transcurrido entre la LOGSE (1990), que regula por primera vez los Programas de Garantía Social, y la normativa más reciente que regula los PIP en nuestra región, detallada en el capítulo anterior, los criterios para la derivación de alumnos a dichos Programas han ido perfilándose. Aunque dichas regulaciones establecen determinadas condiciones de acceso, la población destinataria de los PIP puede ser muy heterogénea por sus propias características personales, por las condiciones familiares y sociales que han rodeado su desarrollo de adolescente, o por su historia educativa (Sánchez Asín, 2004). Intentaremos aproximarnos al perfil de estos alumnos a partir de la concreción de estos tres factores.

En cuanto a las **variables personales**, aunque algunas de ellas vienen delimitadas por la propia normativa, como es el caso de la edad, la mayoría de reflexiones y estudios revisados (Aparisi et al., 1998; Díez Gutiérrez, 1995; García del Estal, 1998; Gutiérrez, 2001; León et al., 1998; Redondo, 1999) coinciden en apuntar determinadas características definitorias del colectivo de jóvenes que suele acceder a cursar un PIP:

- Estos Programas son cursados por una mayoría de varones, menores de 18 años, concentrándose sobre todo entre los 16 y los 17 años.
- Con bajo nivel de autoestima y de autoconcepto, aunque no se ha constatado empíricamente un “*perfil típico de alumno de PGS en términos de su estilo relacional y su autoconcepto*” (Aparisi et al., 1998: 245) frente a los estudiantes de Secundaria.
- Presentan escaso dominio de materias instrumentales y dificultades para seguir un ritmo y horario de trabajo.
- En el contexto andaluz predomina la pertenencia a tres colectivos: a.c.n.e.e., culturas minoritarias y algunos inmigrantes (León et al., 1998).
- En algunos casos (Auberni, 1997; García del Estal, 1998), se señala que muestran escasas habilidades sociales y dificultades para la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Con tendencia al conformismo, la resignación y el escepticismo sobre su futuro y la sociedad (Auberni, 1997).
- Muestran una ausencia de información y orientación general.

En relación a las **circunstancias sociofamiliares** que rodean a los candidatos a cursar un PIP, existe una mayor diversidad y dispersión de condicionantes, dependiendo de los autores consultados, aunque podemos destacar algunos por ser los más citados:

- La mayoría procede de familias numerosas (Redondo, 1999).
- Con predominio de nivel de estudios primarios en ambos progenitores (Aparisi et al., 1998; Sánchez Asín, 2004) o bajo nivel socioprofesional (Redondo, 1999), desempeñando más de la mitad de las madres, en todos los casos, tareas del hogar y la familia (Aparisi et al., 1998; Sánchez Asín, 2004).
- Algunos (un porcentaje no superior al 15% aproximadamente) pertenecen a entornos familiares conflictivos, irregulares o problemáticos (García del Estal, 1998; Gutiérrez, 2001; León et al., 1998; Redondo, 1999).
- Con experiencias personales, laborales y sociales poco positivas, en general (García del Estal, 1998).
- Suelen presentar distanciamiento y desconocimiento del mundo del trabajo y de la cultura laboral (Auberni, 1997; García del Estal, 1998), lo que en palabras de León et al. (2004: 8) denominan “*lagunas en cuanto a aptitudes laborales*”.
- Podemos afirmar, tal y como concluyen en su estudio Zacarés et al. (2004), que los jóvenes que cursan PIP elaboran una concepción específica del trabajo, cercana al significado tradicional del empleo asalariado, propia de su historia educativa previa y de una experiencia laboral casi inexistente.

También son numerosos los autores que delimitan las variables que caracterizan la **historia educativa** de los alumnos de PIP (Aparisi, 1998; García del Estal, 1998; Redondo, 1999; Sánchez Asín, 2004). En un intento por clarificar esta diversidad, recogemos la tipología de alumnos de PIP que aporta Sánchez Asín (2004), en función del lugar que ocupan en un posible proceso de transición escuela-trabajo, por considerarla una aportación interesante y muy próxima a los motivos de acceso que hemos establecido en nuestra investigación:

1. Jóvenes con fracaso escolar que acaban o abandonan la ESO sin título alguno, pero que muestran interés en continuar estudiando o en mejorar su formación de cara a la inserción laboral.
2. Jóvenes escolarizados hasta el final de la ESO pero que, en un determinado momento, por diferentes motivos (bajo rendimiento escolar, escasa motivación por los estudios, necesidades familiares, empleo sumergido,...), abandonan la enseñanza reglada y acceden al mundo laboral.

3. Jóvenes que abandonaron hace tiempo el sistema educativo reglado, y que durante el período transcurrido no han recibido oportunidades formativas ni laborales de forma continuada.
4. Jóvenes con dificultades de aprendizaje generalizadas que no se han incorporado a un PDC.
5. Jóvenes inmigrantes de incorporación tardía a la escuela formal y con carencias importantes de formación básica.

A partir de esta caracterización, el mismo autor destaca como denominador común a estos alumnos, tres aspectos:

- a) Jóvenes con fracaso escolar y rechazo a la escuela, a los que Auberni (1997) se refiere como desencantados del sistema educativo.
- b) Jóvenes en situación de inserción laboral confusa o negativa.
- c) No haber superado la ESO.

Estas líneas generales se confirman en el estudio desarrollado por Zacarés et al. (2004), que explora esta situación educativa en los alumnos de PIP, encontrando que la mayoría de los participantes (95.9%) no ha finalizado los estudios de ESO y casi el 61% ha abandonado los estudios en 3º de ESO, además de un 77% que afirma haber repetido algún curso. Si quisiéramos caracterizar el itinerario de transición más común en este colectivo de alumnos, podríamos referirnos, dentro de los perfiles de inserción sociolaboral que aportan Casal, Masjuan y Planas (1991: 206) para el tramo de edad entre 14 y 19 años, a que la mayoría realizan un “*itinerario escolar corto de estudios primarios, con o sin Formación Profesional de Primer Grado, con logros desiguales en el empleo*”.

En el contexto andaluz se destaca que, entre los motivos de acceso de los alumnos a PIP, los más frecuentes son: no haber sido admitidos en modalidades de Formación Ocupacional por su bajo nivel, encontrarse en situación de desempleo o abandonar el sistema educativo y no poder continuar estudios.

Como hemos podido apreciar, a lo largo de estos párrafos, la mayoría de caracterizaciones del colectivo de jóvenes que accede y cursa un PIP se centran en las dificultades o limitaciones que presentan. No resultaría completa esta aproximación sin hacer referencia a determinados aspectos positivos que suelen ser comunes en el perfil de estos alumnos y que resultan eficaces en el contexto laboral y social (Sánchez Asín, 2004), aunque muy pocos autores coinciden en destacarlos (Díez Gutiérrez, 1995; García del Estal, 1998):

- Desarrollo de los sentidos no auditivos.
- Desarrollo de las formas de comunicación no verbal, mostrando mayor expresividad en contextos informales que en situaciones estructuradas.
- Aprendizaje positivo siguiendo metodologías de trabajo colaborativo y a través de la acción y la experiencia.

En línea con estas aportaciones, en la parte empírica de este trabajo presentamos una aproximación al perfil de los jóvenes participantes en PIP en la Región de Murcia, en la que recogemos tanto limitaciones o aspectos mejorables de la situación de partida de estos alumnos, así como algunos de los elementos positivos comunes a este colectivo, tales como el desarrollo de actitudes durante el transcurso del Programa y las expectativas de futuro más previsibles que manifiestan.

Todo lo anterior conlleva que estos Programas son susceptibles de recibir un público muy heterogéneo, por lo que coincidimos con Sánchez Asín (2004) en que deben asumir dos retos: por un lado, clarificar las actuaciones de Orientación psicopedagógica y, por otro, buscar una mayor diversificación de modelos para poder dar respuesta positiva a la multiplicidad de necesidades que presentan los jóvenes.

3. LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL: UNA PUERTA ABIERTA A LA INSERCIÓN EDUCATIVA Y SOCIOLABORAL

Llegados a este punto, cabría preguntarse si los PIP suponen una respuesta adecuada a los jóvenes con estas características personales y socioeducativas. Para responder a esta cuestión extraemos de las investigaciones revisadas por una parte, las potencialidades y ventajas de los PIP detectadas y aquellas percibidas por parte de sus principales protagonistas, los alumnos y docentes; por otra, las limitaciones que se han evidenciado; para concluir con algunas propuestas de mejora de cara a la implantación de nuevas alternativas a estos Programas.

En el apartado anterior hemos aportado distintas aproximaciones al perfil de los alumnos que pueden cursar un PIP, pero sólo en función del *input*, es decir, de las variables que los condicionan en el momento de entrada al Programa. Pero, para tener una imagen real de estos jóvenes, debemos partir del poder educativo, madurativo y socializador que posee esta modalidad formativa, manifestado por numerosos autores y constatado en algunas de las investigaciones anteriormente comentadas. En este sentido se manifiesta Sánchez Asín (2004: 31) citando a Casal (1999): “*Los PGS, desde una perspectiva globalizadora, pretenden*

activar cambios significativos en las situaciones negativas para que jóvenes o adolescentes puedan introducir correcciones en sus trayectorias personales”.

Tal y como afirman Hernández y López (1996), la Garantía Social debería encargarse de proporcionar ciertas habilidades y estrategias que compensen las carencias de los jóvenes que acuden a ella, de modo que se facilite su integración en la sociedad. Desde esta óptica, los PIP se caracterizan por ser una de las políticas que considera a estos jóvenes, más que como colectivo en riesgo de exclusión social, como colectivo de “*riesgo para la sociedad y que ponen el acento en su ‘normalización’*” (Marhuenda et al., 2004: 265).

Está demostrado (Guichard, 1995) que la trayectoria educativa previa resulta determinante de la orientación de futuro, puesto que las experiencias escolares influyen en la capacidad de pensarse a uno mismo como persona competente. La escuela ha producido en algunos colectivos de adolescentes la convicción de que no serán nunca capaces de hacer algo que valga la pena. Pero, también es cierto que esta actitud derrotista y negativa se puede agudizar si no participan en experiencias formativas que permitan despertar y desarrollar en ellos determinadas competencias (Zacarés et al., 2004).

Algunos de los aspectos que estos Programas pueden favorecer en los jóvenes a los que se dirigen, son constatados en diferentes estudios. De esta manera, podemos afirmar que se organizan en torno al eje ocupacional (Aparisi et al., 1998), incidiendo de manera significativa en la configuración del área de identidad ocupacional de los jóvenes que cursan uno de estos Programas (Zacarés et al., 2004), lo que puede favorecer el desarrollo de su identidad global.

En la misma línea se manifiestan los propios alumnos que cursan PIP, al expresar un alto interés por el oficio para el que se les forma y una elevada valoración del Programa como estrategia de formación laboral. Para estos jóvenes, el oficio es la motivación principal para asistir al Programa, lo que conduce a que la mayoría contemple entre sus previsiones principales el buscar un trabajo cuando finalice el Programa (ibid., 2004)

En general, tanto el profesorado, como los alumnos participantes en los estudios, manifiestan su satisfacción con los resultados de los PGS. Los docentes valoran positivamente el trabajo docente desarrollado, mientras que los alumnos muestran un alto grado de satisfacción con la formación proporcionada, así como de adaptación al Programa, mejorando sus actitudes, aptitudes y conducta durante su permanencia en ellos (Aparisi et al., 1998; León et al., 2003; Sánchez Asín, 2004).

El contexto generado por el Programa parece influir positivamente en el desarrollo del sentimiento de autoeficacia de los jóvenes, así como en la mejora de su autoestima, tal y como ha comprobado Zacarés (1998) en un estudio comparativo entre alumnos de PGS y alumnos de Secundaria. Gaybo (2000), en una investigación desarrollada en el contexto del País Vasco, muestra que estos Programas se han demostrado eficaces en la mejora del autoconcepto de los jóvenes en riesgo de exclusión social, la mejora de sus habilidades de comunicación interpersonal y el desarrollo de la inteligencia emocional.

Estos resultados, que también confirma Auberni (1997), apuntan hacia la activación que estos Programas suponen para el desarrollo psicosocial de determinados jóvenes, cuya trayectoria de fracaso puede ser reconducida hacia un futuro esperanzador (León et al., 2003).

Pero no todo son ventajas, puesto que las mismas investigaciones han evidenciado ciertos aspectos que habría que replantearse en los PIP de cara a una mejora de los mismos.

En esta línea, Redondo (1995), al revisar la normativa vigente sobre Programas de Garantía Social, señala como una de sus limitaciones que *“...aún cuando se acierta en la formulación de las pretensiones generales, se cae en el grave error de ‘escolarizar’ y ‘academizar’ un programa que precisamente va dirigido a quienes han fracasado en lo académico y escolarizado; intentando recuperarlos con ‘más de lo mismo’”* (p. 318, tomo II).

Sin embargo, no llega a existir acuerdo en las investigaciones desarrolladas sobre el protagonismo concedido en los PIP a la formación profesional o a la formación básica. Algunos autores (León et al., 2003) resaltan la prelación que se hace en estos Programas de la formación básica sobre la profesional, mientras que otros consideran que son Programas con un carácter esencialmente profesional, siendo el aprendizaje del oficio su núcleo central (Aparisi et al., 1998; Zacarés et al., 2004).

Aparisi et al. (1998) concluyen que los PIP tienen más probabilidades de cumplir las metas profesionalizadoras que las metas de compensación educativa, *“ya que el futuro laboral que espera a los chavales es mejor que su futuro educativo”* (p. 241). Aquí apreciamos un conflicto, puesto que para otros autores como Navas et al. (2004) el carácter excesivamente profesionalizador del currículum de Garantía Social aleja esta modalidad de favorecer una verdadera igualdad de oportunidades entre los jóvenes que abandonan el sistema y los que permanecen en él.

La solución a este dilema es apuntada por alguna de las investigaciones revisadas, en la dirección de que esta dualidad formación profesional-formación básica, o formación-

empleo, parece resolverse hacia uno u otro polo en función, principalmente, del tipo de entidad organizadora del Programa, o si se quiere, de la modalidad a la que nos referimos (Zacarés et al., 2004).

En concreto, en la modalidad que centra nuestra atención, Iniciación Profesional Específica, la tendencia observada sugiere que se concede mayor relevancia a la formación básica, persiguiendo la finalidad de que el alumno de PIP continúe estudios reglados. Lo que, por otra parte, parece lógico situados en un contexto educativo formal como es el caso de los IES que organizan esta modalidad de PIP. Tal y como indican estos autores (ibid., 2004), los propios alumnos que cursan estos Programas los perciben como más útiles para continuar estudios que para insertarse en el mundo laboral.

Otra de las carencias detectadas está relacionada con la falta de información y formación de los docentes de los Programas, necesidad que evidencia el doble estudio presentado por Sánchez Asín (2004).

A partir de los resultados obtenidos, así como de las limitaciones que se evidencian en la estructura, organización y desarrollo de los PIP, la mayoría de investigaciones revisadas aporta propuestas de mejora de algunos de los aspectos que convendría replantearse para mejorar su configuración y utilidad actuales.

Marhuenda (1998) señala como una de las propuestas para conseguir ampliar la duración de los PIP, combinarlos con otros recursos formativos, de un mismo perfil profesional, estableciendo un itinerario formativo que garantizara la continuidad. En la misma línea, de prolongar la duración de los Programas a uno y medio o dos años en función de las necesidades de los alumnos o de las características propias del perfil profesional se manifiestan León et al. (2003).

Desde los estudios desarrollados en Andalucía, entre las claves de mejora aportadas destaca la necesidad de conocer a los jóvenes que acceden a los Programas como núcleo central para su diseño (ibid., 2003). Tarea en la que debe colaborar directamente el Departamento de Orientación de los centros de Secundaria que organizan PIP, que tiene una gran labor que hacer en lo que se refiere a diagnóstico, selección, derivación y seguimiento de los jóvenes que acceden a uno de estos Programas (Sánchez Asín, 2004).

Debemos resaltar que la mayoría de estudios (Aparisi et al., 1998; De la Fuente y González, 2004; Redondo, 1999; Zacarés, 1998) considera la tutoría y la Orientación como eje básico para alcanzar los objetivos perseguidos de desarrollo personal, social y profesional del joven que cursa Iniciación Profesional, destacando en algún caso concreto la nece-

sidad de una mayor implicación del Departamento de Orientación para alcanzar dichos objetivos en estos Programas (León et al., 2003; Sánchez Asín, 2004).

Asimismo, se apunta hacia la flexibilización de la edad mínima de acceso como estrategia para combatir el abandono prematuro del sistema de aquellos que fracasan y que no tienen los dieciséis años cumplidos. Cuestión en la que hemos avanzado en la Región de Murcia, al permitir el acceso a los PIP a los jóvenes que cumplan dicha edad antes del 30 de junio del curso en que inician el Programa. Lo cual no excluye la aplicación de medidas previas que permitan una selección rigurosa y adecuada de los alumnos que acceden a PIP, necesidad demandada desde los propios Departamentos de Orientación (Memoria final Curso 2002/2003).

En cuanto a la organización de los Programas, se plantea la necesidad de abrir el diseño de los mismos a toda la comunidad y agentes implicados, no sólo la entidad organizadora y el equipo docente. Se requiere la implicación de profesores, empresarios, padres y alumnos (León et al., 2003). Una de las posibilidades para materializar dicha colaboración, sobre todo entre las entidades organizadoras de PIP y las empresas, podría ser a través de convenios (Sánchez Asín, 2004).

A partir de todo lo anterior, podemos concluir que los PIP tienen encomendada una tarea realmente difícil: reconducir la historia de fracaso escolar de los alumnos que acogen, a los que se añade la fuerte actitud que suelen presentar de rechazo o “*desafecto*”, en palabras de Bernstein (1988: 44), hacia la institución escolar. Empresa que, aunque complicada, “*parece ser un logro de la garantía social*” (Marhuenda et al., 2004: 258), según las diferentes investigaciones revisadas, y que permite contemplar un horizonte futuro con grandes claros para esta opción formativa.

4. SÍNTESIS

A lo largo de estas páginas, hemos realizado una revisión de las investigaciones más recientes sobre los Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social), evidenciando varios aspectos.

En primer lugar, los estudios sobre este ámbito no son abundantes y, los que se han desarrollado poseen un marcado carácter regional o local. Además, se ha puesto de manifiesto que las líneas de investigación seguidas son diversas. Mientras que unos estudios se centran en evaluar la organización y desarrollo de estos Programas en un contexto determinado, otros optan por explorar la valoración que de los mismos aportan sus principales

implicados: alumnos y docentes. En la mayoría de ocasiones, empleando enfoques metodológicos complementarios e interdisciplinarios.

En segundo lugar, un denominador común a casi todos los estudios es la referencia al perfil socioeducativo o psicosocial del colectivo de jóvenes que accede a esta modalidad formativa, que presenta mayor detalle en aquellas investigaciones realizadas desde la perspectiva del alumno. Estos resultados nos han permitido aproximarnos al perfil característico del alumnado que cursa un PIP, lo que contrastamos más adelante con los resultados obtenidos en nuestra investigación.

En tercer lugar, podemos destacar que en las conclusiones de los diferentes estudios no se aprecia acuerdo unánime en todos los aspectos tratados. Esta realidad evidencia que los PIP, aunque conformados como una respuesta educativa para la transición de los jóvenes con fracaso escolar y en riesgo de exclusión social, tienen mucho camino por recorrer para convertirse en un medio adecuado, útil y realmente eficaz.

En cuarto y último lugar, por el interés y la conexión que guarda con este trabajo, hemos puesto de manifiesto la necesidad constatada y urgente de aumentar la implicación del DO en la intervención de Orientación Profesional que se ha de desarrollar con los alumnos en el contexto del PIP, para conseguir los objetivos que dicho Programa se propone.

Hacia la profundización sobre los principios en los que ha de basarse dicha intervención orientadora, claramente necesaria en este contexto de los PIP, se dirige el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

ORIENTACIÓN EN LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL:
ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN

En este punto de la investigación estamos en disposición de concretar o sintetizar el carácter definitorio de los PIP, que no es otro que tratarse básica y principalmente de Programas para la Transición.

Su propósito es potenciar y favorecer el paso del alumno que los cursa desde una opción educativa *semiformal* al sistema educativo reglado (a través de los Ciclos Formativos de Grado Medio) o su acceso al mundo laboral con una precualificación profesional y consideramos, tal como hemos afirmado antes, que la Orientación puede facilitar el logro de estos objetivos.

Ya en el primer documento que sobre esta modalidad formativa publica el MEC (1993), entre las características básicas enumeradas para estos Programas se cita que precisan de un sistema eficaz de Orientación Profesional. Por otro lado, esta necesidad es constatada tanto por los estudios como por las referencias consultadas. La inmensa mayoría de investigaciones y bibliografía revisada sobre PIP y Garantía Social apunta hacia la necesidad de potenciar la intervención orientadora, fundamentalmente a través de la acción tutorial, en esta modalidad formativa (Aparisi et al., 1998; León et al., 2003; Redondo, 1999; Sánchez Asín, 2004; Zacarés, 1998).

En el capítulo anterior hemos perfilado las variables que caracterizan a los estudiantes que cursan PIP, como colectivo en riesgo de exclusión social y con fracaso escolar. Partiendo de otro de los objetivos básicos de estos Programas, afianzar la madurez personal de los alumnos que acceden a ellos, coincidimos con la afirmación realizada por Zacarés (1998):

“Se ha de prestar una especial relevancia al área de la acción tutorial y de orientación, puesto que en ella se trabajarán objetivos y contenidos que facilitan el desarrollo personal, especialmente en relación con aspectos tales como la auto-

estima y la motivación, la cooperación, integración e implicación social y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol” (pp. 35-36).

Debemos precisar, siguiendo a Marín y Rodríguez Espinar (2001) que a través sólo de la Orientación no podemos acabar con las desigualdades sociales, pero se puede contribuir a reducir la influencia de determinadas variables que refuerzan la exclusión social desde el mismo proceso educativo.

Partimos, por tanto, del contexto educativo y socializador que constituyen los PIP para los jóvenes a los que van destinados que, a su vez, conforman un colectivo con unas condiciones sociales, escolares, familiares y personales concretas y caracterizado por encontrarse en un momento clave de transición hacia la vida adulta, hacia la madurez.

Por ambos motivos, consideramos la Orientación para la Transición la estrategia de referencia en la intervención psicopedagógica que ha de ser prioritaria en este contexto. Nuestra intención a lo largo del presente capítulo es justificar la necesidad de que la intervención orientadora que se desarrolle con estos estudiantes se base en los principios de Orientación para la Transición y que éstos se plasmen claramente en la práctica orientadora.

En primer lugar, concretaremos qué entendemos por Orientación para la Transición, delimitando dicho concepto frente a otros términos cercanos o complementarios. En segundo lugar, lo situamos como una parte del movimiento de Orientación para el Desarrollo de la Carrera y establecemos qué componentes teóricos lo configuran. Nos trasladamos después del plano teórico al práctico, deteniéndonos en las iniciativas de Programas para la Transición que se han desarrollado a nivel europeo y que han tenido su repercusión en los Programas de Iniciación Profesional, a los que finalmente dedicamos un apartado. En este último, en el que descendemos al contexto en el que se desarrolla nuestra investigación, revisamos las referencias a la intervención orientadora que regulan el desarrollo de dicha actividad en los PIP, para finalizar avanzando la propuesta de intervenciones que, en el marco de la Orientación para la Transición, consideramos debe contemplarse con los alumnos destinatarios de estos Programas y que ha configurado el núcleo de nuestra investigación.

1. ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN

La Orientación para la Transición a la vida activa o de la escuela al trabajo, dadas las circunstancias sociales del mercado de empleo, el interés que despierta en los organismos públicos internacionales y los propios cambios en la Orientación, está cobrando una impor-

tancia cada vez mayor dentro de la intervención orientadora, por tres razones fundamentales que son apuntadas por Hernández Fernández (2000):

- Desajuste cada vez mayor entre educación y sistema productivo.
- Inadecuación para la preparación profesional y el desempeño de la profesión.
- Versatilidad y falta de previsión laboral.

En la situación actual que vivimos, marcada por la inestabilidad laboral, la incertidumbre ante la búsqueda del primer empleo y el fenómeno del desempleo cuya tasa más elevada recae en los jóvenes, se justifica que varias de las recientes recomendaciones de la Unión Europea en materia de empleo señalen directamente a la necesidad de orientar a los jóvenes durante el período de transición de la etapa formativa al ámbito profesional (Álvarez González, 1999; Rodríguez Moreno, 1998a; Romero, 1999).

En este contexto económico y sociolaboral incierto afrontan su futuro los alumnos que cursan un PIP, colectivo caracterizado por encontrarse en desiguales condiciones respecto al empleo, en base a sus propias condiciones personales y sus carencias formativas.

Consideramos, en la línea de lo señalado por Álvarez González (1999), que la Orientación para la Transición a la vida adulta y activa se puede conformar como el ámbito con mayor repercusión en la intervención orientadora que ha de desarrollarse con este colectivo de jóvenes. Comenzamos por definir a qué nos referimos con el término *transición* para aterrizar en qué entendemos por *Orientación para la Transición*.

1.1 DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE TRANSICIÓN

El término *transición* es muy utilizado en Orientación Profesional, de ahí la gran variedad de definiciones que de él podemos encontrar. Podemos partir de la ofrecida por Álvarez González (1999: 396) quien entiende la transición “*como un proceso de cambio, que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, que requiere una reflexión personal (historia personal y profesional) y contextual (contexto socio-profesional) y que se sustenta en una información suficiente, en una actitud positiva y en la adquisición de unas destrezas adecuadas*”.

La gran mayoría de definiciones tienen en común el hacer referencia a procesos de cambio o crisis que tienen lugar en la vida de la persona y que la conducen a una situación nueva o diferente (Bisquerra, 2000). Pero, a lo largo de nuestra vida se pueden dar varias transiciones (Álvarez González 1999; Álvarez 2001; Rodríguez Moreno, 1998b; Romero, 1992, 1996): transición académica (de escuela a escuela), transición al mundo labo-

ral (de la escuela al trabajo), transición intralaboral (de un trabajo a otro) y otras transiciones vitales (como pueden ser del trabajo a la jubilación, o de familia a familia).

Aunque nuestro interés se centra en la Transición a la vida activa o de la escuela al trabajo, que ahora concretaremos, siguiendo a Bisquerra y Figueras (1992) y a Romero (1992), podemos aproximarnos al proceso general de transición desde diversas perspectivas.

- **Sociológica:** se considera un proceso de posicionamiento social que implica un cambio de roles y de estatus (de estudiante a trabajador, de miembro de una familia a miembro independiente...). Desde este enfoque, la Transición a la vida activa implica la incorporación a la sociedad. La transición aquí cobra un carácter de inserción y los estudios se centran en los itinerarios de inserción profesional. Casal et al. (1991) distinguen entre transición como paso a la vida activa y transición como paso de la adolescencia a la vida adulta, que comprende un período más amplio y supone todo el proceso de socialización. Así, definen la transición como “*proceso social, socialmente establecido, según el cual los adolescentes devienen adultos o adquieren carta de adultos*” (p. 14).
- **Psicológica:** en la que se destacan las implicaciones psicológicas que el cambio de roles (relaciones, rutinas, autoconcepto...) tiene para el individuo. Para Schlossberg (1988), representante de este enfoque psicológico, el que esas implicaciones sean positivas o negativas va depender de la capacidad para afrontar las transiciones e integrarlas en la propia vida. Desde este punto de vista se le da un carácter más global a la transición (Bisquerra y Figueras, 1992), que implica un sentido preventivo y psicopedagógico, no sólo social, que va más allá de la inserción y del ingreso en la vida adulta.
- **Socio-psicopedagógica:** que intenta englobar las dos perspectivas anteriores, tratando que los centros educativos preparen para la transición en el sentido social (hacia la vida adulta), pero atendiendo a los aspectos psicológicos, “*ayudando a los alumnos a afrontar las incidencias que sobre sus sentimientos, sus actitudes y sus pensamientos pueda tener su proceso de transición*” (Romero, 1992: 4). Para el caso concreto de la transición escuela-trabajo, se hace precisa la coordinación de las instituciones escolares y extraescolares, que además de formación, reglada o no, promuevan intervenciones para favorecer los procesos de transición de los jóvenes.

Desde esta perspectiva psicopedagógica, que nosotros asumimos, se considera que las transiciones:

- Se pueden dar a lo largo de toda la vida, lo que justifica la necesidad de Orientación a lo largo de todo el proceso vital (Super, 1991).

- El proceso de transición implica un proceso de aprendizaje en la persona, con carácter activo.
- Implican cuestionamiento y elaboración de la propia identidad personal y profesional (Romero, 1999).
- Tienen como finalidad la elaboración de proyectos vitales y profesionales, que se elaboran en interacción con el entorno social, tarea que se puede aprender (Rodríguez Moreno, 2003; Romero, 2004).

En esta línea se manifiesta Salvá (2001) cuando establece el punto de partida de una investigación centrada en la evaluación de un proyecto de inserción sociolaboral en jóvenes con baja cualificación:

“Partimos de una concepción amplia que entiende la transición como un proceso complejo que incluye la globalidad de la vida del joven en su camino hasta llegar a ser adulto y que se caracteriza por ser superadora de una concepción restringida de transición entendida solamente como paso de la escuela al trabajo” (p. 531).

La transición de la escuela al trabajo, interés del presente capítulo, es un fenómeno complejo, relacionado con el desarrollo de la identidad personal y profesional del joven, como luego veremos, que implica el acceso a la vida activa y la elaboración de un proyecto de vida y profesional (Echeverría, 1997). Aunque, dentro de este tipo de transición se pueden distinguir, como ya hemos sugerido anteriormente, dos concepciones:

1. Transición a la vida adulta: tanto en su sentido temporal como de proceso social. Presenta una cierta ambigüedad en su definición y supone un proceso largo y complejo que tiene lugar en el paso del adolescente hacia la vida adulta y en el que influyen factores de carácter evolutivo, social y económico. Significa entender el proceso de transición en un sentido amplio.
2. Transición a la vida activa: concepción más restringida, tanto en sus aspectos espacio-temporales como de complejidad y que se circunscribe al momento del paso de la etapa formativa (escolar y profesional) al mundo laboral (desempeño de una profesión).

Ambas concepciones son complementarias y no excluyentes. La transición se encuadra en el proceso de desarrollo de los individuos en su devenir vital y se entiende como un proceso de movilidad entre los papeles que debe desempeñar en los distintos ámbitos o contextos (educativo, organizacional o laboral y de tiempo libre) en que se desenvuelve

y que exige unos cambios de tipo personal y social. Y además, las dos acepciones resultan necesarias en el contexto de los PIP, puesto que no podemos promover el desarrollo laboral de los jóvenes (transición a la vida activa) sin favorecer el desarrollo y afianzamiento de la madurez personal (transición a la vida adulta). Lo que Romero (1999: 23) refleja de manera muy acertada con estas palabras: “(...) *se debe ayudar a los jóvenes a realizar su transición actual (transición externa laboral) dotándoles de herramientas que les ayuden a afrontar/generar su propio proceso de desarrollo (transición interna profesional/personal)*”.

En el mismo sentido se manifiestan Casal et al. (1991), cuando al establecer las tipologías de formación para el empleo que se pueden dar, concluyen que, sea cual sea la formación para el empleo, se ha de contextualizar en un ámbito más amplio, donde tenga cabida la formación para el desarrollo y para la realización personal y social del sujeto.

Este proceso de transición escuela-trabajo, que hace unas décadas era prácticamente automático, se ha ido diversificando y haciendo más complejo entre otras razones porque actualmente:

- Se hace necesaria una preparación constante para responder a unas exigencias laborales cambiantes.
- Han aparecido nuevas formas de ocupación: empleo a tiempo parcial, autoempleo, contratos temporales, trabajo cooperativo, trabajo desde casa, empresas virtuales, ... que hacen prácticamente impensable un empleo *para toda la vida*.
- Los cambios estructurales del sistema productivo exigen personal más cualificado, con unas competencias personales y profesionales determinadas y diferentes a las exigidas con anterioridad.
- Hay un alargamiento del período de tránsito desde la escolarización al mercado de trabajo. Este hecho, evidente en los jóvenes que acceden a un PIP, no se corresponde con una intensificación paralela de las estrategias de Orientación para superar con éxito dicha transición.

Una vez delimitado el concepto de Transición a la vida adulta y activa, y algunas de las circunstancias que lo acompañan, estamos en disposición de aproximarnos al término de Orientación para la Transición, como respuesta a la complejidad y problemática de dicho proceso. Compartimos la reflexión de Romero (1999) cuando la define como un tipo de intervención psicopedagógica que pretende ayudar a los jóvenes a lo largo de su proceso formativo a analizar las perspectivas de futuro y a afrontar los cambios que puede suponer su paso desde el rol de estudiante al rol de persona adulta, activa e independiente.

La Orientación para la Transición sería la guía, la compañera ideal de ese recorrido, iniciado en la adolescencia, que puede hacerse más o menos largo y duro, hasta llegar a ser un ciudadano adulto.

En un intento por clarificar en qué consiste la intervención orientadora con los jóvenes que se encuentran en pleno proceso de Transición hacia la vida adulta y activa, Romero (1999) delimita algunos términos relacionados con este ámbito y muy próximos entre sí, tales como trabajo, carrera, profesión, ocupación e inserción.

Si nos centramos en la conexión con el último de estos conceptos, podemos afirmar que la concepción de transición defendida como punto de partida en la Orientación para la Transición por la mayoría de los autores consultados, supera e incluye el concepto de inserción. Puesto que, tal y como sostienen Bisquerra y Figuera (1992), se ha de centrar, tanto en lograr la inserción laboral de las personas, como en desarrollar las capacidades para afrontar los cambios psicológicos y sociológicos (roles, autoconcepto, rutinas, relaciones sociales) que implica dicho proceso (Hernández Fernández, 2000). Aunque, si atendemos a la diferenciación entre inserción laboral e inserción profesional que aportan Pérez, Martínez, Jariot y Amador (1995), entendiendo éste último como cristalización de la carrera profesional, podemos acordar con Romero (1999) que la transición tiene gran conexión con la inserción profesional, de ahí que sean términos utilizados complementariamente en la literatura especializada (Álvarez González, 1999).

Por último, si queremos situar la Orientación para la Transición dentro de las diversas modalidades de Orientación existentes, debemos ubicarla dentro de la Orientación Profesional y más específicamente de la Orientación Vocacional (Álvarez González, 1999; Romero, 1999). Pues, aunque en nuestro país se han utilizado indistintamente ambos términos, profesional y vocacional, cada uno de ellos conlleva características y supuestos teórico-prácticos diferentes. Podemos resumir esquemáticamente las diferencias entre ambos, al ser utilizados dentro de la literatura especializada, en función de las teorías, ámbitos, implicaciones psicológicas y amplitud de cada uno de ellos, tal y como lo hace Hernández Fernández (2000) (Cuadro 6).

Según estas características, es dentro del ámbito de la Orientación Vocacional donde se debe situar la Orientación para la Transición, que a su vez se puede entender como una especificación u objetivo del movimiento de Educación para la Carrera (Romero, 1999). Por lo que es en este último modelo en el que nos centraremos en el siguiente apartado como marco teórico de la Orientación para la Transición.

CUADRO 6	VOCACIONAL	PROFESIONAL
TEORÍAS	DEL DESARROLLO: Atención al sujeto y al proceso	DE LA ADECUACIÓN Y CONGRUENCIA: Atención al producto
ÁMBITOS	Procesos de: -Elección -Relacionados con el trabajo -Previos al trabajo	Directamente relacionado con el trabajo, sobre todo en los niveles educativos medios y superiores
IMPLICACIÓN PSICOLÓGICA	Relacionado con las motivaciones y se plasma en un proyecto de vida	Uno de los medios para conseguir realizar el proyecto de vida
AMPLITUD	Más amplio: en contenidos y en tiempo (antes y durante el período de trabajo)	Más específico en contenidos y con preferencia limitado al período de trabajo

1.2 ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA COMO BASE DE LA ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN

El movimiento de Educación para la Carrera se apoya en las teorías del desarrollo vocacional y especialmente en la de Super (1991), por lo que defiende la Orientación a lo largo de toda la vida, como consecuencia de asumir lo vocacional como aspecto evolutivo de la persona, que lo acompaña a lo largo de su propio proceso de desarrollo vital. Asimismo, adopta el concepto de carrera, *career*, defendido por este autor que lo define como la secuencia de actividades y conductas relacionadas con el trabajo que se dan a lo largo de la vida del sujeto, así como las actitudes, valores y aspiraciones asociadas con él (Super, 1975).

Dentro de este movimiento podemos distinguir dos vertientes o modalidades básicas y complementarias: la denominada sinónimamente *Career Education* (Educación para la Carrera) y la *Career Guidance* (Orientación para la Carrera).

La *Educación para la Carrera* (también traducida como Educación Vocacional y Educación de la Carrera), se centra en desarrollar técnicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de un mejor desarrollo de la carrera del individuo, al que se considera como el conjunto de procesos vinculados al desarrollo de la capacidad de la persona para considerar su trabajo como un elemento integrante de su total estilo de vida. En este sentido, el desarrollo de la carrera se efectúa durante toda la vida del individuo y se con-

sidera como una parte del desarrollo humano integral. Herr y Cramer (1988) lo definen como constelación de factores económicos, físicos, psicológicos, sociológicos y educativos que se combinan para dar forma a la carrera de cualquier persona a lo largo de su ciclo vital. Todos estos aspectos son relevantes no sólo en los momentos de decisión vocacional o académica, sino que son factores influyentes en la creación de modelos de carrera, de valores de trabajo, de tiempo libre, etc. Para lograr este desarrollo vocacional es imprescindible la participación de los profesores, de la familia y de la comunidad, como más tarde desarrollaremos.

La *Career Guidance* (Orientación para la Carrera) comprende la intervención sistemática, a través de programas u otras actividades de Orientación diseñadas para facilitar y ayudar al desarrollo de la carrera de los individuos. Es aquella intervención que pretende ayudar a las personas a asimilar e integrar experiencias y conocimientos en relación con la autocomprensión, comprensión de la sociedad del trabajo y de los factores que afectan a su cambio constante. Es el conjunto de servicios y programas diseñados con el objetivo de ayudarles en el proceso de desarrollo de la carrera para lograr un mejor autoconcepto, conocer sus posibilidades académicas y profesionales y ser capaz de realizar decisiones reflexivas. Pone más el énfasis en la actuación del Orientador, pero desde una perspectiva longitudinal y preventiva, ensanchando el marco temporal de la intervención, que irá dirigida a proporcionar conocimientos habilidades, y actitudes que permitan desarrollar comportamientos que faciliten en mejores condiciones los momentos de cambio. Lo que supone también una modificación en el papel del Orientador, que además de cambiar su metodología y técnicas de trabajo, no solo deberá tener en cuenta la elección inmediata, sino las habilidades de toma de decisiones, los valores, la capacidad de enfrentarse con el medio, entre otras intervenciones.

Sus basamentos teóricos son, como se ha citado, las teorías del desarrollo vocacional, junto con la teoría del aprendizaje experiencial y la teoría curricular (Álvarez González, 1999; Hernández Fernández, 2000).

El movimiento de Educación para la Carrera se considera como una de las recientes tendencias más importantes surgidas dentro de la Orientación Vocacional. La consideración de la conducta vocacional como un fenómeno procesual, que progresa por fases a lo largo de toda la vida y con diferencias individuales entre las personas en su madurez a la hora de planificar su proyecto de vida, que ha de incluir el profesional, y de tomar decisiones profesionales/vocacionales, permite a la Educación para la Carrera poner en marcha estrategias preventivas que ayuden al individuo, desde los primeros niveles evolutivos a ir adquiriendo el dominio de las tareas de desarrollo vocacional propuestas por Super (1991).

Precisamente una de estas tareas que propone Super es la exploración, lo que une los postulados teóricos del desarrollo vocacional a los propios del aprendizaje experiencial, otra de las teorías de las que parte la Educación para la Carrera. A partir del principio piagetiano de que el conocimiento se elabora sobre las representaciones físicas de los objetos, uno de los fundamentos de la Educación para la Carrera es el contacto experiencial con los objetos de conocimiento, es decir, del propio sujeto con el entorno en que se ubica. Por ello fija como objetivos propios el plantear y desarrollar con las personas conductas exploratorias de todo tipo.

Aunque sus contenidos se han focalizado en los aspectos vocacionales, también se relaciona con todo el movimiento de Orientación Curricular. La Orientación Curricular pretende que los contenidos de Orientación formen parte de los currícula educativos y, en el caso de la Educación para la Carrera, relacionar los currícula escolares con el mundo del trabajo. Por ello, la Educación para la Carrera se puede considerar más amplia que la Orientación Profesional integrada en el currículum, llegando a implicar una verdadera reforma educativa y social (Álvarez González, 1999).

Los defensores de la Educación para la Carrera destacan la necesidad de replantear todo el currículum, sobre todo en Secundaria, de modo que los alumnos puedan acceder a unos conocimientos que les serán útiles para su desarrollo futuro (educar para la vida). Por otra parte, consideran significativo que el proceso orientador tenga su origen en las iniciativas de los profesores de Secundaria frente a los fallos del sistema educativo.

Ambas concepciones no son mutuamente excluyentes sino, como hemos afirmado antes, complementarias y su identificación con los objetivos de la Educación para la Carrera es innegable, como veremos más adelante. Constituyen los vehículos para implementar el desarrollo de la carrera de un modo armónico y en la práctica llegan a solaparse y, en muchos casos, a confundir sus objetivos, ya que de acuerdo con Bisquerra (1991), toda Orientación para la Carrera implica Educación, de la misma manera que toda Educación para la Carrera implica Orientación.

Los antecedentes del movimiento de Educación para la Carrera se pueden remontar a la década de los sesenta, tal y como expone Rodríguez Moreno (1992), como reacción a las dificultades presentadas por los jóvenes estadounidenses para adaptarse al entorno sociolaboral. El sistema educativo les ofertaba una formación deficiente para enfrentarse al mundo laboral y a su integración e inserción en el mismo.

Será a principios de los años setenta cuando se acelera este movimiento, a partir del discurso titulado "*Career Education*" ofrecido por Marland (1971), y que tiene entre sus

principales representantes a Hoyt (1975), quien recoge algunas de las necesidades o limitaciones del sistema educativo americano que favorecieron el surgimiento de este movimiento, fijándolas en:

- El sistema educativo no proporciona las habilidades académicas para que los estudiantes se adapten a una sociedad en permanente cambio.
- Apenas existe relación entre lo que se pide al estudiante que aprenda en el centro educativo y lo que tendrá que hacer cuando termine su formación reglada.
- El sistema educativo se centra prioritariamente en aquellos estudiantes que van a realizar estudios superiores, prestando escasa atención al resto.
- Los jóvenes dejan sus estudios sin estar en posesión de un buen conocimiento de sí mismos, de un conocimiento sociolaboral ajustado del entorno, de unas destrezas para tomar decisiones. Todo ello les permitiría transitar a la vida activa con ciertas garantías de éxito.
- Se sigue descuidando el aprendizaje no formal fuera del centro educativo como un aspecto importante en la formación del joven y del adulto.
- Apenas se tiene en cuenta en la formación a los diferentes agentes de la comunidad educativa (padres, fuerzas culturales, económicas, sociales y empresariales de la comunidad).
- La educación americana no satisface plenamente las necesidades de las minorías o de las personas desfavorecidas cultural, económica y socialmente.
- La educación postsecundaria ha mostrado poco interés por los niveles educativos no universitarios.

De hecho, similares críticas, con las actualizaciones oportunas, se han ido realizando sobre la respuesta del sistema educativo a las necesidades del mundo laboral. Rodríguez Diéguez (1992: 433) las sintetiza en:

- “*Falta de coordinación*” entre la formación impartida y las exigencias de las profesiones.
- “*Inadaptación*” de las materias aprendidas en la escuela y la falta de motivación de los jóvenes por las mismas.
- “*Unos planes de estudio estructurados para unos pocos*”, aquellos que van a continuar los estudios superiores, quedando así desatendida una gran proporción de la población estudiantil.
- Falta de atención a las “*posibilidades de aprendizaje*” que se producen fuera de la educación formal.
- “*Desconocimiento*” de los jóvenes del mundo profesional y de la influencia que la profesión pueda tener en otros aspectos de su vida.

A pesar de los años transcurridos, podemos reconocer la presencia de algunas de estas condiciones en nuestro contexto educativo actual, tal y como se ha puesto de manifiesto en los capítulos previos.

Las notas comunes a la mayoría de limitaciones que se han destacado residen en la falta de acomodación del sistema educativo al mundo laboral o, si se quiere, el distanciamiento existente entre ambos. Ante lo que reacciona el movimiento de Educación para la Carrera, cuyas notas características resumen Álvarez Rojo y García Pastor (1998):

1. Consiste en una propuesta de reforma de la escuela con el objeto de que ésta haga frente a los retos educativos de la sociedad actual en la que se plantean nuevas formas de relación hombre-trabajo.
2. Lleva consigo una propuesta de reforma del currículum para preparar más eficazmente a los futuros ciudadanos y trabajadores para lo que ha de ser su función primordial: producir bienes y servicios.

Para conseguir este propósito fundamental de actuar como agente de una auténtica reforma educativa (Rodríguez Espinar, 1988), la Educación para la Carrera se ha de plantear los siguientes objetivos (Rodríguez Diéguez, 1990):

- Incrementar la relación entre las escuelas y la sociedad en general.
- Relacionar los currícula de las escuelas con las necesidades de las personas para funcionar en la sociedad.
- Proporcionar oportunidades de consejo, orientación y desarrollo.
- Extender el concepto de educación más allá de la escuela, hacia el trabajo (mundo laboral) y la comunidad.
- Fomentar la flexibilidad en las actitudes, destrezas y conocimientos, que permita a las personas afrontar la celeridad en los cambios y la caducidad de diversos conceptos, modos de trabajo, etc.
- Eliminar cualquier distinción entre la educación con propósitos vocacionales y la educación general o académica.

La expansión de este movimiento fue relativamente rápida, sobre todo en el ámbito anglosajón, dando lugar a dos modelos de Educación para la Carrera, en función del contexto de desarrollo, con planteamientos autónomos pero con influencias mutuas: americano o británico (Rodríguez Diéguez, 1993).

La diferencia básica entre ambos se encuentra como afirma Álvarez González (1999: 291) en *“los que consideran la Educación para la Carrera como un currículum específico cen-*

trado en torno al concepto de toma de decisiones profesionales y los que ven (...) un movimiento más amplio de tipo filosófico que pretende influir, sobre todo el currículum escolar”.

En este sentido, el momento en que deben incluirse los contenidos vocacionales en el currículum, varía de un enfoque a otro; mientras que para unos (americanos) la Educación para la Carrera debe extenderse desde los primeros años de la vida escolar hasta la vida laboral, para los otros (británicos) se puede circunscribir sólo a la Enseñanza Secundaria.

En síntesis, el modelo americano entiende la Educación para la Carrera como un proceso educativo durante toda la escolaridad y que continúa a lo largo de la vida, y lo que pretende es facilitar experiencias que permitan el aprendizaje y preparación para la vida adulta como ciudadano útil e integrado, por lo que propuso (y supuso) una reforma educativa y social. El alumno que finalice la escolaridad ha de poseer una preparación y madurez mínima para ingresar en el mundo ocupacional adulto y ser un ciudadano capaz de adaptarse a las exigencias de la sociedad. Por ello, los objetivos mínimos, según la Educación para la Carrera, que deben alcanzar los alumnos serían:

- Alcanzar una conciencia realista de sí mismo.
- Conocer el mundo educativo de su entorno y sus posibilidades.
- Ser consciente de las oportunidades que le ofrece el mundo laboral.
- Comprender el marco económico en que vive.
- Aprender a elegir y decidir.
- Poseer habilidades para iniciarse en un trabajo.
- Poseer las destrezas necesarias para entrar en un trabajo y para mantenerse en él.
- Alcanzar cierta madurez para ver el trabajo desde una perspectiva positiva.

Estos objetivos básicos, aunque formulados inicialmente desde el modelo americano son asumidos en ambos modelos y por todos aquellos que se propongan llevar a efecto los principios de la Educación para la Carrera. De hecho, algunos de ellos se corresponden con la propuesta de intervenciones de Orientación que diseñamos en nuestra investigación e incorporamos al instrumento de recogida de datos, como podemos comprobar más adelante.

En el modelo británico (que es el más adoptado en el contexto europeo) no sólo se restringe la duración de la aplicación de las intervenciones orientadoras (sólo durante la adolescencia) sino también la profundidad de las mismas (sólo un aspecto más del programa), pues se dirige a que el adolescente formule, implemente y adopte una decisión vocacional a través del conocimiento de sí mismo, conocimiento de las posibilidades, madurez para decidir racionalmente y las destrezas y conocimientos para enfrentarse a la transición escuela-trabajo, por lo que se dirige más al contexto educativo.

Pero, en ambos casos, se coincide en unas propuestas básicas, que componen el núcleo central de la Educación para la Carrera, y que Romero (1996) sintetiza en las semejanzas y diferencias que presentamos en el Cuadro 7.

Cuadro 7 SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LOS MODELOS DE EDUCACIÓN PARA LA CARRERA	
SEMEJANZAS	
Finalidades educativas:	
<ul style="list-style-type: none"> • Responder al problema del desempleo, el abandono y la desmotivación • Incitar a continuar estudios • Acercar educación y trabajo • Mejorar la orientación y los planes formativos 	
El proceso de toma de decisiones es un elemento clave de la transición a la vida activa	
La preparación para la vida activa debe considerar la facilitación de experiencias de toma de decisiones	
Promueven una formación polivalente y flexible que contemple el desarrollo de actitudes y destrezas que permitan una constante adaptación a los cambios	
Se dirigen a la escolaridad básica, aunque sin excluir la profesional	
Pretenden desarrollar una pedagogía activa	
Dan importancia a la participación de la comunidad, potenciando la relación escuela-sociedad	
Plantean la necesidad de una formación permanente de los educadores	
DIFERENCIAS	
MODELO BRITÁNICO	MODELO AMERICANO
Surge como preocupación por elaborar programas de transición	Nace en el contexto de un reforma educativa global
Proceso centrado en la primera elección (Educación Secundaria/Transición a la vida activa)	Proceso centrado en todo el ciclo vital
Plantea la infusión curricular total	Plantea una integración curricular progresiva
Menor participación de la comunidad empresarial	Mayor participación de la comunidad empresarial
La Orientación se centra en el desarrollo de: <ul style="list-style-type: none"> - conocimiento de sí mismo - conocimiento del entorno - toma de decisiones - estrategias para la transición En la formación para la transición prevalece el desarrollo del espíritu de iniciativa	Además de los objetivos anteriores, plantea el desarrollo de hábitos y valores de trabajo, que, en la formación prevalecen sobre el desarrollo del espíritu de iniciativa

Tomando en consideración todo lo anterior, podemos definir la Educación para la Carrera, tal y como hizo Watts (1979) desde los objetivos del modelo británico, como el conjunto de actividades planificadas que tiene como meta facilitar en el alumno el conocimiento de las posibilidades ocupacionales, el conocimiento de sí mismo, las habilidades de toma de decisiones y, finalmente, la preparación para enfrentarse a la transición.

La implantación europea, en general, de la Educación para la Carrera ha sido menor de lo que cabría esperar por el entusiasmo con que fue recibida por los teóricos y los propios prácticos, no recibiendo el apoyo institucional y político preciso. Sin embargo, a partir de la entrada en vigor de la Europa Comunitaria, los cambios socioeconómicos y políticos experimentados contribuyeron a variar este panorama, con un mayor impulso y expansión de los supuestos y objetivos de la Educación de la Carrera. La necesidad de adaptar los actuales sistemas educativos y laborales a esos cambios sociopolíticos han exigido una serie de requerimientos con características comunes y que Rodríguez Diéguez (1992: 432) sintetiza en:

- Renovación de los currícula, sobre todo de Secundaria, por la necesidad de adaptar los sistemas educativos a las nuevas características del mercado laboral.
- Participación progresiva de las instituciones que tienen que ver con el mundo laboral en el proceso educativo, sobre todo en la planificación y desarrollo de la Formación Profesional.
- Impulso de la Orientación en los centros educativos a través de:
 - Mayor implantación de la Orientación en Secundaria.
 - La Orientación como estrategia favorecedora de la conexión entre la escuela y el mundo del trabajo.
 - Cambio en la función de la Orientación Profesional: “*de basarse en una función informativa pasa a potenciar al individuo como sujeto activo del proceso de orientación*”.

España, como miembro de la Comunidad Europea, ha recogido dentro de su sistema educativo, a partir de la LOGSE (1990), los principios y objetivos de la Educación de la Carrera, al menos en la filosofía de la ley y su modo de entender y concebir la Orientación. Lo que se acentúa en el Proyecto de la LOE (2005) que, tanto en su exposición de motivos como en su desarrollo (Cap. II, art. 5), contempla como aspecto básico fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero, hasta ahora, la aplicación real del modelo, incluso en su versión restringida (británica), ha sido muy limitada, reducida a la voluntariedad y posibilidad de cada uno de los centros y profesores. Esperemos que el futuro de nuestro sistema educativo sea más alentador, en este ámbito.

El desarrollo del Movimiento de Educación para la Carrera en nuestro país⁴³ se ha visto potenciado por el desarrollo de varios trabajos, investigaciones y tesis doctorales sobre este ámbito, desde finales de la década de los ochenta hasta la actualidad. La concepción asumida en el contexto español se corresponde con el enfoque más restringido, británico, lo que confirma las limitaciones existentes en nuestro sistema educativo para asumir la concepción original del movimiento surgido en Estados Unidos (Álvarez González, 1999).

Entre los recientes eventos científicos que han potenciado el desarrollo de la Orientación para el Desarrollo de la Carrera, no sólo en nuestro país sino a nivel internacional, cabe destacar la última *Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera*, organizada por la AIOSP (Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional) y la AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía), celebrada en septiembre de 2004 en La Coruña. Algunas de las aportaciones presentadas en esta Conferencia han sido referenciadas en este trabajo.

En este contexto de potenciación de la Educación para la Carrera, Rodríguez Moreno (1989, 1998) expone las condiciones precisas para que este movimiento constituya una realidad aplicable en cualquier nivel de nuestro actual sistema educativo:

- Esfuerzo de todos los profesores en acentuar las implicaciones prácticas de las materias que estudian los alumnos a lo largo de su aprendizaje.
- Prestar atención a la formación profesional que proporcione progresivamente a los alumnos la capacitación específica requerida para poder ingresar (o reingresar) en el mundo laboral.
- La colaboración del ámbito empresarial, laboral, industrial, etc, para contribuir activamente en la consecución de los objetivos de la Educación para la Carrera.
- Organización de programas comprensivos e integrales de desarrollo profesional que puedan ayudar a los alumnos a aprender a tomar sus propias decisiones, respetando su libertad individual de elección.
- Necesidad de reconocer la incidencia de la colaboración de la familia en la sociedad laboral y buscar estrategias para fomentar dicha implicación.

Algunas de estas condiciones necesarias para que se desarrolle una verdadera Educación para la Carrera, tienen conexión con la filosofía o principios en los que se inspiran los PIP, como modalidad formativa encaminada a facilitar la transición de los alumnos que fracasan en la escuela a la vida adulta y activa.

⁴³ Encontramos un recorrido por el desarrollo de la Educación para la Carrera en el contexto español en la aportación realizada por Rodríguez Moreno (1998b), que resulta exhaustiva y muy clarificadora.

Esto exige, en opinión de Álvarez Rojo y García Pastor (1998), una escuela abierta que facilite el establecimiento de relaciones entre la educación, el mundo laboral y la comunidad en que está insertada.

Para finalizar este análisis, podemos afirmar, de acuerdo con Álvarez González (1999) que el movimiento de Educación para la Carrera ha favorecido la creación de una relación más estrecha entre formación y vida activa. La escuela ha de preparar a los alumnos para el acceso a la vida adulta, dotándolos de una formación básica, una formación profesional y unas competencias para que aprendan a desarrollar lo máximo posible todo ese bagaje. En definitiva “*no se trata tanto de capacitarles para el empleo sino de fomentar la madurez para que puedan afrontar la vida adulta*” (ibid., 1999: 283).

A partir de esta referencia, podríamos concluir que la Educación para la Carrera y los Programas de Iniciación Profesional persiguen finalidades similares y que la Orientación para la Transición puede ser la estrategia orientadora más eficaz para facilitar el desarrollo de dichos propósitos. Veamos de qué manera puede servir de gran ayuda para guiar a estos jóvenes en el proceso de transición en el que se encuentran inmersos.

1.3 PRINCIPIOS Y OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN

Tal y como hemos expuesto, la Orientación para la Transición debemos entenderla como una parte del proceso general de Orientación para el Desarrollo de la Carrera, por lo que participa de sus principios y objetivos básicos y generales.

En cierto modo, estamos hablando del todo (Educación para la Carrera) y la parte (Orientación para la Transición). La diferencia esencial es que mientras la Educación para la Carrera se dirige, tanto en el modelo más amplio (americano) como en el restringido (británico), a alumnos que van a permanecer y continuar dentro del sistema educativo, la Orientación para la Transición va destinada a alumnos que, en un futuro inmediato, van a dejar la escuela e incorporarse al mundo laboral. Por tanto, podemos afirmar que la Orientación para la Transición supone una acotación o concreción de la Educación para la Carrera.

De ahí que sus principios y objetivos, aunque similares a los expuestos en páginas anteriores, suponen necesariamente una especificación de los mismos. Romero (1999) concreta los principios de la Orientación para la Transición en:

- La Orientación para la Transición debe entenderse como un proceso educativo, formando parte de un proceso más global de Educación y Orientación para la Carrera.

- Los programas de Orientación para la Transición han de integrarse en el currículum educativo, aunque en nuestro sistema educativo actual, esta integración ha de darse de forma progresiva (Álvarez Rojo, 1993; Fernández Sierra, 1995), y no realizando inclusiones aisladas y puntuales, que podrían poner en peligro la esencia propia de este movimiento de la Orientación.
- La persona destinataria de la intervención orientadora ha de participar activamente en su propio proceso de orientación. Para conseguir desarrollar esta pedagogía activa, es necesario facilitar al sujeto estrategias para que pueda investigar, indagar, explorar la información que requiere e integrarla como experiencia personal y única.
- El proceso de orientación, desde este enfoque, precisa de ayuda, guía, acompañamiento. Esta *pedagogía del acompañamiento*, propuesta por Eckenschwiller (1990), citado por Romero (1999), supone una doble implicación: de un grupo de iguales, generalmente la clase, y de un profesional que guíe el proceso de orientación.

Partiendo de estos principios, la meta es que los jóvenes lleguen a ser capaces de formular un plan de acción en relación a su futuro inmediato, como base de un futuro más lejano que se plantea como la meta final de todo el proceso (Romero, 1992).

Para alcanzar dicha meta, la Orientación para la Transición, al igual que hemos visto que ocurre con la Educación para la Carrera, se apoya en las propuestas de las teorías del desarrollo vocacional, por lo que contempla el desarrollo del autoconcepto y de la madurez vocacional, junto con los factores y tareas que Super (1991) propone y que consisten en planificación, exploración, información, toma de decisiones y realización.

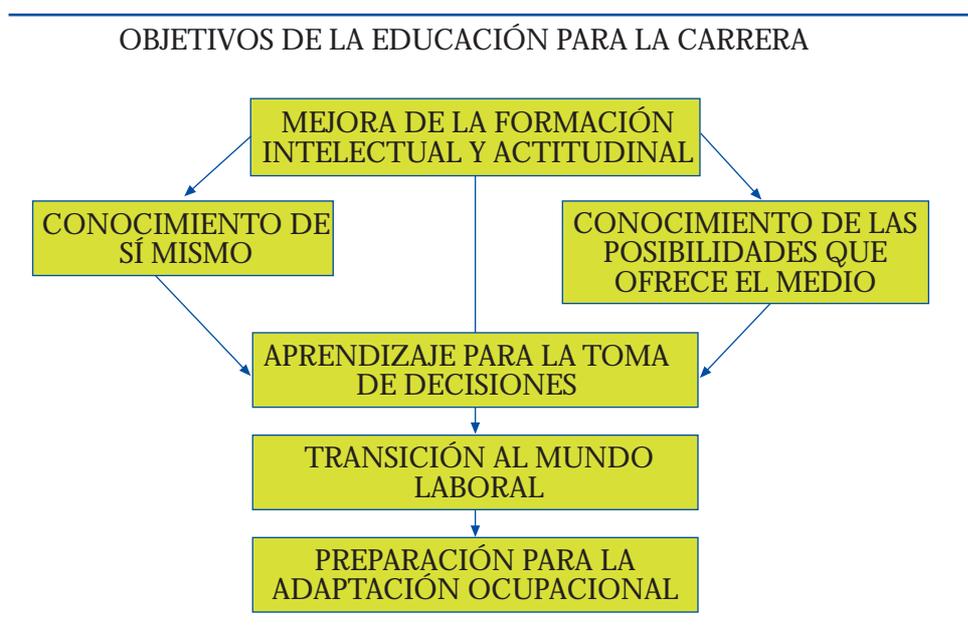
Para poder conseguirlo y dentro de los planteamientos que hemos desarrollado hasta ahora, la Orientación para la Transición deberá atender básicamente a tres tipos de necesidades (Álvarez González, 1999):

- **Necesidades personales y vocacionales.** En línea de ofrecer los elementos de reflexión que el joven necesita para desarrollar la madurez vocacional y personal que favorezca su proceso de transición. Dichos elementos consisten en facilitar su autoconocimiento, la información sobre el contexto sociolaboral, la planificación de la carrera, competencias para la toma de decisiones, estrategias de aproximación al mundo del trabajo, habilidades de búsqueda de empleo, entre otras.
- **Necesidades educativas.** La formación debe entenderse como una preparación para la vida adulta, y ha de tener en cuenta los cambios tecnológicos, culturales, económicos y sociales que se están produciendo. Se ha de procurar que la preparación para la transición se inicie en el ámbito educativo como un objetivo propio

que facilite al joven la formación básica dirigida a la adquisición de conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y competencias que hagan más llevadero este proceso de cambio. Entre los elementos que pueden ayudar a la transición se encuentran: conocimientos básicos, habilidades de comunicación, trabajo en equipo, capacidad de iniciativa, liderazgo, hábitos de trabajo (puntualidad, disciplina, resistencia a la rutina...), entre otros.

- **Necesidades sociales.** Muy ligadas a las consecuencias del desempleo. De ahí que, además del importante papel que puede jugar la Orientación, es también necesario que se adopten estrategias económicas y sociales que potencien el mercado laboral y que aproximen el sistema educativo al sistema productivo. En este sentido, se entiende que la facilitación de la transición a la edad adulta ha de ser tarea de la comunidad en general. Y de hecho, preocupa a administraciones, gobiernos, e instituciones, como podremos comprobar más adelante al referirnos a los Programas para la Transición promovidos desde la Unión Europea.

Para responder a estas necesidades y asumiendo, como hemos reiterado varias veces, la Orientación para la Transición como especificación de la Educación para la Carrera, debemos entender que sus objetivos generales han de ser los mismos que los de ésta. Corominas (1992) los ejemplifica gráficamente como muestra el Cuadro 8.

CUADRO 8

Entre los objetivos específicos que un programa de Orientación para la Transición debe contemplar para desarrollar los anteriores, destacan los siguientes:

- Desarrollar habilidades, actitudes y destrezas que ayuden al alumno a conocerse y a tomar conciencia de sus propias posibilidades, de forma que pueda utilizarlas para elegir en el ámbito educativo, formativo y profesional, aproximándose a la idea de lo que pueda ser su futuro (IFAPLAN, 1989).
- Tomar conciencia de las posibilidades formativas existentes fuera de la escuela y/o diferentes a los sistemas tradicionales de empleo.
- Adquirir estrategias de búsqueda de empleo.
- Desarrollar la capacidad de toma de decisiones a través del aprendizaje de los procesos de toma de decisión.
- Luchar contra los estereotipos sexuales, mejorando la Orientación de las jóvenes al hacerles reflexionar para su posible elección sobre la gama de profesiones u ocupaciones tradicionalmente reservadas a los hombres.
- Reorientar y remotivar a los jóvenes que han abandonado la escuela, con actuaciones dirigidas a mejorar la confianza en sí mismos, la autoestima y el valor del trabajo, aspectos que se pueden haber deteriorado en su experiencia escolar anterior.

Como podemos apreciar, algunos de estos objetivos pueden resultarnos familiares si los enlazamos con el propósito general de los PIP, como modalidad formativa dirigida a *reconducir* la trayectoria de fracaso socioeducativo de determinados colectivos de jóvenes en situación de transición.

La tarea ahora reside en analizar qué aspectos, elementos, contenidos, en definitiva intervenciones orientadoras, debemos poner en marcha para conseguir los objetivos propuestos.

1.4 COMPONENTES BÁSICOS DE LA ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN

A partir de aquí, intentaremos realizar una revisión de los diferentes autores e instituciones que aportan propuestas sobre cuáles han de ser los componentes que no han de faltar en un programa de Orientación para la Transición a la vida adulta y activa.

En este ámbito de la acción orientadora, en el que los trabajos sistemáticos no abundan (Álvarez Rojo, 1999), entre los autores consultados, encontramos una extensa e inten-

sa aportación al mismo en Romero (1992, 1993, 1996, 1999, 2004), así como en Rodríguez Moreno (1994, 1998b, 1999, 2003).

Algunas de las destrezas que Rodríguez Moreno (1998a) enumera como básicas en un programa modelo de Orientación Profesional, se refieren a: conocimiento de sí mismo, proceso de toma de decisiones, saber realizar un proyecto de vida profesional, saber detectar las oportunidades académicas y laborales, saber obtener información, saber transitar, entre otras.

Así, podemos afirmar que algunos componentes o contenidos que debe desarrollar la Educación para la Carrera, donde se enmarca la Orientación para la Transición, serían:

- Autoconocimiento y autoconcepto.
- Estudio del entorno económico.
- Mundo laboral.
- Estudios de educación y formación profesional.
- Empleabilidad y habilidades para el ajuste ocupacional.
- Toma de decisiones.

Partiendo del trabajo de Romero (1999), podemos realizar una síntesis descriptiva de los componentes básicos que, para esta autora, deben formar parte de toda intervención de Orientación para la Transición, desde un enfoque de Desarrollo de la Carrera:

- **Autoconcepto o desarrollo de la identidad personal.** Se adopta la noción de autoconcepto de Super que le confiere un carácter multidimensional (cada individuo tiene tantos autoconceptos como situaciones y cometidos enfrenta en la vida: profesional, padre, hijo, ciudadano...) y lo considera más como autoimagen que como autoestima. Entiende que la variedad de conceptos de sí mismo forma un sistema relacional que configura o determina las expectativas, actitudes y el comportamiento general. Cada uno puede tener diferentes imágenes de sí mismo en cada una de estas situaciones, concordantes o no entre sí, pero todas se combinan en un sistema de conceptos de sí mismo. Apoyado en ellos Super define y describe así el autoconcepto vocacional relacionado con el desarrollo vocacional (1963): el proceso de desarrollo vocacional consiste, esencialmente, en el desarrollo y realización del autoconcepto de sí mismo. Se trata de un proceso de compromiso en el que el concepto de sí mismo es un producto de la interacción entre las aptitudes heredadas, la constitución neuroendocrina, la posibilidad de desempeñar distintos roles y las evaluaciones de la medida en que los resultados de los roles desempeñados logren la aprobación de los superiores e iguales.

Bajo esta base teórica, se reclama la necesidad de realizar actividades que desarrollen en el sujeto el autoconcepto, a partir de un autoconocimiento realista y del desarrollo de una imagen positiva de sí mismo, considerando este elemento como uno de sus objetivos primordiales, como hemos comentado anteriormente. También nos hemos referido a que desde la perspectiva del desarrollo de la carrera, el desarrollo personal incluye al desarrollo profesional, como un aspecto más. El término identidad se entiende desde la perspectiva europea de la transición (Charlier, 1989) como sinónimo de autoconcepto, por la construcción que supone de uno mismo en interacción con los otros y con el entorno.

- **Madurez vocacional.** En el que se vuelve a seguir las ideas de Super. El concepto de madurez vocacional aparece ya en los primeros trabajos de Super, quien lo toma de Havighurst (1952), que opina que cada edad se caracteriza por relacionar un grupo de tareas que la sociedad espera que las personas de esa edad y sexo realicen eficientemente, si bien esto lo relaciona con el desarrollo general del individuo y no específicamente con los aspectos vocacionales. La aportación de Super fue trasladarlo al ámbito de lo vocacional.

En el planteamiento del concepto hay una leve matización. Mientras que en un principio designa como madurez vocacional “*la posición en el continuo del desarrollo vocacional que va desde la exploración al declive vocacional*” (1955: 153) y que, al relacionarla con la edad en que esas conductas son típicas, aparece la noción de cociente de madurez vocacional de Crites; en 1974 y 1977 define la madurez vocacional como la “*disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o el desarrollo de la carrera con las que uno está realmente confrontado o a punto de estarlo, comparado con otros que se hallan en la misma época de la vida y frente a las mismas tareas del desarrollo*”. Define en ambos casos la madurez vocacional normativamente, pero en la segunda definición hace hincapié en su carácter de disposición y especifica claramente su relación con las tareas vocacionales. Es esta concepción la que perdura en la teoría: “*congruencia entre el comportamiento vocacional del individuo y la conducta que vocacionalmente se espera de él a su edad*” (Osipow, 1976: 147).

En la Orientación para la Transición se integra este concepto dentro de sus componentes teóricos al resaltar la necesidad del propio autoconocimiento y la exploración e información sobre el entorno para posibilitar los procesos de elección, decisión y conformación del futuro en relación con el trabajo. Según las consideraciones anteriores, podemos afirmar que la madurez vocacional es un constructo que está compuesto por variables afectivas (disposición para la planificación y explora-

ción de la carrera) y variables cognitivas (toma de decisiones e información). El desarrollo y afianzamiento de la madurez de la carrera, como también la denomina Romero (1999), implica, por tanto, otros componentes fundamentales en la Orientación para la Transición, como son: información, exploración (buscar la información de forma activa), toma de decisiones para contrastar la información, elaboración del proyecto profesional y vital, con carácter real y flexible, aspectos que pasamos a comentar brevemente.

- **Información.** Desde esta perspectiva de Orientación para la Transición, el centro de interés no es la información material como tal, sino el favorecer que la persona acceda activamente a informaciones diversas, en función de sus necesidades: personal, escolar, profesional-ocupacional.

- **Exploración.** La conducta exploratoria es uno de los elementos más significativos para que el proceso de toma de decisiones se desarrolle de forma madura. Super considera la exploración tanto como una de las tareas básicas del desarrollo vocacional, como una de las etapas del mismo en la que predomina esta tarea y que comprende el período de 14-25 años, en donde estarían ubicados los sujetos de Secundaria y, por supuesto, los jóvenes que acceden a PIP. Rodríguez Moreno (1999) en una de las escasas publicaciones dedicadas a este tema, la define como “*el conjunto de actividades, mentales o físicas, realizadas con el propósito de conseguir información acerca de uno mismo y del medio; o de verificar o conseguir una base que permita decidir, concluir, solucionar o hacer hipótesis*” (p. 23). Jordaan (1963), discípulo de Super, incorpora la comprobación de hipótesis a los contenidos esenciales de toda conducta exploratoria propia de los jóvenes: buscar, experimentar, investigar, ensayar, actividad y dinamismo. Una iniciativa interesante en esta línea ha sido la de Watts (1983), con su propuesta de incluir *experiencias laborales* en el currículum de los jóvenes ingleses escolarizados para paliar su desconocimiento del mundo laboral. Una de estas experiencias (*de custodia*) iba dirigida a alumnos que no habían obtenido el certificado de enseñanza obligatoria, para favorecer su transición de la escuela al mundo del trabajo.

- **Proceso de toma de decisiones.** Si, como hemos comentado anteriormente, la Orientación para la Transición asume los principios de las teorías del desarrollo de la carrera, no es de extrañar que considere el aprendizaje de habilidades para la toma de decisiones como elemento central de la intervención orientadora. Desde esta perspectiva lo que se resalta es el carácter flexible, variable, de las decisiones que la persona va tomando a lo largo de su carrera vital, que han de estar incluidas en un proyecto personal o, como destaca Romero (1999: 40), “*al menos en un*

itinerario”, poniendo énfasis en el aprendizaje del propio proceso más que en los resultados.

- **Elaboración de proyecto personal profesional.** En Romero (2004) se describe detalladamente cómo este proceso se puede enseñar, formando parte indisoluble de la orientación para el desarrollo de la carrera. A su vez, Rodríguez Moreno (1998a: 205) describe el proyecto de vida (o planificación individual) como uno de los cuatro componentes interactivos que debe contemplar todo programa de orientación profesional, en el siguiente sentido: “(...) *se compone de un abanico de actividades para enseñar al usuario a conocer y controlar su propio crecimiento y desarrollo y a planificar su actuación en las sucesivas fases de su vida académica y laboral. Es un modo de organizar las actividades que habrán de enseñar a los usuarios a integrar su formación con sus objetivos vitales*”. Encontramos en Rodríguez Moreno (2003) una extensa guía sobre la construcción del proyecto profesional.
- **Empleabilidad.** Se trata de un concepto cercano al mundo laboral, que podemos entender desde una perspectiva amplia (objetivo integrado en el desarrollo de la carrera) o restringida (consecución de un empleo). Desde el primer enfoque global, que centra nuestra atención, Echeverría (1991) habla de destrezas y reservas de empleabilidad, que comprenden la capacidad de aprender a aprender y emprender, aptitudes de inserción (conocimiento del entorno, relación con él, capacidad de iniciativa, de toma de decisiones), disponibilidad laboral para asumir ocupaciones *no apetecibles*, autoestima profesional (asunción de éxitos y fracasos) y madurez vocacional (para conocer los pros y contras del trabajo al que se aspira, mantener el puesto y adaptarse a los cambios).

Para Romero (1996) cada uno de estos componentes básicos, debe contemplar los conocimientos, destrezas y habilidades que debe desarrollar cualquier programa de Orientación para la Transición. Podemos encontrar una mayor especificación de dichos aspectos en el Cuadro 9, que refleja en líneas generales la mayoría de componentes básicos que hemos citado anteriormente (Cuadro recogido de Romero, 1996: 306).

CUADRO 9	
CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN	
	DESTREZAS–HABILIDADES–CONOCIMIENTOS
AUTOCONOCIMIENTO AUTOEVALUACIÓN AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil profesional • Historia personal • Análisis de los propios rasgos de personalidad • Toma de conciencia de la formación de la que se dispone • Exploración de las motivaciones profesionales • Elaboración, conocimiento y transformación de las representaciones profesionales • Evaluación de la habilidades ocupacionales
EXPLORACIÓN DE LA CARRERA	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del mercado de trabajo • Familias profesionales y grupos ocupacionales • Relación objetivos curriculares exigencias laborales • Vida laboral
TOMA DE DECISIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de toma de decisiones • Contrastación deseabilidad–posibilidad
ELABORACIÓN DE PROYECTOS PROFESIONALES	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de objetivos profesionales • Gestión del tiempo y el espacio • Planificación de las decisiones • Proyección personal y profesional
EMPLEABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de trabajo • Búsqueda y mantenimiento del empleo • Gestión de las propias posibilidades ocupacionales • Disponibilidad ocupacional • Adaptación a la movilidad • Autoestima profesional • Autoempleo
SOCIALIZACIÓN/ COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Relaciones interpersonales

Rodríguez Moreno (1994) realiza una distribución muy interesante y útil para los prácticos de la Orientación a la hora de diseñar y elaborar programas de Orientación para la Transición, destinados a alumnos de diferentes edades o niveles educativos o profesionales (Cuadro 10).

En dicha clasificación podemos observar, a pesar de que el Programa de Iniciación Profesional se debe considerar una opción que forma parte del sistema educativo, tal y

CUADRO 10
CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN
(RODRÍGUEZ MORENO, 1994)

	AUTO-EVALUACIÓN	AUTO-CONCEPTO	TOMA DE DECISIONES	PLANIFICACIÓN OCUPACIONAL	EXPLORACIÓN PROFESIONAL	EXPERIENCIAS LABORALES	EMPLEABILIDAD	ALTERNATIVAS LABORALES	OPCIONES FORMATIVAS	COLOCACIÓN	SEGUIMIENTO ITINERARIO	TRANSICIONES ESPECIALES
E. PRIMARIA (6-12)	X	X	X	X					X			
ESO (12-14)	X	X	X	X	X			X	X			
ESO (14-16)		X	X	X	X	X	X	X	X			
BTO. (16-18)			X	X		X	X	X				
E. TÉCNICO-PROFESIONAL Gº MEDIO (16-18)			X	X		X	X	X		X		
E. TÉCNICO PROFESIONAL Gº SUPERIOR (18 y más)			X	X	X	X	X	X		X	X	X
FORMACIÓN OCUPACIONAL (18 y más)				X	X	X				X	X	X
OFICINAS DE EMPLEO (18 y más)							X	X	X	X	X	X
DISCAPACITADOS	X	X					X	X	X	X	X	X

como hemos defendido a lo largo del presente trabajo, y de que los principios que lo inspiran guardan estrecha relación con los objetivos de la Orientación para la Transición, éste no es contemplado en la mayoría de trabajos que hacen referencia a este ámbito de la Orientación y los programas que se han desarrollado en torno al mismo.

De hecho, en las revisiones de Programas de Orientación Profesional desarrolladas por Romero (1999) y Álvarez González (1999), tan sólo aparecen dos referencias que se destinan a jóvenes con perfil similar al de aquellos que acceden a cursar un PIP, que más adelante citamos.

El estudio y desarrollo de la problemática de la transición escuela-trabajo y su intervención desde el ámbito de la Orientación, ha experimentado un gran impulso desde las políticas y líneas de actuación de la Comunidad Europea, que han impulsado numerosas iniciativas y programas para facilitar a los jóvenes este paso a la vida adulta y activa. Nos centramos a continuación en realizar un recorrido por los Programas más característicos de Transición desarrollados en el contexto de la Europa común.

2. PROGRAMAS DE TRANSICIÓN EN LA COMUNIDAD EUROPEA

La actual preocupación sobre la inserción sociolaboral de los jóvenes y su transición a la vida adulta, como proceso más amplio, no es algo nuevo en nuestro entorno europeo. En la Comunidad Europea (CE), este fenómeno ha sido objeto de numerosas reflexiones y estudios, iniciativas y programas desde el inicio de la década de los noventa, que han contribuido a crear distintas comisiones, iniciativas y programas para potenciar el diseño y elaboración de un sistema de transición de los jóvenes a la vida activa que sea efectivo y no discrimine a nadie.

En esta línea, el refuerzo de las actividades de información y Orientación Profesional se considera una de las estrategias de intervención privilegiadas para luchar contra la desigualdad social y el desempleo juvenil, que cada vez se sitúa en tasas más elevadas. En las medidas y recomendaciones del *Dictamen Común sobre la Transición de la Enseñanza a la Vida Activa* (noviembre de 1990) (Task Force, 1993), las tendencias comunes en la Comunidad Europea sobre Orientación Profesional, apuntan según Rodríguez Moreno (1998a) hacia tres aspectos clave:

1. Concepción de la Orientación como un proceso continuo, que debe iniciarse tempranamente en la escuela, continuar a lo largo del extenso período que actualmente conforma la transición a la vida adulta y profesional, y estar disponible durante toda la vida de los ciudadanos.
2. Empleo de estrategias y métodos de intervención más variados, fomentando el empleo de técnicas grupales, la participación de otros agentes orientadores (familiar, agentes sociales,...), así como los medios tecnológicos más actuales.
3. Se entiende a la persona como agente activo, protagonista de su propio proceso de Orientación.

Como intento de respuesta comunitaria al problema de la transición a la vida adulta y activa, comienzan a desarrollarse una serie de programas, cuyo origen podemos situar en 1977. Este primer Programa europeo de Transición se pone en marcha en 1979 y consistió en treinta proyectos piloto cuya finalidad principal consistía en facilitar ese proceso de transición.

Analizados los resultados de estos proyectos, la Comunidad Europea lanza la segunda convocatoria de Programas de Transición en 1982, que comprendió otros treinta proyectos con cuatro ejes de acción (Álvarez González, 1999; Redondo, 1999; Romero, 1992):

1. Potenciación de la relación de la escuela con el mundo laboral y de la empresa.
2. Acciones en materia de Orientación.
3. Actuaciones de lucha contra el fracaso escolar.
4. Formación del profesorado para la Transición.

Los principales destinatarios de estos dos Programas de Transición fueron jóvenes de entre 16 y 25 años, en situación de riesgo de exclusión social y profesional, debido a su procedencia, al sexo y la escasa formación que poseía la mayoría. Un perfil muy próximo a la caracterización de los actuales jóvenes destinatarios de PIP. El desarrollo de la Orientación constituyó un asunto de gran importancia en estos programas de acción comunitaria sobre la transición de los jóvenes de la enseñanza a la vida adulta y laboral.

Aunque España no llegó a participar en estas dos convocatorias, las actuaciones desarrolladas, así como la valoración de las mismas se puede encontrar en diversas publicaciones de la Comunidad Europea, en concreto de su Instituto de Investigación Social (IFAPLAN, 1987, 1989), así como del Ministerio de Educación y Cultura (1987a, 1987b, 1989a, 1989b, 1989c), y de Comunidades Autónomas con competencias educativas (Gobierno Vasco, 1988, por ejemplo), que tuvieron su repercusión en la posterior reforma educativa que supuso la LOGSE (1990) (Redondo, 1999).

En 1987, la Comisión Europea, tras evaluar los programas anteriores, aprueba una nueva directiva para el tercer programa de transición comunitaria. Ya no se trata de fomentar experiencias piloto sino de “*estimular la ampliación, la mejora y la diversificación de las oportunidades de educación y formación profesional, de manera que se garantice que todos los jóvenes de la Comunidad Europea que lo deseen reciban un año, si es posible dos, de formación profesional, además de la enseñanza obligatoria*” (Gobierno Vasco, 1988: 113). A partir de aquí nace el Programa PETRA (Partnership in Education and Training/Orientación para la Formación Profesional de los Jóvenes), cuya segunda edición, PETRA II, se inicia en 1991.

En este tercer Programa de transición, en el que ya participa activamente España, aunque los destinatarios siguen siendo jóvenes que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social y profesional, se pretende que las actuaciones se extiendan preventivamente a todos los alumnos.

La Orientación ha sido uno de los núcleos centrales de muchos proyectos del programa PETRA, diseñados para mejorar la formación profesional inicial de los jóvenes. En el programa PETRA II se incluyó la Acción 111 como acción independiente de Orientación, con la finalidad de que los Servicios de Orientación pudieran atender la demanda de Orientación para la Transición, lo que ha permitido financiar un número importante de iniciativas (Rodríguez Moreno, 1998a).

La puesta en marcha de estas propuestas ha sido diferente en los distintos países de la Comunidad Europea pero, en general, se puede afirmar que las características de la Orientación Profesional que se derivan del análisis de estas experiencias son las siguientes:

- La Orientación se concibe como un aspecto esencial de la formación y cualificación profesional.
- Tiene como finalidad que las personas jóvenes realicen proyectos personales y sociales, no sólo la inserción laboral.
- La intervención se prolonga más allá de la escuela tanto en el espacio (colaboración de empresas, agentes sociales), como en el tiempo (durante todo el proceso de transición, una vez finalizado el período escolar).
- Se plantea la necesidad de integrar la Orientación en el currículo escolar, si bien la mayoría de las experiencias se llevan a cabo de forma paralela al currículo.
- La experiencia laboral se considera como un elemento clave del proceso de Orientación.

Junto a los programas PETRA se han desarrollado otros programas en la Unión Europea como la Red EURES, enfocado a la Orientación para la búsqueda de empleo y creando una red de euroconsejeros sobre empleo; el Programa IRIS, para promover la igualdad de oportunidades entre los sexos; el HELIOS, dirigido a promover la inserción social de los minusválidos a través de la readaptación profesional y la integración económica, etc.

A partir de diciembre de 1994, todas las acciones relacionadas con la Formación Profesional han sido agrupadas en el Programa de Acción Comunitario en materia de Formación Profesional bajo la denominación de LEONARDO DA VINCI⁴⁴. El propósito fundamental de este Programa, que actualmente se encuentra en su segunda fase de desarrollo⁴⁵, ha sido contribuir a la promoción de una *Europa del conocimiento*, a través de la consolidación de un espacio europeo de cooperación en materia de educación y formación

⁴⁴ Programa aprobado por Consejo de Ministros de la CE el 6 de diciembre de 1994 (Decisión 94/819/CE, DOCE 29 de diciembre de 1994).

⁴⁵ Aprobada por Consejo de Ministros de la CE el 26 de abril de 1999 (Decisión 1999/382/CE, DOCE 11 de junio de 1999).

profesional, apoyando las políticas de aprendizaje para toda la vida de los Estados miembros y el desarrollo de competencias que favorezcan la capacidad de inserción profesional y el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

Esta segunda fase comenzó a aplicarse el 1 de enero de 2000 y se prolongará hasta el 31 de diciembre de 2006, cubriendo tres convocatorias (una cada dos años). En el año 2004 se ha publicado la tercera convocatoria⁴⁶ de esta segunda fase con vigencia para el período 2005-2006.

La Orientación y el Asesoramiento han estado presentes en cualquiera de las convocatorias de este Programa, como estrategia prioritaria para mejorar la calidad de la Formación Profesional, fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, establecer conexiones entre la educación y el sistema laboral y satisfacer las necesidades de formación continua del profesorado y formadores en este ámbito.

Como ejemplo de proyectos desarrollados bajo el Programa Leonardo, con relación a la prioridad de Orientación, en los que ha participado España, podemos citar el Proyecto Piloto FIT FOR EUROPE-ENLARGEMENT. Promovido por la Universidad alemana Verlagsantalt, con la participación como socio del INEM, está centrado en actualizar los datos referidos a España de la Base de Datos denominada como el proyecto. Ésta contiene información sobre Formación Profesional, estudios superiores, sistemas educativos, reconocimiento de cualificaciones, condiciones de trabajo y Orientación profesional. La duración del proyecto es de 2003 a 2006.

Paralelamente a la puesta en marcha del Programa Leonardo da Vinci, y como elemento de refuerzo de éste, el panorama estratégico de la Unión ha registrado toda una serie de acontecimientos que han servido de punto de arranque para las políticas de desarrollo de la educación y la formación profesional a lo largo de toda la vida como estrategia de fomento del empleo. Entre los más significativos, sin ánimo de profundizar, podemos citar el Consejo Europeo de Lisboa (marzo de 2000), la Cumbre de Barcelona (marzo de 2002), la Declaración de Copenhague⁴⁷ firmada en noviembre de 2002 por 31 ministros de Educación, que entre las medidas que propone se encuentra el reforzamiento de políticas, sistemas y prácticas relacionados con la Orientación a lo largo de toda la vida.

⁴⁶ Convocatoria de propuestas para 2005-2006 de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea en el marco de la segunda fase del programa Leonardo da Vinci (EAC/11/04) (2000/C 23/08).

⁴⁷ Puede obtenerse más información sobre el proceso de Copenhague, incluido el texto íntegro de la declaración, en la página siguiente:

http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_es.html

A partir de 2007 y hasta 2013, la Comisión Europea pondrá en marcha la nueva generación de Programas integrados⁴⁸ que aglutinarán en dos la variedad de programas existentes actualmente en el ámbito de la educación y la formación. Los dos futuros programas consistirán en:

- Programa integrado de movilidad y cooperación en materia de aprendizaje permanente. Se dividirá en cuatro programas sectoriales: COMENIUS (educación escolar), ERASMUS (educación universitaria), LEONARDO DA VINCI (educación y formación profesionales de carácter inicial y continuo) y GRUNDTVIG (educación de adultos), todos ellos coordinados a través de un programa transversal.
- Programa TEMPUS PLUS. Basado en el acertado planteamiento del actual Programa Tempus (centrado en educación superior), ampliará su proyección al aprendizaje a lo largo de toda la vida (aprendizaje permanente) y fomentará medidas encaminadas a la modernización de sistemas, financiación de la movilidad individual y desarrollo de proyectos multilaterales.

En esta línea de impulsar el desarrollo de la carrera a nivel internacional, como parte de las políticas públicas de educación, formación, empleo e inclusión social, podemos citar la reciente creación del Centro Internacional para el Desarrollo de la Carrera y Políticas Públicas (ICDP) que anteriormente había estado integrado en el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Orientación Profesional), que como agencia de la Comisión Europea, se encarga de gestionar la investigación y la difusión de conocimiento en el ámbito de la Orientación en Europa.

Todo este abanico de iniciativas y programas comunitarios ha contribuido, por un lado, a potenciar el desarrollo de la Orientación Profesional y de la Orientación para la Transición como una parte de ella y, por otro, a impregnar de la filosofía de la transición las iniciativas como los PIP, que se han desarrollado en países como España, con la finalidad de favorecer los procesos de transición de determinados colectivos de jóvenes que muestran mayores necesidades para afrontar ese reto en su trayectoria vital.

3. ORIENTACIÓN PARA LA TRANSICIÓN EN LOS PIP

Bajo este marco y propuestas ha sido como se han desarrollado en nuestro país los Programas de Transición, tales como los PIP, núcleo central de nuestro trabajo. Pero hay

⁴⁸ Comunicación de la Comisión “La nueva generación de programas comunitarios de educación y formación después de 2006” (COM (2004) 156 final) de 9 de marzo de 2004.

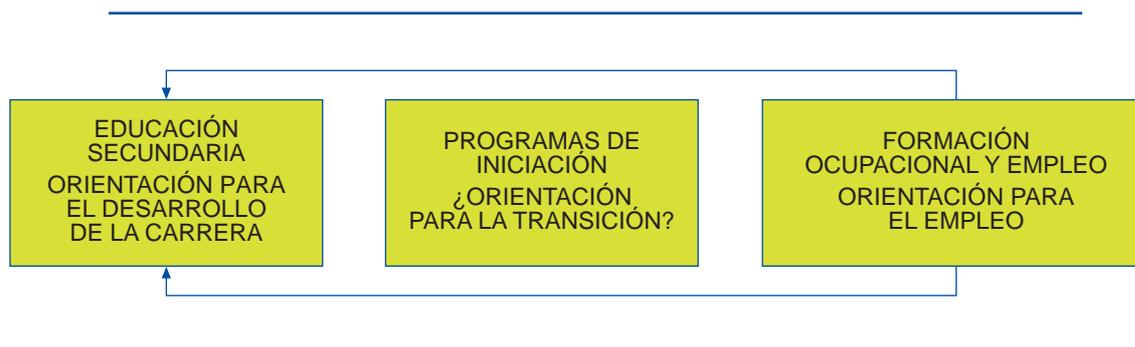
que hace notar que, si bien en ellos se sigue de modo común las propuestas marcadas por el movimiento de Educación para la Carrera, al realizarse dentro de una perspectiva socio-psicopedagógica, se enfatizan los objetivos y contenidos dirigidos a la transición y, por tanto, como se ha visto antes, a proporcionar a los jóvenes destrezas y habilidades para afrontar los cambios y retos que supone el proceso de la transición.

Hasta ahora, nos hemos referido a la Orientación para la Transición desde el enfoque de la Orientación para el Desarrollo de la Carrera, que posee una doble finalidad, preventiva y de desarrollo. Pero, suele suceder, que las intervenciones orientadoras para la transición se planteen en las denominadas por Romero (1999) “*situaciones de emergencia*” (p. 25). En el caso que nos ocupa, los PIP, nos encontramos en un contexto que requiere una intervención inmediata para remediar las dificultades, necesidades y demandas de los jóvenes que los cursan a la hora de realizar una transición adecuada hacia la vida adulta.

Estas situaciones de transición se darán en nuestro sistema educativo, tal y como avanza Romero (1999), mientras en los centros educativos formales no sea una realidad la Orientación para el desarrollo de la Carrera (con una parte específica de Orientación para la Transición). Actualmente, como justifica esta autora, se da una división entre la Orientación para la Transición que se desarrolla en la enseñanza obligatoria (más centrada en el desarrollo de la carrera) y la que se ofrece en el ámbito de la formación ocupacional (más centrada en el mercado laboral).

A este respecto, nos encontramos con un gran vacío en cuanto hacia dónde tienden las intervenciones de Orientación desarrolladas en el contexto de los PIP que, como comentamos anteriormente, se sitúan en la intersección de varios caminos: la ESO, la Formación Profesional y la Formación Profesional Ocupacional. Una representación gráfica de esta situación la podemos observar en el Cuadro 11.

CUADRO 11



El alumno que cursa este Programa se encuentra “*en ese espacio entre la escuela –de la que ha salido- y el mundo del trabajo – en el que no ha ingresado*” (Romero, 1999: 25). ¿Hacia dónde se inclina la balanza de la Orientación en el contexto de los PIP? ¿Hacia dónde debería inclinarse? ¿Hacia el desarrollo de la madurez personal? ¿Hacia el desarrollo para la inserción sociolaboral? ¿Debería encontrar el equilibrio entre ambos polos?. Cuestiones muy interesantes, a nuestro parecer, y que quedan por resolver. En avanzar hacia la clarificación de estos interrogantes se dirige parte de nuestra investigación.

Estamos de acuerdo con Romero (1999) en defender que “*un sistema de orientación que pretenda ayudar al joven a realizar la transición a la vida activa debe partir desde la educación obligatoria y prolongarse a lo largo de todo el proceso de transición*” (p. 26).

Pero, debido por una parte a la reducida población a la que se dirigen estos Programas (según el avance del MEC, 2004, durante el curso 2003/2004 en la Región de Murcia se encuentran matriculados en PIP 2.447 alumnos frente a 30.703 en 2º ciclo de ESO, lo que no representa ni el 10%), unido al escaso interés que genera desde el ámbito científico, explica la escasez de experiencias o desarrollo de programas de Orientación en esta modalidad formativa, tal y como concluye Romero (1999).

En este sentido, en la revisión de Programas de Orientación Profesional realizada por Álvarez González (1999), encontramos tres que podrían tener como destinatarios a alumnos con un perfil similar a los jóvenes que acceden a PIP:

- Programa D’Orientació Professional Autoaplicat (POPA) de Bisquerra, Álvarez González, Corominas, Donoso, Echeverría, Marín y Rodríguez Espinar (Bisquerra et al., 1989), dirigido a adolescentes de Secundaria y jóvenes desescolarizados.
- Programa de Orientación de la Motivación Académico-Ocupacional (POMAC) de Amador (1993), destinado a alumnos al final de su período de formación y a las puertas de acceso al mundo laboral.
- Programas de Orientación Profesional para Centros de Enseñanza Secundaria y Formación Profesional del Ayuntamiento de Barcelona, del Equipo del Servicio de Orientación del Instituto Municipal de Educación (García del Estal, 1997, 1988), destinado a alumnos al final de su período de formación y a las puertas de acceso al mundo laboral.

A estos Programas nosotros podemos añadir la propuesta de Vallés (2000), quien recoge diversas actuaciones orientadores dirigidas al alumnado que accede a PIP aunque centradas en el ámbito laboral.

Entre los escasos materiales elaborados para el desarrollo de la Orientación y la Tutoría con los jóvenes que cursan PIP, destacan además dos guías de recursos elaboradas por la Fundación Formación y Empleo “Miguel Escalera” (FOREM) (1999), tituladas “Guía de formación y orientación laboral para la intervención con jóvenes” y “Guía de desarrollo personal y social para la intervención con jóvenes”. En ellas se presentan una serie de materiales didácticos para trabajar con jóvenes que cursan preferentemente la modalidad de Talleres Profesionales, en la que FOREM participa como entidad organizadora. La primera de las guías, aunque centrada en contenidos relacionados con el mundo del trabajo, dedica un bloque a la Orientación e inserción laboral, haciendo mayor hincapié en el resultado o producto (la inserción) que en el proceso. La segunda de las guías gira en torno al desarrollo de la comunicación y las habilidades sociales como área fundamental a trabajar en el horario de tutoría de los PIP.

3.1 LA ORIENTACIÓN EN LOS PIP EN LA REGIÓN DE MURCIA

Si atendemos a la normativa y documentación actual relativa al desarrollo de la Orientación en esta modalidad formativa, el panorama es igualmente poco esperanzador, pues encontramos escasas referencias, por no decir nulas, a este ámbito. Realmente en los documentos, tanto reguladores como en los informes de los Departamentos de Orientación, las pautas o guías para el desarrollo de intervenciones de Orientación se centran en Educación Secundaria Obligatoria.

En el contexto de la Región de Murcia, sólo se contempla algo sobre los alumnos que pueden ser candidatos a cursar PIP, es decir, aquellos que estando escolarizados en ESO, corren el riesgo de no alcanzar los objetivos de la etapa. Recogemos a continuación, algunas de estas referencias y el documento del que proceden.

1. Normativa reguladora de la ESO en la Región de Murcia

Esta normativa se concreta en el Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y la Orden de 16 de septiembre que se deriva del mismo.

La Orientación y la Tutoría son aspectos regulados por el Decreto que establece el currículo de ESO y son detallados, posteriormente, en la Orden de 16 de septiembre.

En general, en el capítulo III, art. 12.2 del Decreto se señala la necesidad de desarrollar una adecuada acción tutorial para atender la diversidad de necesidades que pueden presentar los alumnos en esta etapa. En el art. 12.6 del mismo apartado se responsabiliza al

Departamento de Orientación, a partir de las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica, de proponer los Planes de Atención a la Diversidad, de Acción Tutorial y de Orientación Académica y Profesional. Asimismo, deja abierta la puerta a que la Consejería establezca otras medidas o programas para una mejor atención educativa a la diversidad (art. 12.7).

El artículo 13 está dedicado íntegramente a la Tutoría y Orientación y en él se establecen aspectos básicos y generales como son:

- La Tutoría y Orientación es responsabilidad inherente a la función docente, debiendo ser ejercida por el conjunto de profesores que atiende a un grupo, coordinada por el profesor tutor, con el asesoramiento del DO (art. 13.1).
- Algunas de las funciones del tutor se relacionan con facilitar la integración del alumno, conocer sus necesidades educativas, proporcionar Orientación académica, mediar en la solución de conflictos, coordinar el equipo docente y el proceso de evaluación, y participar en los planes que debe elaborar el DO, antes citados (art. 13.2).
- Los centros deben organizar la necesaria coordinación del tutor con el resto de profesores del mismo grupo, para facilitar el desarrollo de las labores de Tutoría y Orientación.

La Orden de 16 de septiembre remarca estos aspectos en su capítulo V, sección I (Tutoría y Orientación) y especifica cómo se ha de organizar la Acción Tutorial (art. 11.5) para que resulte verdaderamente efectiva, indicando que se debe basar en las siguientes medidas:

- La coordinación semanal de tutores del mismo ciclo o curso con el Departamento de Orientación y el Fefe de Estudios. A lo largo de la investigación hemos podido constatar que esta coordinación no es tan continuada en el caso de los PIP, hecho que reduce la implicación del DO en la Orientación y Acción Tutorial que se desarrolla con estos alumnos.
- La convocatoria periódica de reuniones de equipos docentes.
- La atención individualizada y grupal a los alumnos, por parte del tutor.
- La oportuna atención a las familias, llevada a cabo por el tutor y por cada uno de los profesores del grupo.

Los aspectos sobre Orientación y Tutoría reflejados en la normativa que regula el currículum de ESO en nuestra Región, hacen referencia a cuestiones generales y no aluden, en ningún caso, a alumnos destinatarios o que cursen PIP, no llegando a ese nivel de especificidad.

2. Informe bienal del Consejo Escolar de la Región de Murcia (1999/2000 – 2000/2001 y 2001/2002 – 2002/2003).

En los Informes de ambos cursos se dedica un apartado, dentro de la compensación de las desigualdades en educación, a constatar el estado de la situación de la Orientación Educativa en la Región de Murcia, en lo relativo a servicios y alumnado.

Se parte de que es un derecho del alumno y una obligación de la Administración educativa, ambos reconocidos legalmente en la LOGSE (art. 2.3 y 60.2, respectivamente). Así, se especifica que las administraciones deben garantizar la Orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, tanto en las opciones educativas, la transición al mundo laboral y la superación de hábitos discriminatorios, como en la identificación de las necesidades educativas especiales.

Se evidencia que en nuestra Comunidad Autónoma no se ha emitido normativa específica sobre Orientación Educativa, a pesar de tener asumidas competencias educativas plenas desde 1999.

Se destaca la necesidad de fomentar y reconocer la función tutorial, como principal estrategia para desarrollar la Orientación.

Se insta a la Administración educativa regional a definir y clarificar la política que sobre Orientación se va a adoptar en nuestro contexto.

En el segundo de los Informes citados (bienio 2001-2003) se incluye la valoración de la actuación de los Departamentos de Orientación que se extrae de las memorias de los mismos durante el curso 2002/2003.

En relación a las intervenciones más desarrolladas, se habla de *servicios del Orientador* que, destinados al alumnado, se refieren a: hábitos de estudio, orientación académica y profesional, habilidades sociales, problemas de comportamiento, problemas emocionales y de relación social. Se añade que el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) se centra en los alumnos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato, lo que resta tiempo y dedicación al resto de niveles, incluidos los PIP.

La valoración que los propios Departamentos de Orientación realizan de los PIP es satisfactoria, concretando los resultados más positivos en torno a: mejora de la autoestima y expectativas del alumnado y la incorporación de un importante porcentaje al mercado laboral. Los resultados negativos son atribuidos a la excesiva heterogeneidad y mala selec-

ción del alumnado que accede a estos Programas y a la escasa relación y coordinación de los mismos con el resto del centro educativo.

La atención que se le presta desde esta institución regional a la Orientación, sigue siendo escasa, aunque debemos reconocer como positiva la pequeña aportación sobre la valoración de la actuación de los DO y el desarrollo de los PIP que recoge.

3. Evaluación del desarrollo de la Orientación y la atención a la diversidad en Educación Secundaria (2001)

Desde la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad se publica este documento que tiene como finalidad ubicar el desarrollo de la Orientación en los IES desde el modelo de Programas, así como evaluar la participación de los DO en las diferentes medidas de atención a la diversidad organizadas en esta etapa.

Los datos ofrecidos han sido extraídos de las memorias de los DO de los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia relativas al curso 2000/2001, realizadas en base a un cuestionario elaborado por el Servicio de Atención a la Diversidad.

Aunque se tratan una serie de cuestiones relacionadas con las diferentes medidas de atención a la diversidad, tanto ordinarias como extraordinarias, nos sorprende que no aparezca referencia alguna a los PIP.

En las propuestas ofrecidas por los propios Orientadores sobre las medidas extraordinarias de atención a la diversidad se encuentra la necesidad de introducir los PIP para alumnos menores de dieciséis años y que no muestran interés por continuar escolarizados en ESO. Medida que se pone en marcha, tal y como hemos citado, en la Orden marco de los PIP en la Región de Murcia (2002).

Al Plan de Orientación Académica y Profesional se le dedica una parte compuesta por 18 ítems, agrupados en 8 categorías: planificación de la orientación; orientación personal y familiar; asesoramiento sobre empleo, trabajo e información laboral; asesoramiento sobre opciones e itinerarios; intereses, actitudes y expectativas; habilidades sociales, autoestima y autoconocimiento; valores; y coordinación con otros servicios para la orientación.

La valoración que este Plan obtiene es la más alta en relación con el resto de aspectos valorados en las memorias, relacionados con el perfil de tareas desarrolladas por el DO. Las intervenciones más habituales se refieren al *asesoramiento sobre opciones e itinerarios*,

así como a la *exploración de intereses, actitudes y expectativas* de los alumnos. Sin embargo, la opción que se desarrolla en menor medida es la relacionada con *empleo, trabajo e información laboral*, en la que se destaca la escasa colaboración de los centros con organismos oficiales, empresas y agentes sociales.

Entre las propuestas de mejora aportadas por los Orientadores en este sentido, destaca la necesidad de potenciar la Orientación Profesional en todos los niveles educativos, para lo cual se indica como preciso el aunar esfuerzos de todos los profesores y establecer cauces útiles de comunicación y colaboración con agentes laborales y sociales del entorno próximo.

Aunque algunas de estas aportaciones se pueden extrapolar al contexto de los PIP, como medida de atención a la diversidad en Secundaria y Programas de Transición que suponen, no deja de sorprendernos la omisión de esta alternativa educativa en este documento elaborado por la Administración educativa regional.

4. Libro Blanco del Plan de Formación Profesional de la Región de Murcia (2003)

Aunque de forma poco exhaustiva, con la finalidad de desarrollar un sistema integrado de Información y Orientación Profesional en la Región de Murcia, en el Libro Blanco del Plan de Formación Profesional (2003) se realiza una síntesis de las actuaciones de Orientación más usuales actualmente, diferenciando tres contextos:

- *“Servicios de orientación especializados en un sector de población escolar dirigidos hacia la formación reglada.*
- *Servicios especializados en una formación ocupacional destinada a los desempleados.*
- *Actuaciones puntuales destinadas a trabajadores en activo que no se encuentran enmarcadas en ningún plan específico”* (p. 162).

Situándonos en el primero de dichos escenarios, que nos ocupa en el presente trabajo, se describen las características de las actuaciones de información y orientación que se suelen desarrollar, distinguiendo entre las destinadas a alumnos que no han obtenido el Título de Graduado en ESO y las dirigidas a aquellos que están en disposición de obtenerlo (etapa de ESO en general) o ya lo poseen (Bachillerato). Para el primero de los colectivos, donde se sitúan los adolescentes cuyo perfil educativo puede orientar hacia el acceso a un PIP, las intervenciones más usuales se realizan desde una doble vertiente:

- a) Información sobre oferta de distintas modalidades de PIP y centros donde se imparte: *“Los alumnos que, cumplidos los 15 años y a juicio de la junta de profesores y del*

Departamento de Orientación, no tienen posibilidades de obtener el título de graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria, son orientados hacia los Programas de Iniciación Profesional. La acción orientadora que se realiza con este alumnado consiste básicamente en una explicación de los aspectos funcionales de los Programas de Iniciación Profesional, así como en informar a los usuarios potenciales de las características específicas de cada uno de estos programas y lugares donde se imparten (institutos, ayuntamientos, organizaciones sin ánimo de lucro y centros de adultos)” (p. 163).

- b) Ofertas de formación ocupacional o formación no reglada, que puede ser más o menos amplia dependiendo de la oferta del municipio o la zona: *“Al margen de los Programas de Iniciación Profesional, el orientador puede informar sobre las ofertas formativas que diferentes instituciones, normalmente en el ámbito municipal, pueden organizar cerca del entorno del centro docente. Las acciones informativas referentes a esta oferta no son sistemáticas ya que no se encuentran sujetas a periodicidad alguna y no suele llegar hasta todos los centros. Además, dependiendo del ayuntamiento que las gestiona, esta oferta puede ser muy importante o prácticamente nula” (p. 163).*

Para alumnado con el Título de Graduado en Enseñanza Secundaria, más bien debería indicar para todos los alumnos a lo largo de la etapa de ESO, las intervenciones se enmarcan dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan de Orientación Académica y Profesional. Se les proporciona información y orientación sobre las salidas a las que pueden optar una vez concluida la etapa, que generalmente suele versar sobre:

- Conocimiento de la Formación Profesional Reglada (Familias Profesionales y Ciclos Formativos de Grado Medio).
- Duración y ubicación de los mismos.
- Posibilidades de inserción posterior en el mundo laboral.
- Itinerarios de Bachillerato (Modalidades) y su vinculación con carreras universitarias.

Esta diferenciación que se recoge gráficamente en el cuadro 12, pensamos que ofrece una visión limitada no sólo de las intervenciones de Orientación que se desarrollan en ESO, sino también de la forma en la que *sutilmente* se *excluye* de las intervenciones previstas para todo el alumnado a aquellos que no alcanzan los objetivos previstos.

CUADRO 12. RESUMEN DE MEDIDAS DE ORIENTACIÓN

NIVEL ALUMNADO	INSTRUMENTO DE ORIENTACIÓN	RESPONSABLES	OBJETO DE ORIENTACIÓN
ESO en general	PAT y POAP a lo largo de toda la etapa	Tutores y Orientador	Oferta formativa dentro del sistema reglado.
3º de ESO. Sin titular	Proceso personalizado	Tutor y Orientador	PIP y ofertas formativas del entorno no regladas por el sistema educativo
4º de ESO	PAT y POAP	Tutor, Orientador y Junta de Profesores	Itinerarios de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio. Salidas laborales
2º de BTO.	PAT y POAP	Tutor y Orientador	Salidas de carreras universitarias. Ciclos Formativos de Grado Superior. Salidas laborales

Adaptado del Libro Blanco de Formación Profesional de la Región de Murcia (2003)

4. NUESTRA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN CON DESTINATARIOS DE LOS PIP

El derecho a recibir apoyo y el derecho a la Orientación de los alumnos queda recogido en la legislación y documentación educativa, tanto a nivel estatal como regional, tal y como hemos citado en diferentes lugares de este trabajo. Pero, esta reiterada alusión a la Orientación no tiene un reflejo paralelo en la práctica educativa, sobre todo, en el contexto de los PIP. Recogemos las palabras de Sánchez Asín (2004: 69), que reflejan muy bien esta carencia:

“La orientación profesional, aunque queda muy marcada en los textos legales, nos parece que está muy ausente como un componente que debería tener más fuerza dentro de la estructura de los PGS y, en concreto, en el área de la Tutoría”.

Todas las razones expuestas evidencian que la filosofía de los PIP está próxima a los presupuestos de la Orientación para la Transición, dentro del enfoque de Orientación para el desarrollo de la Carrera. Pero, ¿cómo implementar en la práctica diaria estos principios?.

Ante el panorama tan poco clarificador expuesto para el desarrollo de la Orientación en los PIP, y basándonos en los principios de Orientación para la Transición, así como en

la normativa citada y algunas de las escasas iniciativas revisadas, aportamos nuestra propuesta de intervenciones de Orientación que consideramos integra las distintas perspectivas y que se concreta en:

1. Intervenciones de Orientación a desarrollar con alumnos de ESO cuyo itinerario educativo y características sociopersonales hacen contemplar los PIP como alternativa formativa futura. La especificación de las mismas se presenta en el Cuadro 13.

CUADRO 13. INTERVENCIONES DE ORIENTACIÓN PREVISTAS PARA ALUMNOS DE SECUNDARIA CANDIDATOS A CURSAR INICIACIÓN PROFESIONAL

Contacto con la familia

Entrevista personal

Información sobre posibles itinerarios formativos

Evaluación psicopedagógica previa de cada alumno/a

Orientación personal

Exploración de intereses académico-vocacionales

Realización de adaptación curricular

Actividades de apoyo en determinadas áreas de conocimiento

Información de las ofertas laborales de la zona

Fomento de habilidades sociales

Algunas de estas intervenciones orientadoras son recogidas por la normativa vigente reguladora de los PIP en nuestra Comunidad Autónoma como preceptivas y necesarias para la incorporación de un alumno a un PIP en la modalidad Específica, en dos vertientes:

- En primer lugar se encuentran aquellas actuaciones, no propiamente orientadoras, pero que constituyen medidas de atención a la diversidad que han de aplicarse previamente a la derivación de un alumno a un PIP, tales como la realización de adaptación curricular y la prestación de apoyo educativo.
- En segundo lugar, recogemos las intervenciones psicopedagógicas que constituyen los requisitos previos para el acceso de un alumno a un PIP, como son la realización de la evaluación psicopedagógica, la entrevista personal y el contacto con la familia.

Sin embargo, otras de las intervenciones hacen alusión a actuaciones relacionadas directamente con aspectos que se han de contemplar en un programa de Orientación para la Transición, tales como:

- Exploración de los intereses del alumno, en el sentido de conocerse a sí mismo y favorecer la conducta exploratoria como paso previo y necesario para el aprendizaje del proceso de toma de decisiones (Rodríguez Moreno, 1999).
- La información, tanto de los itinerarios formativos como de las ofertas laborales, como un componente básico en la Orientación para la Transición, tal y como señala Romero (1999).
- Finalmente, contemplamos el desarrollo de habilidades sociales por ser una de las variables más frecuentemente señaladas en la literatura especializada como carencias en el perfil de los alumnos que acceden a un PIP.

2. Intervenciones de Orientación a desarrollar con alumnos que se encuentran cursando un PIP. La propuesta de intervenciones durante el desarrollo del Programa se especifica en el Cuadro 14.

Las intervenciones de Orientación que van destinadas a los alumnos que se encuentran cursando un PIP presentan gran conexión con los componentes básicos que debía contemplar todo Programa de Orientación para la Transición, señalados anteriormente, propuestos por Romero (1999):

- Autoconcepto o desarrollo de la identidad personal, donde se contemplan dinámicas para el autoconocimiento y desarrollo del autoconcepto.
- Información, donde se enmarcarían todas las intervenciones encaminadas a que el alumno obtenga información de forma lo más activa posible sobre opciones académicas, formación no reglada, así como información sobre el mercado laboral.
- Exploración, donde se pueden situar, entre otras, las intervenciones de evaluación de aptitudes e intereses, así como la coordinación con agentes laborales de la zona.
- Proceso de toma de decisiones, que puesto que es posible aprender, será necesario desarrollar a lo largo de la duración de todo el Programa.
- Formación para la elaboración del proyecto personal y profesional del joven, como uno de los pilares para transitar hacia el mundo adulto y activo.
- Empleabilidad, donde podríamos situar las intervenciones encaminadas a favorecer las iniciativas de autoempleo, una vez que el alumno finalice el Programa, y las habilidades y estrategias que las facilitan como son las técnicas de búsqueda de empleo.

CUADRO 14. INTERVENCIONES DE ORIENTACIÓN PREVISTAS PARA ALUMNOS QUE CURSAN PIP

Información laboral
Información académica y vocacional
Técnicas de búsqueda de empleo
Conocimiento de las ofertas del mercado laboral
Información sobre posibilidades de formación no reglada/no formal
Desarrollo del autoconcepto
Conocimiento de las exigencias del mercado laboral
Evaluación de capacidades y aptitudes
Evaluación de actitudes e intereses del alumno
Autoempleo
Coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona
Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y/o profesional
Fomento de habilidades sociales
Dinámicas para el autoconocimiento
Toma de decisiones
Organización de actividades en el exterior

Todo este conjunto de intervenciones orientadoras, no son excluyentes sino complementarias y básicas para el desarrollo de una adecuada madurez vocacional en el alumno de PIP, lo que contribuye a favorecer el proceso de transición en el que se encuentra inmerso.

Finalmente, si nos situamos en la doble perspectiva que supone la transición escuela-trabajo, podríamos afirmar que el primer bloque de intervenciones propuestas estaría más centrado en el desarrollo de determinados aspectos que puedan favorecer la transición a la vida adulta de los jóvenes que se encuentran escolarizados en ESO y que, en un futuro próximo, pueden ser candidatos a cursar un PIP. Mientras que el segundo bloque, hace un mayor hincapié en los aspectos de la Orientación que pueden favorecer la transición a la vida activa de estos jóvenes, que pueden estar próximos a su incorporación al mundo laboral. Siempre, sin olvidar, por supuesto, el desarrollo de la madurez indispensable para acceder al estado de adulto, que constituye una de las principales finalidades de estos Programas, como ya hemos defendido.

5. SÍNTESIS

Este capítulo cierra la primera parte de esta Tesis Doctoral, en la que se ha intentado reflejar el marco teórico de la misma.

A lo largo de este capítulo final hemos pretendido recoger los principios fundamentales de la Orientación para la Transición, haciendo un breve repaso de sus antecedentes y orígenes, así como de la corriente de Educación para el Desarrollo de la Carrera de la que puede considerarse como una pieza clave.

A continuación, hemos presentado una síntesis de los principales Programas para la Transición desarrollados por la Unión Europea, que se han inspirado en los principios de este movimiento de Orientación a lo largo de toda la vida y, a su vez, han supuesto una de las bases sobre las que se asientan los actuales PIP, núcleo de nuestra investigación.

Pero, si hemos de destacar la aportación principal de este capítulo, debemos hacer referencia a la constatación de la escasa relevancia concedida a la Orientación en general, y a la Orientación para la Transición, en particular, en el contexto de los PIP en la Región de Murcia.

Esperamos que la investigación desarrollada, que detallamos a continuación en la segunda parte de este trabajo, constituya el punto de partida para impulsar el desarrollo de un verdadero sistema de Orientación Profesional con el colectivo de jóvenes que cursa un PIP.

PARTE II
MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

1. PROPÓSITO Y OBJETIVOS

El interés de la investigación de carácter descriptivo y comparativo que presentamos, se centra en explorar la participación del Departamento de Orientación en el desarrollo de los Programas de Iniciación Profesional. En concreto, el propósito que nos guía consiste en estudiar las líneas de intervención de los Departamentos de Orientación (DO) de los Institutos de Educación Secundaria, tanto con alumnos que pueden cursar como con aquellos que están cursando Programas de Iniciación Profesional, todo ello en el contexto de la Región de Murcia, en dos momentos temporales diferentes.

Para lograr este propósito nos planteamos tres objetivos generales que suponen las claves de nuestra investigación:

1. Explorar cuáles son las líneas de intervención que los DO desarrollan con el alumnado que accede y cursa esta medida extraordinaria de atención a la diversidad, en un momento de implantación incipiente de los PIP en los IES y en un segundo momento de generalización en la organización de estos Programas, coincidentes respectivamente con la Fase I y la Fase II de nuestra investigación.
2. Comprobar la existencia de posibles tendencias que guían dichas intervenciones de Orientación durante el período de tiempo transcurrido entre ambas Fases de la investigación.
3. Aportar propuestas de mejora que favorezcan el desarrollo eficaz de intervenciones de Orientación en el entorno educativo de los PIP.

Todo ello con la finalidad de favorecer la diversificación de las respuestas orientadoras que requiere el alumnado que cursa estos Programas en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

El punto de partida ha sido conocer la composición y organización del (DO) en los centros de Educación Secundaria en nuestra Comunidad, y cuáles son las actuaciones de Orientación Vocacional y Profesional que se desarrollan en los mismos, aunque siempre con una especial incidencia en el papel que desempeña la Orientación en la Atención a la Diversidad.

Pretendemos, de esta manera, obtener una visión integral acerca de dos realidades presentes en los centros de Educación Secundaria, que bajo nuestra óptica se implican mutuamente: el (DO), como órgano encargado de la intervención psicopedagógica, y los Programas de Iniciación Profesional como una de las medidas extraordinarias de Atención a la Diversidad, área prioritaria de intervención en Orientación educativa (Bisquerra, 1992; Vélaz de Medrano, 1998) desde la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). En palabras de Bisquerra (1992: 423): *“El tratamiento de las necesidades educativas especiales excede el ámbito de la orientación. Sin embargo, la realidad social y legal hacen que el orientador se vea involucrado en la ‘atención’ a las necesidades educativas especiales”*.

Tratamos así de conseguir un enfoque comprensivo de la realidad de las intervenciones de Orientación en estos Programas, que nos permita reflexionar acerca de esta situación y proponer núcleos de interés donde centrar la intervención orientadora en Iniciación Profesional.

Para aproximarnos a la realidad objeto de nuestro estudio, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

1. Describir el contexto educativo y organizativo en el que desarrollan su intervención psicopedagógica los (DO) de los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia.
2. Definir el perfil que caracteriza a los alumnos para los que esta respuesta educativa es adecuada y que pueden cursar o se encuentran cursando durante el desarrollo de la investigación un Programa de Iniciación Profesional en la Región de Murcia.
3. Conocer las intervenciones de Orientación Vocacional y Profesional que lleva a cabo el (DO) con alumnos de Educación Secundaria cuyo perfil educativo orienta hacia Programas de Iniciación Profesional y las que desarrolla con los alumnos una vez que forman parte de un PIP, de manera que podamos establecer las

tendencias existentes en la intervención que se desarrolla con estos dos colectivos de alumnos.

4. Valorar el grado de eficacia y adecuación de las intervenciones de Orientación que se desarrollan con alumnos de Educación Secundaria que pueden acceder a cursar PIP y con alumnos una vez que se encuentran cursando PIP.
5. Conocer los obstáculos y dificultades que han surgido en los centros para desarrollar actuaciones de orientación con alumnos de Secundaria que pueden acceder a PIP y con alumnos que cursan PIP.
6. Sistematizar los puntos fuertes y débiles derivados de la intervención del (DO) en los Programas de Iniciación Profesional.
7. Elaborar, propuestas de mejora en la intervención del (DO) con el alumnado de Secundaria que puede ser derivado a los Programas de Iniciación Profesional y para el desarrollo de la Orientación de los jóvenes que ya cursan dichos Programas.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios de corte descriptivo, que tal y como señalan Van Dalen y Meyer (1983) son útiles en el conocimiento y exploración de determinados ámbitos educativos, tales como recoger información objetiva y comprobable que describa una situación, identificar problemas, realizar comparaciones y evaluaciones, o planificar futuros cambios y facilitar la toma de decisiones. Estos propósitos generales del método descriptivo se ajustan al propósito y objetivos que hemos planteado anteriormente.

Para poder cubrir los objetivos previstos para este estudio se ha recurrido a la metodología de encuesta o cuestionario que tal y como opinan Buendía, Colás y Hernández Pina (1997: 120) es “*capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables*”.

El diseño metodológico empleado en la investigación se puede considerar como un diseño longitudinal de tendencias. Este diseño se caracteriza por la comparación de datos transversales en dos momentos temporales diferentes, cuya finalidad es “*conocer los cambios en una variable, o en las relaciones entre variables, de una población*” (Buendía et al., 1997: 136). Otros autores denominan esta modalidad de estudios de encuesta como “*dise-*

ño longitudinal o muestreos sucesivos con grupos de sujetos distintos”, cuya característica definitoria consiste en aplicar similar encuesta en más de una ocasión a muestras diferentes (León y Montero, 2003: 130,135).

En este caso, hemos realizado dos estudios transversales, con dos muestras diferentes de centros de Secundaria procedentes de una misma población, en dos momentos temporales distintos. Al pretender un análisis de tendencias, se ha procedido con una primera toma de datos (Fase I) sobre 54 centros en el año 1999, y una segunda recogida de datos sobre 38 centros participantes en el año 2004 (Fase II), en ambos casos hacia la mitad del tercer trimestre del curso escolar, lo que nos va a permitir la comparación de los resultados derivados de las dos muestras y la constatación o no de dichas tendencias, tal y como avanzamos en el propósito.

La diferencia básica con otros tipos de diseños longitudinales es que la población ha sido muestreada cada vez que se ha procedido a su estudio en los dos momentos temporales diferentes. Por tanto, los participantes no coinciden, en general, en ambas Fases, siendo centros diferentes los que componen una y otra muestra. Esta particularidad evita que se produzca uno de los inconvenientes más frecuentes en los estudios longitudinales, el efecto “testing” o de la medida (Colás y Buendía, 1992).

Finalmente, de forma aleatoria, hemos detectado que un grupo de centros (18) ha participado en ambas Fases de la investigación, lo que nos ha permitido incorporar al diseño una variante de estudio longitudinal denominada antes-después (Buendía et al., 1997). La misma denominación es adoptada por Velandrino (2004: 125) para quien estos diseños antes-después suponen una “*variante de los diseños longitudinales y en los que se pretende evaluar el cambio tras un período de tiempo durante el que se ha producido alguna intervención o acontecimiento*”.

En nuestro caso, más que una intervención específica por parte de la investigadora, entre ambas Fases se han producido una serie de acontecimientos que han modificado el contexto en el que se desarrollan dichos Programas:

- Ha aumentado el número de centros que cuentan con PIP, generalizándose su implantación en los centros de Secundaria.
- Este avance cuantitativo ha ido acompañado, paralelamente, de un progresivo desarrollo y consolidación de estos Programas como una opción educativa más a tener en cuenta en la oferta de los centros.

- En el transcurso de ambas Fases de investigación (cinco cursos), se ha promulgado la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (10/2002, LOCE) y ha sido aprobado el Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE, 2005). Ambas iniciativas legislativas, tal y como se ha comentado en la parte teórica de este trabajo, han propiciado reflexión educativa y social sobre la concepción y organización actual de estos Programas.

En definitiva, podemos afirmar que se han dado una serie de hechos, acontecimientos o situaciones en el período de tiempo transcurrido entre la Fase I y la Fase II de la investigación, y nuestra intención es explorar y analizar la tendencia que ha seguido la intervención orientadora con los alumnos que pueden cursar en un futuro inmediato un Programa de Iniciación Profesional y, con aquellos que se encuentran cursando estos Programas.

3. PARTICIPANTES

El **universo** de estudio está compuesto por todos los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

La **población** a la que se dirige nuestro estudio es el total de centros de Educación Secundaria, tanto públicos como privados que pertenecen a la Región de Murcia durante las dos Fases en que se ha desarrollado la investigación, en un primer momento durante el curso escolar 1998/1999 y, en un segundo momento durante el curso 2003/2004.

La primera Fase de la investigación se desarrolla en pleno proceso de implantación de las etapas educativas, promovidas por la LOGSE (1990), a las que se dirige este estudio, y que se completa en el año 2002. Este hecho implica que en la muestra de dicha Fase contamos con IES que imparten enseñanzas LOGSE exclusivamente, y centros que combinan en sus aulas enseñanzas LOGSE (Secundaria Obligatoria, Bachilleratos, Ciclos Formativos, Diversificación, Iniciación Profesional) con enseñanzas a extinguir (Bachillerato Unificado Polivalente-BUP, Curso de Orientación Universitaria-COU y/o Formación Profesional-FP).

Partimos, por tanto y atendiendo al ámbito geográfico de la Región de Murcia, de una población de **99 centros** educativos de Enseñanza Secundaria, para la **primera** Fase, que asciende hasta **112** centros durante la **segunda** Fase del estudio (Tabla 1).

Analizando los datos de dicha Tabla, observamos que en la **población** se duplica, de la primera a la segunda Fase, el número de centros que imparte PIP. Mientras que en la primera Fase sólo 24 de los 99 centros que componen la población cuentan con Programa de

Iniciación Profesional (lo que representa el 24,24% del total)⁴⁹; en la segunda Fase, 58 imparten, al menos, un PIP (lo que supone el 51,79% de los 112 centros que componen la población).

Dado que, como hemos comentado, los Programas de Iniciación Profesional y la intervención orientadora en los mismos responde a uno de los objetivos centrales de la investigación, decidimos que todos los centros que formen la muestra invitada en la Fase II deben contar con, al menos, uno de estos Programas. Lo que nos ha conducido al aumento considerable del número de centros que cuentan con PIP en la muestra final de la segunda Fase (Tabla 1).

El proceso de selección de la muestra se ha realizado en dos momentos distintos, correspondientes a cada una de las Fases de la investigación, dando lugar a dos muestras diferenciadas. Ambos muestreos se caracterizan por ser no probabilísticos y, dentro de esta categoría, los podemos considerar como **muestreos intencionales u opináticos** (Arnal, Rincón, y Latorre, 1994), o "*muestreos deliberados*" (Hernández Pina, 1997: 30).

Para obtener una muestra final lo más representativa posible, se ha atendido a los siguientes **criterios de selección muestral**, establecidos por la investigadora:

1. Centros que impartan algún curso de ESO y/o Programa de Iniciación Profesional.
2. Centros que dispongan de (DO) y de Orientador/a.

Se tomó como **criterio de exclusión muestral**: Centros que impartan exclusivamente enseñanzas de secundaria a extinguir (del plan anterior), durante el curso escolar 1998/99.

Una vez obtenida la muestra inicial que cumplía estos requisitos, se procedió a considerar a todos los centros que la componían como muestra invitada de nuestra investigación.

Finalizado el proceso de selección de la muestra y atendiendo a los anteriores criterios, recogemos la composición de las muestras durante el proceso de selección de las mismas en la Tabla 1.

⁴⁹ Dato que aparece reflejado en la Orden de 25 de marzo de 1999 (BOE de 27 de abril) por la que se corrige la Orden de 25 de enero de 1999, que autoriza la implantación de los programas de Garantía Social en sus distintas modalidades para el curso 1998/99, sumando en total una oferta de 40 Programas en toda la Región de Murcia.

		<i>CENTROS PÚBLICOS</i>	<i>CENTROS PRIVADOS</i>	<i>TOTAL</i>	<i>IMPARTEN PIP</i>
FASE I	POBLACIÓN	84	15	99	24
	MUESTRA INVITADA	82	6	88	24
	MUESTRA REAL	51	1	54	16
FASE II	POBLACIÓN	99	13	112	58
	MUESTRA INVITADA	51	7	58	58
	MUESTRA REAL	35	3	38	38

Tabla 1. Población y muestras Fase I y Fase II

Consideramos en todo momento como **unidad muestral** al centro de Educación Secundaria, aunque el destinatario principal del instrumento de recogida de datos es el Orientador. Debemos dejar constancia que en numerosas ocasiones éste necesitó para completar el cuestionario de la colaboración de otros profesores del centro, sobre todo de aquellos implicados en la docencia a los grupos de PIP, como son el Maestro de Formación Básica y el Profesor Técnico de Formación Profesional. Este hecho nos lleva a considerar al centro en su conjunto y no al Orientador en particular, como elemento individual de la muestra.

Tal y como se aprecia en la Tabla 1, en la **primera** Fase contamos con 88 centros que forman parte de nuestra muestra invitada y un total de **54 centros** (61,36% de la muestra invitada) que componen nuestra muestra real, mientras que en la **segunda** Fase partimos de una muestra invitada de 58 centros y una muestra productora de datos de **38 centros** (65,52% de la muestra invitada). Los porcentajes de participación en ambas Fases superan el 60%, lo que se considera una buena cifra de participación, si además tenemos en cuenta que el medio utilizado para la devolución de la encuesta ha sido el correo, cuya limitación fundamental es el riesgo de no recibir la encuesta en el plazo prefijado (León y Montero, 2003).

En este momento, debemos hacer referencia a una **peculiaridad** de nuestro estudio, ya señalada en el diseño de la investigación. Una vez obtenidas las dos muestras productoras de datos, procedentes de una población similar, comprobamos que aparece un grupo de centros que ha participado tanto en la Fase I como en la Fase II de la investigación.

Esta muestra, a la que denominamos **muestra de centros participantes en ambas fases**, está compuesta por **18 participantes** de los que disponemos de dos medidas sobre las mismas variables (antes-después), que nos van a permitir explorar si las tendencias en las intervenciones de Orientación se mantienen o han variado durante el tiempo transcurrido entre las dos Fases de la investigación. El total de esta muestra relacionada está formada por centros públicos, 8 de los cuales cuentan con PIP durante la primera Fase, lo que supone un 44,4% de los 18 centros citados.

4. INSTRUMENTO

El instrumento empleado en la investigación ha sido el **cuestionario**, por ser una de las principales técnicas de recogida de datos en los estudios tipo encuesta (Colás, 1992) y porque lo hemos considerado como la técnica más apropiada para obtener la información que nos permitiera alcanzar los objetivos de investigación propuestos (Martínez Olmo, 2002).

Como primer paso, se procedió a la elaboración de dicho cuestionario cuyo **destinatario** es el **Orientador/a** que desempeña su tarea profesional en un centro de Educación Secundaria de la Región de Murcia que cumple los requisitos expuestos para pertenecer a la muestra de investigación. Esta decisión se adoptó teniendo en cuenta que el Orientador es la figura coordinadora y mediadora del Plan de Orientación Académica y Profesional que debe planificar y desarrollar todo centro de Educación Secundaria, según establece la normativa actual⁵⁰. Por esta razón, se considera al Orientador como la persona que mejor puede describir la realidad de la Orientación y su intervención en el ámbito de la Atención a la Diversidad en los centros de Educación Secundaria.

Aunque, a nivel operativo, alguien debía ser el destinatario principal del instrumento de investigación y elegimos al Orientador/a como tal, no tanto como profesor/a individual, sino como coordinador del DO, nuestro interés real se centra más bien en qué se hace y cómo se hace con este colectivo de estudiantes (en lo relativo a Orientación Vocacional y Profesional), que en quién lo hace. Es decir, no pensamos que las intervenciones de Orientación deba desarrollarlas de forma directa e individual el Orientador, sino que ha de ser una tarea colegiada y compartida por el resto de profesores que atienden al grupo de PIP y aquellos que forman el DO.

⁵⁰ Orden de 3 de septiembre de 2003 por la que dictan instrucciones para el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en la Región de Murcia.

En este momento, queremos matizar que la utilización del término Orientador/a, para referirnos **al profesional de la Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía** que desempeña su labor en un (DO), se emplea a lo largo de la investigación, precisamente como término inclusivo que designa a profesionales de cualquiera de dichas especialidades, sin entrar en detalles sobre la formación inicial.

Continuando con la elaboración del instrumento, para dar respuesta a los objetivos propuestos y teniendo en cuenta el ámbito y sujetos a los que iba dirigido, se elaboró un cuestionario que en una primera versión constaba de 58 preguntas.

A través del sistema de **juicio de expertos**, se procedió a la depuración y perfeccionamiento del cuestionario piloto. Se entregó el cuestionario a un grupo de ocho profesionales del ámbito de la Educación y la Orientación, a los que se expuso la finalidad del estudio, para que revisaran el cuestionario y proporcionaran sus opiniones y sugerencias.

Fruto de este proceso surgió el **cuestionario** aplicado en la **Fase I** de la investigación (Anexo 3). Dicho cuestionario se compone de 54 preguntas, de las que 39 son cerradas y 15 abiertas. Las cuestiones cerradas, a su vez, pueden ser, bien de respuesta múltiple (en las que hay que señalar una o más opciones de respuesta y se da la opción "otros") o bien de tipo escala Likert. La composición de dicho cuestionario, de acuerdo con las categorías o dimensiones de los datos que pretendemos recoger, se distribuye en cinco grandes bloques, que pasamos a describir brevemente.

- **Bloque I. Datos de identificación del centro.**

El primer bloque consta de 4 cuestiones referentes a los datos de identificación del centro: nombre, tipo, localidad y enseñanzas que imparte (si son de nueva creación o combinación de enseñanzas LOGSE y enseñanzas a extinguir).

- **Bloque II. Datos educativos del centro.**

En el segundo bloque, formado por 12 preguntas, solicitamos información acerca de la oferta educativa del centro: número de unidades que existen de cada ciclo de ESO, existencia de alumnos con necesidades educativas especiales, estudios cursados por estos alumnos, existencia o no de Programa de Diversificación Curricular y/o de Iniciación Profesional, modalidades y número de alumnos que cursan dichos Programas.

- **Bloque III. Características del (DO).**

La tercera parte del cuestionario la componen 9 cuestiones y pretende explorar las características y composición del (DO) del centro, que será la fuente de donde sur-

jan las diferentes actuaciones de Orientación que se desarrollan en el Instituto, y que serán motivo de nuestra exploración.

- **Bloque IV. Actuaciones de Orientación en el centro.**

El cuarto bloque es el más amplio y se centra en la exploración de las actuaciones de Orientación Vocacional y/o Profesional que se han desarrollado durante el curso 1998/99 en los Institutos de la muestra. A partir de este momento, se ofrecen una serie de opciones de respuesta que se mantienen en gran parte de las 18 cuestiones de este bloque. Algunas de estas cuestiones hacen referencia a aspectos como: agentes que ponen en marcha las diferentes actuaciones, momento del horario en el que se llevan a cabo, existencia o no de programas planificados de dichas intervenciones.

En esta parte se intenta conocer, por un lado, las actuaciones de Orientación Vocacional y Profesional que, con carácter general, se desarrollan para todos los alumnos del 2º ciclo de ESO. Y, por otro, si se realiza alguna intervención de manera diferenciada, atendiendo a la diversidad del alumnado que convive en el centro. Además se pretende explorar qué motivos se encuentran en la base, según los Orientadores, de las dificultades que encierra una intervención orientadora dirigida a la diversidad en ESO.

- **Bloque V. Centros con Programa de Iniciación Profesional.**

El último bloque del cuestionario está dirigido íntegramente a los centros que incluyen en su oferta educativa Programas de Iniciación Profesional, que en el momento de desarrollo de la Fase I se denominaban de Garantía Social. Compuesto por 11 cuestiones, explora aspectos relativos a las intervenciones de Orientación que se desarrollan con los alumnos que cursan un PIP (valoración sobre su adecuación y eficacia, dificultades y limitaciones que encuentran en su desarrollo, actuaciones que añadirían), así como al perfil característico de estos estudiantes (motivos de acceso al Programa, actitudes desarrolladas durante el mismo, posibilidades o expectativas de futuro).

La explotación de algunos de los ítems que forman parte del Bloque II y parte del Bloque IV constituye el núcleo central de un estudio inicial (Gomariz, 2001), que nos ha permitido contextualizar la intervención de los (DO) en la Región de Murcia.

Previo al desarrollo de la **Fase II** de la investigación, se procede a una revisión y actualización del instrumento, centrando nuestra atención en conseguir un cuestionario más

ágil, centrado en profundizar en las cuestiones relacionadas con el desarrollo de la Orientación en los PIP, núcleo central de la presente investigación.

Resultado de dicha revisión, se decide omitir aquellas partes del instrumento inicial que persiguen explorar las intervenciones de Orientación desarrolladas en el 2º ciclo de ESO y mantener los ítems referidos al resto de bloques, haciendo especial hincapié en aquellos que permiten conocer las intervenciones del (DO), tanto con alumnos de Secundaria que pueden acceder a un PIP, como con los que cursan PIP en el momento de la aplicación del instrumento.

Siguiendo este proceso, el **cuestionario definitivo** aplicado en la **Fase II** con estructura y formato similar al empleado en la Fase I, está compuesto por 39 ítems, 16 de los cuales son abiertos y 23 cerrados, entre los que encontramos 18 de respuesta múltiple, que incorporan la opción "Otros", y 5 adoptan forma de escala tipo Likert. Exponemos a continuación las matizaciones realizadas sobre el cuestionario inicial, cuya expresión final se puede consultar en el Anexo 4, así como los objetivos a los que pretende responder cada bloque del mismo.

- **Datos de identificación del centro** (Bloque I) y **Datos educativos del centro** (Bloque II). En estas dos primeras partes del cuestionario no se han producido variaciones, salvo la supresión de algún ítem que solicitaba datos del centro que podían ser obtenidos a partir de la Consejería de Educación. El primer bloque se reduce de 4 a 3 ítems, mientras que el segundo pasa de 12 a 10 cuestiones. La explotación de estos datos nos permitirá aproximarnos al perfil educativo de los centros participantes en las dos muestras de la investigación.
- **Características del (DO)** (Bloque III), que ha pasado de tener 9 ítems a 5, debido a que se incorpora en una sola pregunta todas las formuladas sobre los distintos profesionales que componen el Departamento. Los datos derivados de este bloque nos aportan información sobre la estructura y composición de los (DO) de los centros de las muestras. Nos permitirá también apreciar si se han producido cambios en la composición de los (DO) en el intervalo temporal que separa ambas Fases de nuestra investigación.
- **Actuaciones con alumnos de Secundaria candidatos a cursar PIP** (Bloque IV). Este bloque queda reducido de las 18 cuestiones iniciales a tan sólo 5, centradas en explorar las intervenciones de Orientación desarrolladas por los Departamentos con estudiantes de Secundaria cuyo perfil socioeducativo puede orientarlos a cursar un PIP. En la primera Fase, este bloque era más amplio puesto que pretendía cubrir

uno de los objetivos de un trabajo previo (Gomariz, 2001), consistente en conocer las líneas principales de Orientación llevadas a cabo, en general, con estudiantes de ESO en la Región de Murcia.

- **Actuaciones con alumnos que cursan un PIP** (Bloque V). Como núcleo central de la investigación, esta parte del cuestionario se mantiene en su totalidad, con 11 ítems, entre los que se introduce uno nuevo, sobre las posibles diferencias entre los estudiantes de PIP en función de la especialidad cursada, sustituyéndolo por otro que aportaba información redundante. La información recogida a través de este bloque nos va a permitir una aproximación al perfil educativo de los alumnos que acceden y cursan un PIP durante las dos Fases de la investigación, estableciendo semejanzas y diferencias entre ambas.
- **El (DO) ante los PIP que regula la LOCE⁵¹** (Bloque VI). La segunda Fase de la investigación se desarrolla en un momento repleto de cambios a nivel legislativo, que podían influir en el diseño de los futuros PIP. Por este motivo, se decide incorporar al cuestionario un bloque formado por 5 ítems, 4 de los mismos abiertos, para conocer la opinión de los Orientadores sobre un futuro cambio en la denominación, diseño y organización de estos Programas y las implicaciones que llevaría consigo en relación a la intervención del (DO) en los mismos. Entre dichos cambios, durante el proceso de recogida de datos de esta segunda Fase, se promulga el R.D.⁵² de 28 de mayo de 2004, que paraliza la implantación del sistema educativo propugnado por la LOCE (2002). Teniendo en cuenta que estos Programas no se van a implantar definitivamente, debido a la reciente aprobación del Proyecto de LOE (2005) que no los contempla, decidimos no explotar esta parte del cuestionario. Tan sólo citaremos algunas de las reflexiones y opiniones aportadas por los Orientadores, por constituir el reflejo de las posibles mejoras que puede necesitar el desarrollo de intervenciones de Orientación con el alumnado de PIP.

⁵¹ La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), actualmente paralizada, establece los PIP, que surgen de la fusión de los PDC y PIP regulados por la LOGSE.

⁵² El RD 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el RD 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la LOCE (2002), que paraliza la aplicación de esta ley durante dos cursos académicos.

5. PROCEDIMIENTO

La investigación que presentamos se ha desarrollado a lo largo de los últimos cinco años en dos Fases diferenciadas, durante las cuales el procedimiento de investigación ha seguido unas pautas similares, aunque con ciertas peculiaridades propias de cada Fase, que pasamos a detallar.

FASE I

La investigación se inicia a principios del año 1999, momento en el que a partir de una inicial revisión bibliográfica y de diversas entrevistas y contactos mantenidos con personal de la Consejería de Educación (en ese momento Delegación Provincial del MEC) y con docentes y alumnos de diversos PIP, constatamos la necesidad de profundizar en el conocimiento de esta modalidad formativa, desde el ámbito de la Orientación, en el contexto de la Región de Murcia.

Hacia finales de marzo de ese año se procede a la elaboración del cuestionario dirigido al Orientador, que hemos utilizado como instrumento de recogida de datos de la investigación. Este instrumento comienza a construirse a partir de la información obtenida de las distintas entrevistas realizadas, en base a la bibliografía consultada y tomando como punto de partida los objetivos de investigación propuestos inicialmente.

La construcción del cuestionario supone un largo proceso de elaboración de ítems o cuestiones relacionadas con cada objetivo de investigación, revisión, ampliación, corrección, reelaboración, reformulación; que concluye al cabo de dos meses con la impresión del cuestionario definitivo.

Previo a la aplicación del instrumento a la muestra seleccionada, se procedió a su validación a través del sistema de juicio de expertos. Entregamos el cuestionario a un reducido grupo de profesionales del ámbito de la educación que trabajan en los siguientes campos: Servicio de Inspección Educativa, Equipos de Orientación y Evaluación Psicopedagógica (EOEPs), Institutos de Educación Secundaria, (DO), Programas de Iniciación Profesional, especialistas en Diagnóstico Psicopedagógico, especialistas en Orientación. Este grupo, formado por ocho personas, evaluó la calidad de contenidos y formal del instrumento, valorando prioritariamente aspectos tales como la adecuación del cuestionario a los objetivos perseguidos por la investigación, claridad en la formulación de las cuestiones y su ajuste a la realidad educativa del momento actual. Finalmente, el cues-

tionario empleado en la primera Fase quedó tal y como hemos explicado en el apartado anterior.

Paralelamente a la construcción del cuestionario se procedió al establecimiento de la población y a la selección de la muestra objeto de nuestro estudio, que ya hemos definido.

Una vez seleccionada la muestra de la investigación, se inicia el proceso de entrega del cuestionario, que finaliza a finales de mayo. Se pensó en un modo de entrega del cuestionario que resultara lo más personalizado posible, a fin de evitar al máximo la *muerte muestral*. Se optó por un proceso organizado en tres momentos diferenciados:

- 1º) Contacto telefónico con el Orientador/a de cada Instituto de Educación Secundaria. En esta breve conversación se explicaba el propósito de la investigación a nuestros destinatarios y se concretaba una fecha próxima para hacerle entrega del cuestionario en mano.
- 2º) Entrega personal del cuestionario en cada centro. Para que esta entrega se agilizará lo máximo posible utilizamos tres medios:
 - a) Contactamos personalmente con profesores de algunos centros (bien de la especialidad de Psicopedagogía o de otras), que facilitaban el cuestionario al Orientador/a de su mismo centro.
 - b) El resto de centros, unos 60, fueron visitados por la propia investigadora quien entregó el cuestionario personalmente a cada Orientador/a, consiguiendo para la primera Fase de nuestra investigación una muestra invitada de 88 centros, tal y como hemos precisado anteriormente (Tabla 1).
- 3º) Finalmente, el cuestionario se entregaba con un sobre y un sello para que el Orientador nos lo devolviera por correo. Esta opción facilitaba que las respuestas al cuestionario fueran más pausadas y personales que si se contestaba en presencia de la investigadora. Además facilitaba también la ardua tarea que suponía el recoger los cuestionarios personalmente, de la misma manera que se entregaron.

Aunque se acordó como plazo máximo finales de junio para remitir a la investigadora los cuestionarios completados, seguimos recibiendo los mismos hasta octubre gracias también a que se realizaron numerosas llamadas telefónicas a los centros que no habían remitido el cuestionario en la fecha pactada.

Consideramos que la causa fundamental de la demora al recibir los cuestionarios, se puede relacionar con el gran movimiento de Orientadores que se produce en los centros al iniciarse el curso escolar. Es decir, casi todos los centros que no nos habían enviado el cuestionario en junio de 1999, en septiembre tenían una nueva persona encargada del (DO), por lo que resultaba difícil que nos hicieran llegar el cuestionario, al desconocer dónde se encontraba el mismo. Así, al final del proceso de recogida de información, nos encontramos con un total de 56 cuestionarios. Pero, tras una depuración inicial de los cuestionarios recogidos, tuvimos que excluir dos por estar incompletos y no aportar toda la información necesaria para el desarrollo de la investigación.

De los centros participantes en esta primera Fase, tan sólo 16 cuentan con PIP (Tabla 1), lo que da muestras de la incipiente implantación de estos Programas en los IES de la Región de Murcia, en las fechas de aplicación del cuestionario.

FASE II

Durante la segunda Fase de la investigación, desarrollada en un momento de consolidación y generalización de los PIP en los centros de Secundaria, se incorporan algunos elementos al procedimiento de investigación que garanticen la calidad y eficacia del proceso, a fin de contar con el mayor número posible de centros que impartan esta modalidad formativa, núcleo principal de nuestro estudio.

Esta Fase se inicia a principios del año 2004, contactando con diferentes Orientadores en activo, que nos manifiestan su valoración acerca del instrumento empleado durante la primera Fase. Paralelamente, diversos investigadores del grupo de investigación al que pertenece la investigadora participan en la revisión del cuestionario, a partir de los resultados obtenidos en la primera Fase y de la realidad educativa repleta de cambios legislativos que caracteriza este momento.

Fruto de dichas entrevistas y reuniones, se realizan las modificaciones del cuestionario inicial, comentadas en el apartado de Instrumento, que conducen a la impresión del instrumento que se va a utilizar en la segunda Fase.

A continuación procedemos a seleccionar de la población los centros que van a participar en esta Fase, manteniendo como criterio principal el obtener el máximo de centros que impartan PIP.

A la hora de planificar el proceso de entrega del cuestionario a los centros invitados, se siguen las mismas etapas establecidas para la Fase I, de manera general, introduciendo dos pasos previos para presentar la investigación:

1. En primer lugar, a la Administración educativa, enviando una carta al responsable del Servicio de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación.
2. En segundo lugar, a los Directores de los centros invitados, también mediante carta, para que tengan conocimiento del estudio que se inicia y en el que se solicita la participación del (DO) (Anexo 5).

Tras el envío de estas cartas, se establece contacto telefónico con los Orientadores de los centros y se concierta una cita para la entrega personal del cuestionario. La forma de devolución se establece por medio del correo postal, así como de forma personal en un Seminario Regional de Orientación Educativa que se celebra en junio, en el que participan Orientadores y la propia investigadora y que sirve como punto de encuentro para intercambiar reflexiones sobre la temática de estudio.

A pesar de las alternativas establecidas y de fijar el 30 de junio como fecha límite, el proceso de recogida de cuestionarios se extiende hasta el mes de octubre de 2004. Se reciben un total de 40 cuestionarios y, tras ser cuidadosamente revisados, dos de ellos son excluidos por no recoger información suficiente para proceder a su análisis, con lo que la muestra final de esta segunda Fase se cifra en 38 centros (Tabla 1).

6. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez en posesión de todos los cuestionarios considerados válidos, en ambas Fases, se desarrolla un largo proceso de categorización de variables, obteniendo 384 para la primera Fase y 176 para la segunda, para poder realizar posteriormente su procesamiento estadístico. El análisis de datos se ha llevado a cabo con el programa estadístico SPSS, Versión 12.0 para Windows.

Los análisis realizados se han centrado en la aplicación de diferentes técnicas o procedimientos, en función de las variables disponibles y de los objetivos a los que pretendían dar respuesta. De este modo, se han efectuado:

- **análisis descriptivos:** estadísticos de tendencia central, como media, mediana y moda y estudio de la distribución de frecuencias y porcentajes de las variables.

- **análisis diferenciales:** para profundizar en la relación entre variables se han realizado Tablas de contingencia que aportan índices de asociación para variables nominales basados en el estadístico chi-cuadrado de Pearson. Entre los índices existentes, el más adecuado para el tamaño de nuestra muestra es la prueba de Razón de verosimilitud y el Coeficiente V de Cramer. También hemos realizado pruebas de contraste de hipótesis de medias para muestras independientes y para muestras relacionadas.
- **análisis cualitativos** de la información recogida a partir de las preguntas abiertas del cuestionario.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se presentan de forma ordenada para cada objetivo, aunque el esquema de presentación varía en función de la Fase de investigación a la que nos referimos en cada momento. Así, en algunos objetivos como el primero, el segundo y el cuarto aparecen los resultados obtenidos en la Fase I, seguidos de los obtenidos en la Fase II. Mientras que en los objetivos tercero y quinto, centrados en explorar las tendencias que arrojan los datos, los resultados de ambas Fases se presentan conjuntamente. En estos últimos objetivos los resultados de cada Fase se presentan en Tablas paralelas, que reflejan los porcentajes que acumula cada variable, junto al orden que podemos asignar a cada uno de ellos en función de dicho porcentaje. Los datos se presentan en paralelo para permitir la apreciación gráfica de las posibles similitudes y diferencias entre ambas Fases.

Además, en todos los objetivos a excepción del primero, tras los resultados obtenidos en las Fases I y II, se presentan los obtenidos por los 18 centros que componen la muestra de participantes en ambas Fases de la investigación. Para el análisis de esta parte se analizan las respuestas emitidas por estos centros, a las mismas cuestiones, en dos momentos temporales diferentes, la primera Fase (antes) y la segunda Fase (después).

En este punto debemos hacer constar que por el propio carácter de síntesis y propuestas de mejora que incorporan los dos últimos objetivos planteados en la investigación, la concreción de los mismos se realiza en el capítulo dedicado a la Discusión de resultados y Conclusiones.

OBJETIVO 1. Describir el contexto educativo y organizativo en el que desarrollan su intervención psicopedagógica los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

En este objetivo presentamos los resultados de aquellas variables que nos permiten aproximarnos al perfil educativo de los centros participantes en las dos Fases de la investigación. Además, presentamos la caracterización del Departamento de Orientación (DO) que forma parte de dichos centros. Un estudio previo (Gomariz, 2001) trata en profundidad la organización y composición del DO de los IES en el contexto de la Región de Murcia, aunque aquí aportamos algunos datos considerados clave para el análisis posterior, por dos motivos fundamentales:

1. El DO es el órgano encargado de la Orientación en los IES, cuya intervención con el colectivo de estudiantes que puede acceder o cursa un PIP es el núcleo central de la presente investigación.
2. El Orientador es el destinatario principal del instrumento a través del cual hemos obtenido la información necesaria para cubrir el propósito que guía la investigación.

Finalmente realizamos una comparación de los datos más significativos que caracterizan el perfil de los centros participantes en ambas Fases.

1.1 PERFIL DE LOS CENTROS PARTICIPANTES EN LA FASE I

Los centros participantes en la primera Fase, proceden de distintas **localidades** de la Región de Murcia, que se distribuyen de la siguiente forma: el 48,2% de estos Institutos se reparte entre Murcia capital (13 centros) y los municipios de Cartagena (9 centros) y Lorca (4 centros). El 51,8% restante (28 centros) se distribuye entre otros 20 municipios, a razón de 1, 2 ó 3 centros por población.

En cuanto a la **ubicación del centro** dentro de la localidad a la que pertenece, el 55,6% de los centros están situados en los alrededores de la ciudad, mientras que el resto tiene una ubicación céntrica.

Un aspecto interesante a destacar es el **tipo de enseñanzas** que se imparten en los IES de esta primera muestra. Durante el curso 1998/1999, se encuentra en proceso de implantación la LOGSE. Por ello, algunos de los centros participantes combinan en sus

aulas enseñanzas propuestas por esta Ley con enseñanzas del plan anterior (Ley General de Educación, 1970) que se encuentra en período de extinción, bien del BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) o bien de FP (Formación Profesional). La distribución, por tanto, de esta variable en nuestra muestra queda como se observa en el Gráfico 1.

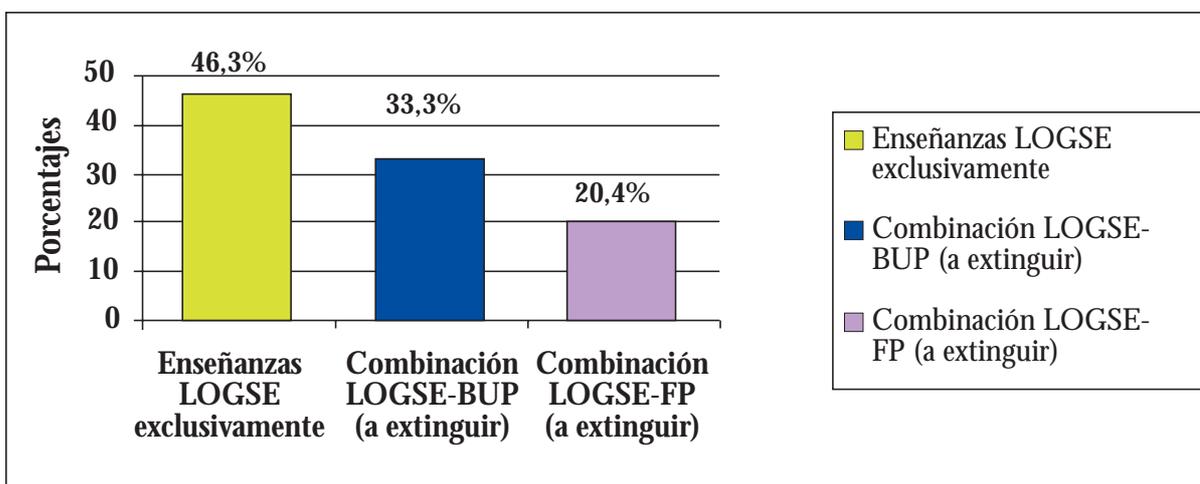


Gráfico 1. Enseñanzas que imparten los centros participantes en la Fase I.

En concreto, atendiendo a la etapa que nos ocupa, podemos afirmar que el 40,7% de los centros participantes imparten 1^{er} y 2^o ciclo de ESO, mientras que casi el 60% imparte exclusivamente el 2^o ciclo (Gráfico 2).

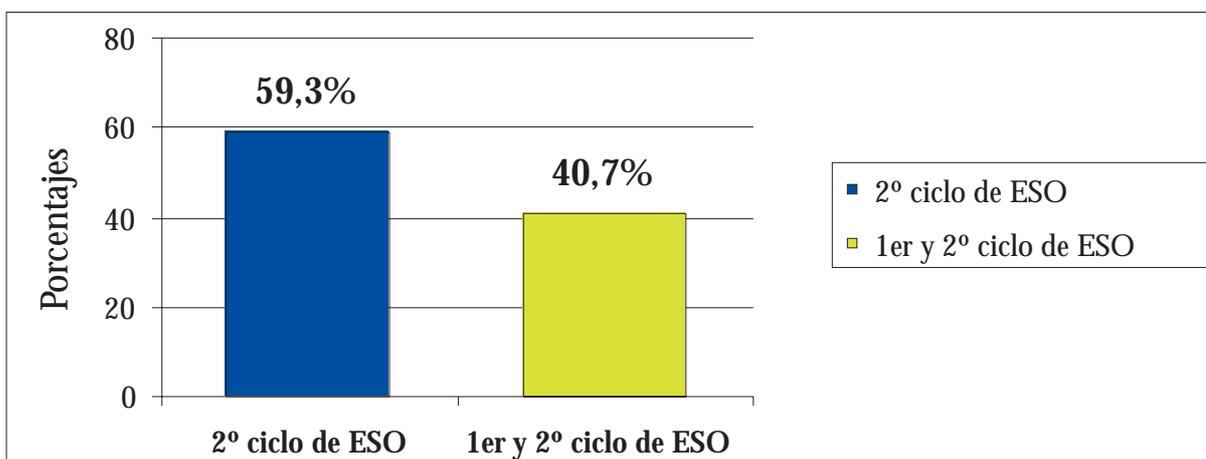


Gráfico 2. Distribución de ciclos de ESO en centros de la Fase I.

La mayor parte de los centros imparte sólo el 2^o ciclo de ESO, pues existen numerosos centros de Primaria que incorporan, en este momento, en su oferta educativa el 1^{er} ciclo de Secundaria (1^o y 2^o de ESO).

En cuanto al 2º ciclo de ESO, encontramos que por lo general existe un mayor número de grupos de 3º y 4º curso de ESO en los centros que imparten exclusivamente el 2º ciclo. Al aplicar una prueba t para muestras independientes (Tabla 2) encontramos significativa la diferencia de medias de 3º de ESO en los centros que sólo imparten el 2º ciclo, respecto de los que imparten ambos ciclos.

		Centros con 2º ciclo de ESO	Centros con ambos ciclos	Prueba de muestras independientes		
				t	gl	Sig. (bilateral)
Grupos en 3º ESO	N	32	22			
	Media	6,94	4,73	3,878	52	,000*
Grupos en 4º ESO	N	32	22			
	Media	3,78	3,50	0,381	52	,705

Tabla 2. Prueba de contraste de hipótesis de medias de grupos en 3º de ESO y en 4º de ESO.

Si nos centramos en la Atención a la Diversidad, como uno de los ejes de nuestro estudio, uno de los datos previos para aproximarnos a esta realidad en los centros participantes se centra en los diferentes alumnos con necesidades educativas que tienen escolarizados. A este respecto, 49 de los participantes acogen en sus aulas **alumnos con necesidades educativas especiales** (acnee, a partir de aquí), lo que supone un 90,7% de la muestra (Gráfico 3). Estos datos confirman la tendencia que establece la LOGSE con la consideración de que todos los centros deben escolarizar a acnees, y son considerados como centros de integración.

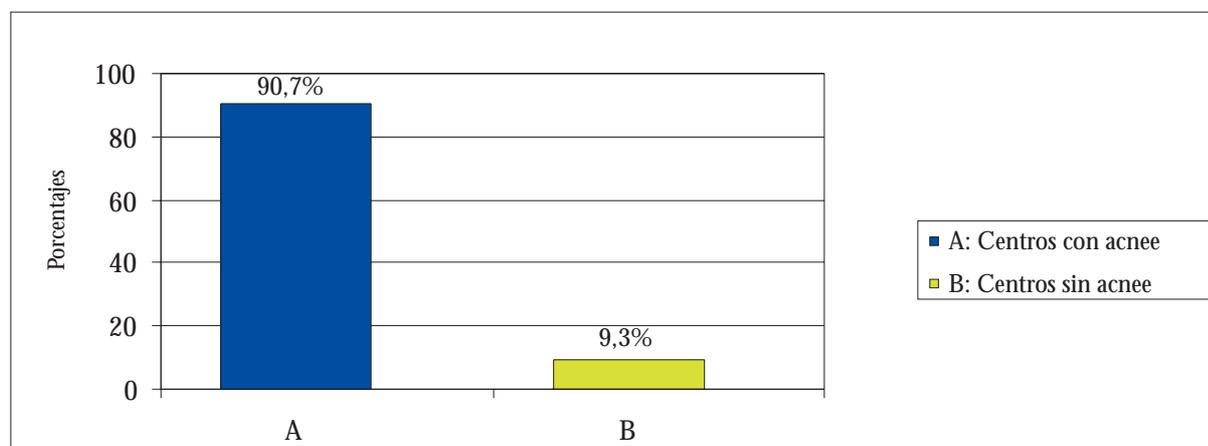


Gráfico 3. Distribución de centros con alumnos con necesidades educativas especiales.

En cuanto a la especificación de estas necesidades educativas especiales, la mayor parte de los centros afirma acoger **alumnos con necesidades educativas permanentes** (74,1%) y **alumnos con dificultades de aprendizaje**, lo que significa un 79,6% de los IES participantes. También existen **alumnos con necesidades de compensación sociocultural** (inmigrantes, minorías étnicas y culturales...) que están presentes en el 44,4% de la muestra. Por último, encontramos que el 24,1% de los Institutos afirma tener **escolares con dificultades de adaptación socio-afectiva**.

Para atender a este alumnado diverso, los centros han de organizar una serie de medidas, una de las cuales es el **Programa de Diversificación Curricular (PDC)**, considerado como medida extraordinaria y que más de las dos terceras partes de los participantes incluyen en su oferta educativa (Gráfico 4).

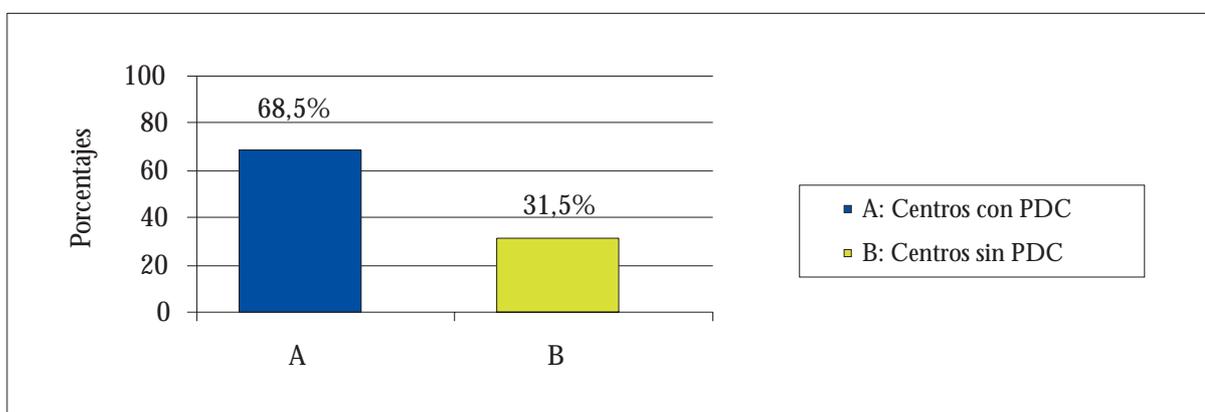


Gráfico 4. Distribución de centros con PDC. Muestra Fase I.

En relación con la **antigüedad del PDC** en los centros que lo poseen, podemos afirmar que un 40,7% lo tienen implantado entre 2 y 4 años y un 22,22% indica que su antigüedad en el centro es de 5 a 7 años. Otro dato a resaltar es el **número de alumnos** que forma parte del PDC, cuya media se sitúa en 19,18.

En cuanto a los **Programas de Iniciación Profesional (PIP)**, en la modalidad Específica, que constituyen una parte importante de la investigación, encontramos que el 29,63% de los Institutos participantes imparte esta modalidad formativa. Es decir, 16 de los 54 centros incluyen en su oferta educativa estos programas encaminados a la transición e inserción en el mundo laboral de los jóvenes (Gráfico 5), pero sólo 14 centros contestan a la parte del instrumento relativa a centros con PIP, por lo que el análisis de datos se realiza sobre las respuestas de estos 14 centros, lo que representa el 25,93% del total de participantes en esta primera Fase.

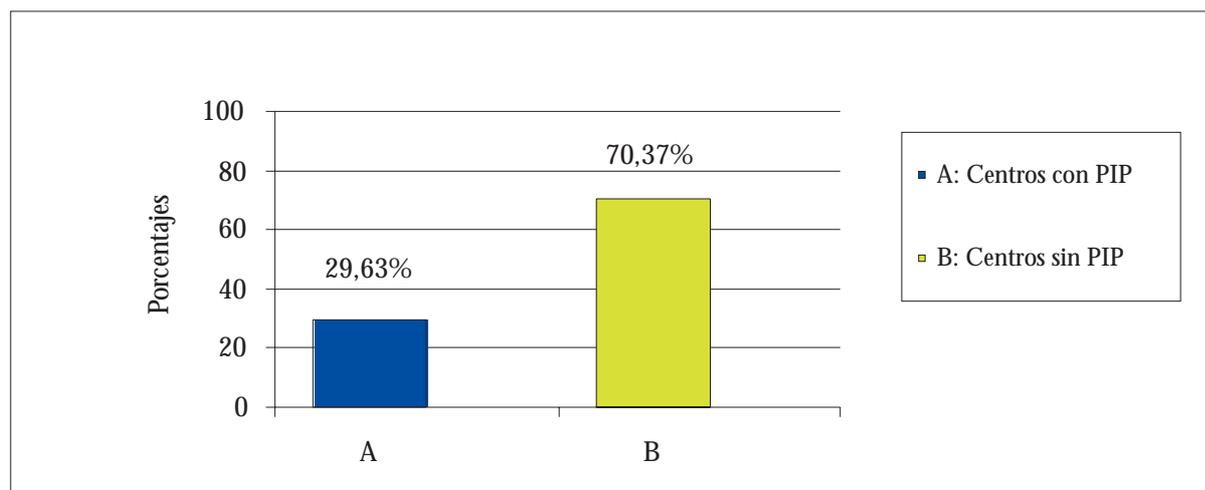


Gráfico 5. Distribución de centros con PIP. Muestra Fase I.

El 62,5% de los centros que cuentan con PIP, imparte un único **perfil profesional** (10 centros). En 6 centros se imparten 2 especialidades simultáneamente y en un centro se llega a impartir 3 perfiles profesionales distintos. En la siguiente Tabla podemos observar las cuatro especialidades que más se repiten en los centros de la muestra (Tabla 3).

PERFILES PROFESIONALES DE INICIACIÓN PROFESIONAL MÁS IMPARTIDOS	% DE CENTROS CON PIP N=16
Operario Instalaciones Eléctricas de Baja Tensión	43,75
Peluquería	18,75
Ayudante/auxiliar de Reparación de Vehículos	18,75
Auxiliar en Servicios de Oficina (Administración)	12,50

Tabla 3. Perfiles profesionales de PIP impartidos en los centros participantes. Fase I.

En total, en los centros participantes en la Fase I, se imparten 23 PIP, con 12 especialidades diferentes, con una antigüedad que oscila entre 1 y 7 años, siendo el primer curso para un 31,82% de los Programas (siete PIP), mientras que el 59,1% (trece PIP) están implantados entre uno y tres años y sólo el 18,18% (cuatro PIP) se iniciaron hace 7 años. Así, la media de años que llevan implantados los PIP en los centros de la muestra de la Fase I se sitúa en 2,44.

De los 16 centros participantes que cuentan con PIP, sólo 11 aportan datos sobre el número de alumnos que cursan esta modalidad formativa en cada centro, obteniendo una media de 21,18 alumnos por centro, con un mínimo de 8 alumnos y un máximo de 45.

1.2 PERFIL DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN PARTICIPANTES EN LA FASE I

A continuación presentamos los resultados que podemos aportar sobre las características y composición de los Departamentos de Orientación (DO) de los centros participantes en la primera Fase de la investigación.

Atendiendo a la variable **antigüedad del DO en el centro**, la media para esta primera Fase se sitúa en 5,57 años, encontrando el mínimo en un año y el máximo en trece.

En cuanto a la **antigüedad del Orientador/a** en el centro, en un 38,9% de los casos es de un año. En la mayor parte de los centros, un 66,7%, el Orientador ha permanecido entre uno y tres años en el mismo Instituto. La media para esta variable se sitúa en 3,02 años.

La antigüedad en la creación del DO y en la permanencia del Orientador en dicho centro, coincide en 16 casos, lo que supone un 29,63% de los participantes. El máximo de años de permanencia del Orientador en un mismo centro se sitúa en 10 años.

Por último, es destacable la **situación administrativa del Orientador** que en los centros participantes en esta Fase de la investigación se concreta en los siguientes datos:

- El 64,8% (35 Orientadores) está en su **destino definitivo**, más de la mitad de los cuales (23) tienen una antigüedad no superior a 3 años en el mismo centro.
- Un 31,5% (17 Orientadores) están en situación de **interinidad**, de los que la mayoría (12) sólo lleva un año en el mismo centro.
- Tan sólo 1 (1,92%) se encuentra **con plaza** pero **sin el destino definitivo**.

En cuanto a los **componentes del DO**, encontramos que en todos los centros participantes existe la figura del **Orientador**, sin embargo no en todos los centros ejerce la **Jefatura** de este Departamento, concretamente en el 85,2% de los centros. En el 9,3% de los casos, el Jefe del DO es un Profesor de Ámbito Científico-Tecnológico (CT), Socio-Lingüístico (SL) o del Área Práctica.

La distribución de los **componentes** del Departamento de Orientación en los centros participantes en la Fase I, la podemos ver sintetizada en la Tabla 4.

PROFESIONAL	SÍ	NO	TIEMPO PARCIAL
Orientador/a	100%	-	-
Profesor/a ámbito CI	68,5%	31,5%	-
Profesor/a ámbito SL	64,8%	35,2%	-
Profesor/a ámbito Práctico	55,6%	44,4%	-
Profesor/a Formación y Orientación Laboral (FOL)	24,1%	75,9%	-
Profesor/a Pedagogía Terapéutica (PT)	51,9%	48,1%	7,4%
Profesor/a Audición y Lenguaje (AL)	14,8%	85,2%	11,1%
Profesor/a Compensatoria	18,5%	81,5%	1,9%
Fisioterapeuta	3,7%	96,3%	-
Otros: Profesor/a Técnico Servicios a la Comunidad	9,3%	90,7%	-

Tabla 4. Componentes del DO en los centros participantes. Fase I.

A esta composición general del DO en los centros participantes, podemos añadir las siguientes apreciaciones. En todos los centros en los que hay profesor de Ámbito Socio-Lingüístico existe también profesor de Ámbito Científico-Tecnológico, lo que sucede en un 64,81% de los centros. A este porcentaje se añade el 3,70% de los centros en los que el único profesor de Ámbito que forma parte del Departamento de Orientación es el de la especialidad Científico-Tecnológica.

Si nos centramos en la **especialidad de FOL**, que debe formar parte del equipo educativo de un PIP, observamos una clara contraposición de la realidad con la normativa. En concreto, de los 16 centros participantes que imparten estos Programas, tan sólo 5 tienen Profesor de FOL, lo que supone un 31,25% del total de centros que cuentan con PIP.

Para finalizar con la descripción de la muestra, podemos aportar el **perfil característico de los centros** participantes en la primera Fase de la investigación.

- Un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria.
- Preferentemente situado en la periferia de una localidad urbana de la Región de Murcia.
- Durante el curso 1998/99, imparte fundamentalmente enseñanzas de 2º ciclo de ESO.
- Con un número de líneas que se aproxima a 6 en tercer curso y oscila entre 3 y 6 en cuarto curso.
- Normalmente posee Programa de Diversificación Curricular.
- Atiende a alumnos con necesidades educativas especiales.
- Dispone de Departamento de Orientación, con una antigüedad media de 5 a 6 años.
- El coordinador del DO es el Orientador, con destino definitivo en el centro y una permanencia en el mismo de hasta 3 cursos.
- Suele estar dotado de Profesores de los ámbitos Científico-Tecnológico y Socio-Lingüístico.
- Entre los profesionales para atender a la diversidad suele contar con maestro de Pedagogía Terapéutica con dedicación a tiempo completo.

1.3 PERFIL DE LOS CENTROS PARTICIPANTES EN LA FASE II

En cuanto a la **distribución geográfica** de los centros participantes en esta segunda Fase, encontramos que casi una cuarta parte de los mismos (23,7%) se localiza en Cartagena y pedanías; un 10,5% están situados en la capital (Murcia) y otra cuarta parte de la muestra (26,4%) se reparte entre los municipios de Lorca y Molina de Segura (con 3 centros participantes cada uno de ellos) y Mazarrón y Torre Pacheco (con 2 centros cada uno). El resto de municipios participantes aparece representado por un solo centro.

Respecto a la **situación** dentro de la localidad, los centros participantes manifiestan estar situados mayoritariamente en la periferia (64,9%) frente a un 35,1% que afirma tener una ubicación más céntrica.

Atendiendo a los **ciclos de ESO** que imparten, el 84,21% de los centros participantes (32) imparte ambos ciclos, mientras que el 10,53% imparte exclusivamente enseñanzas de 2º ciclo (4 centros). Si nos centramos en primer ciclo, la media de líneas de 1º de ESO se sitúa en 4,25, concentrándose el 75% entre los 3 y 5 grupos. En 2º curso de ESO la media aumenta hasta 5,13, y las frecuencias altas se encuentran más dispersas. En 3º de ESO la media de grupos de los centros participantes es 5,22, concentrándose un alto porcentaje (el 77,8%) que disponen entre 4 y 7 líneas de este curso. Por último, la media de grupos en 4º

curso de ESO es menor (3,67), observando la presencia entre 3 y 4 líneas de este curso en un 61,1% de participantes.

En el área de **Atención a la Diversidad**, de los treinta y ocho centros tan sólo uno afirma no tener escolarizados acneos. La mayoría de los centros, un 92,1%, tienen escolarizados alumnos con **necesidades educativas permanentes**. Un 86,8% de los participantes reconoce tener alumnos con **dificultades de aprendizaje** en sus aulas. Al referirnos a alumnos con **necesidades de compensación sociocultural** el porcentaje desciende hasta el 78,9% de los participantes, mientras que un 52,6% manifiesta tener escolarizados alumnos con **necesidades socioafectivas**.

Centrándonos en la organización de **medidas de atención a la diversidad**, encontramos que el 92,1% dispone de **PDC**, siendo tres los centros que no contemplan esta medida dentro de sus enseñanzas (Gráfico 6). La **antigüedad** de estos Programas en los centros participantes supera los 5 años en un 78,8% de los casos. La media de antigüedad se sitúa en el intervalo de los 5 a los 7 años. El **número de alumnos**, por término medio en un PDC, es de 25, aunque la ratio oscila entre 10 y 40 y la mediana se sitúa en 27 alumnos, cantidad que divide a la muestra en dos mitades.

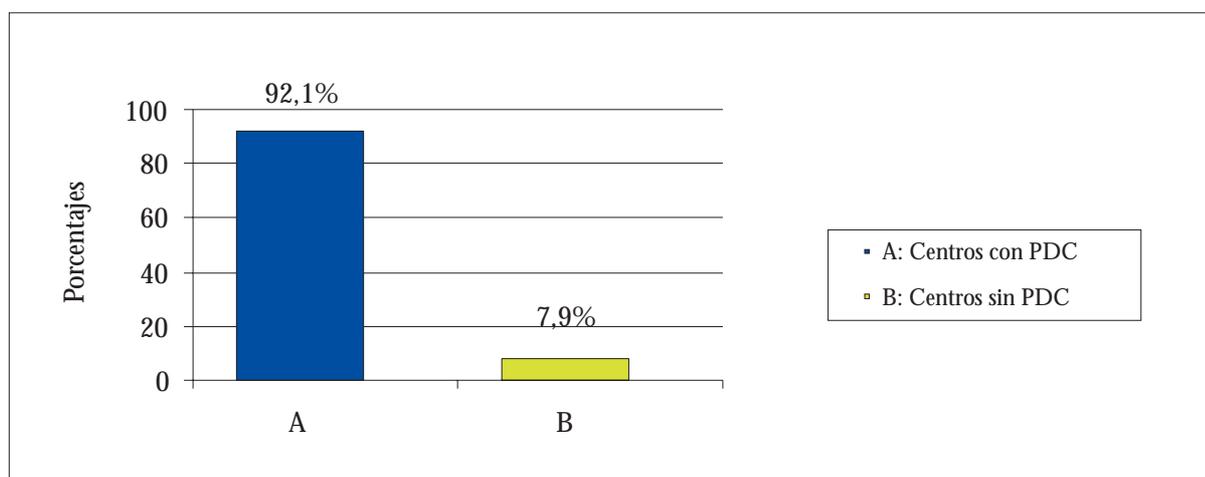


Gráfico 6. Distribución de centros con PDC. Muestra Fase II.

Atendiendo a la medida extraordinaria de atención a la diversidad que guía este trabajo, observamos que todos los centros participantes tienen, al menos, un **Programa de Iniciación Profesional**. Un tercio de los mismos (34,2%) sólo posee un PIP, aumentando hasta un 47,4% los centros que disponen de dos grupos de PIP y un 65,8% los que tienen dos o más de estos Programas. La mayoría de centros, por tanto, tiene entre uno y dos PIP, lo que suma el 81,6% de los participantes. Esta proporción desciende al 10,5% de centros que disponen de tres PIP, siendo mínimos los centros (3) que poseen entre 4 y 6 PIP

(Gráfico 7). La media se sitúa en torno a dos Programas por centro (2,03), lo que eleva la media en el número de alumnos que cursan este Programa en los centros participantes hasta unos 27 (27,33). En total, los centros participantes imparten 77 PIP, con 19 perfiles profesionales diferentes. La media de los años de implantación de los PIP durante esta segunda Fase es 4,91, en un intervalo comprendido entre uno y trece años.

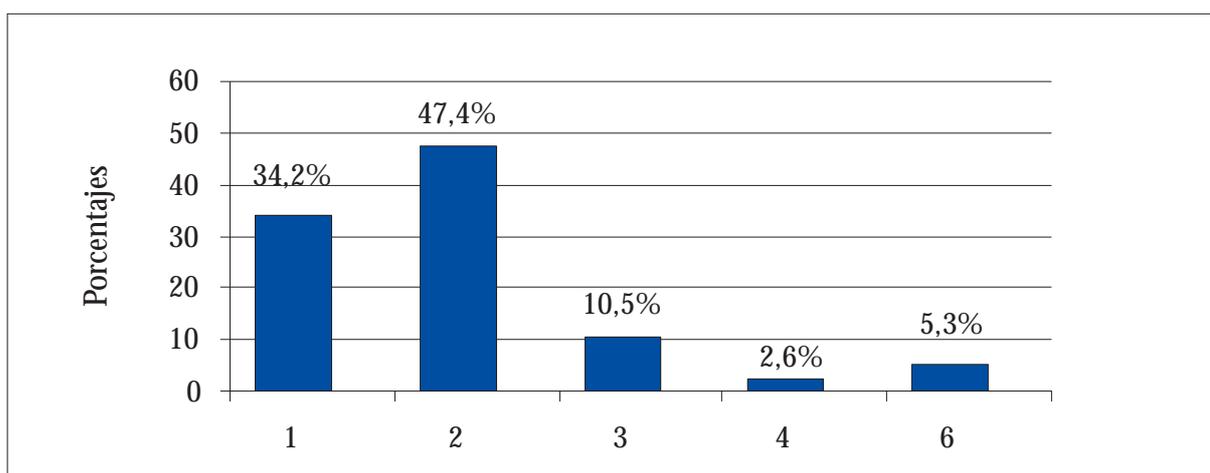


Gráfico 7. Número de PIP en los centros de la muestra. Fase II.

Las especialidades de PIP impartidas por los centros participantes se concentran mayoritariamente en dos, estando el resto de perfiles profesionales dispersos en un menor número de centros (Tabla 5). Estos perfiles profesionales coinciden con aquellos que ofertan más plazas en nuestra Región, tal y como recoge el Libro Blanco del Plan de Formación Profesional (2004).

PERFILES PROFESIONALES DE INICIACIÓN PROFESIONAL MÁS IMPARTIDOS	% DE CENTROS CON PIP N=38
Operario Instalaciones Eléctricas de Baja Tensión	51,30
Auxiliar en Servicios de Oficina (Administración/Ofimática)	31,60
Ayudante/auxiliar de Reparación de Vehículos	21,05
Auxiliar Dependiente de Comercio	15,79

Tabla 5. Perfiles profesionales de PIP impartidos en los centros participantes. Fase II.

Casi tres cuartas partes de la muestra (73,7%) afirman tener alumnos con necesidades educativas especiales (acnees) cursando un PIP (Gráfico 8). El 60,5% de los centros tiene

entre 1 y 3 acnees que cursan Iniciación Profesional, situándose la media, por tanto, cerca de los 2 alumnos (1,95).

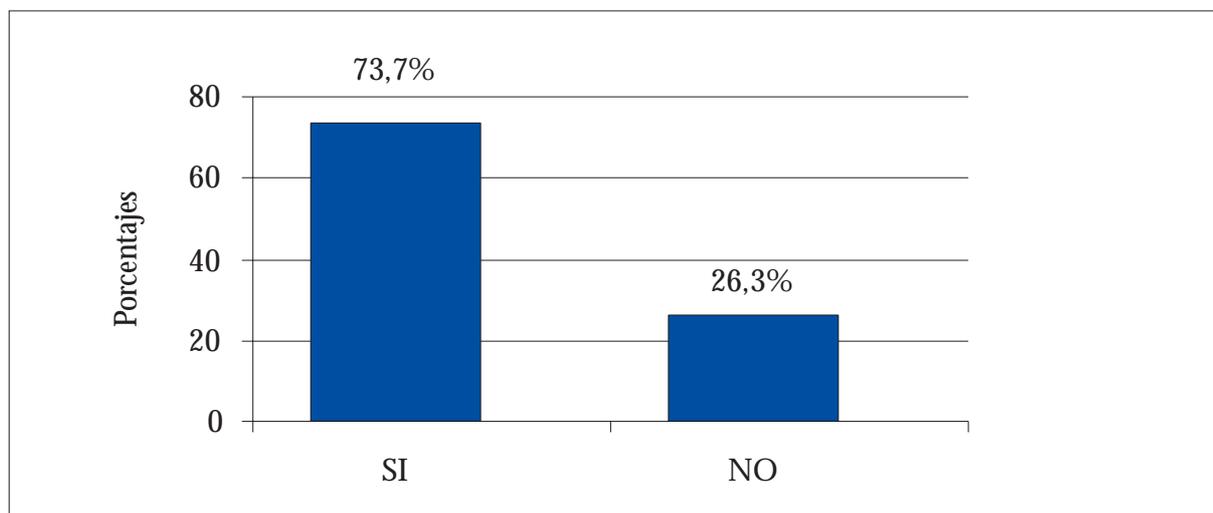


Gráfico 8. Centros con acnees en PIP. Fase II.

1.4 PERFIL DE LO DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN PARTICIPANTES EN LA FASE II

Centrándonos en la estructura y composición del (DO), en primer lugar, la **antigüedad** del mismo en los centros participantes se sitúa en 9,89 años, con un rango que oscila entre los cuatro y los veinticuatro años. La mediana se sitúa en 9 años, lo que divide la muestra en dos mitades y el 54,2% de los DO tienen una antigüedad comprendida entre los 6 y los 10 años.

Todos los centros participantes cuentan con **Orientador/a**, a quien corresponde mayoritariamente la jefatura del DO (92,1%), aunque tres centros (7,9%) tienen como responsable del mismo al Profesor de ámbito Científico-Tecnológico, cuya presencia es generalizada en los centros (Tabla 6).

En relación a la **situación laboral del Orientador/a**, la más generalizada es disponer de plaza con destino definitivo, lo que manifiestan un 71,1% de los Orientadores/as, mientras que algo más de la cuarta parte afirma encontrarse en situación de interinidad (26,3%) y tan sólo uno dispone de plaza pero sin destino definitivo. De los 27 Orientadores que cuentan con destino definitivo, el 71,05% (18) tiene una antigüedad en el mismo centro superior a cinco años, mientras que 8 de los 10 interinos sólo están un curso en el DO del mismo centro.

En cuanto a la **antigüedad del Orientador/a en el centro** oscila entre uno y diecinueve años, siendo la media de permanencia en el mismo centro de 4,72 años. La mediana se sitúa en el 4, por lo que la permanencia del 50% de los Orientadores en el mismo centro es inferior a 4 años. La moda es 1, lo que nos lleva a destacar el dato de un 27% de Orientadores que posee un único año de experiencia en el mismo centro. Tan sólo coincide en seis centros (15,79%) la antigüedad del DO con la permanencia del mismo Orientador.

En la siguiente Tabla se presenta la **composición de los Departamentos de Orientación** en los centros participantes.

<i>PROFESIONAL</i>	<i>SÍ</i>	<i>NO</i>	<i>MEDIA JORNADA</i>
Orientador/a	100%	-	-
Profesor/a ámbito CT	97,4%	2,6%	-
Profesor/a ámbito SL	92,1%	7,9%	-
Profesor/a ámbito Práctico	86,5%	13,5%	-
Profesor/a FOL	57,9%	42,1%	-
Profesor/a PT	92,1%	7,9%	-
Profesor/a AL	34,2%	65,8%	7,9%
Profesor/a Compensatoria	55,2%	44,7%	2,6%
Fisioterapeuta	18,5%	81,6%	5,3%
Otros: Profesor/a Técnico Servicios a la Comunidad	15,8%	84,2%	-

Tabla 6. Componentes del DO en los centros participantes. Fase II.

En relación a la presencia de los **Profesores de ámbito** en los centros que cuentan con PDC, apreciamos que tan sólo uno de estos centros no cuenta con estos profesionales. Más significativa es la no presencia del Profesor de FOL en el 42,1% de los centros participantes, considerando que se trata de uno de los profesionales que ha de conformar el equipo docente de los PIP. Coincide que esta carencia se da en mayor proporción (13 de los 16 centros que no cuentan con FOL) en centros que imparten más de un PIP.

Una vez expuestas las variables que nos informan sobre las características que poseen los **centros participantes** en la segunda muestra de estudio, podemos delimitar el **perfil** propio de los mismos.

- Centro situado en la periferia de una localidad urbana de la Región de Murcia.
- Imparte ambos ciclos de ESO, con un mayor número de líneas en 3º y 4º cursos.
- Atiende a acnees y cuenta con PDC y con una o dos especialidades de PIP, entre su oferta formativa.
- Posee DO con una antigüedad media entre los 9 y 10 años.
- Cuyo Jefe es el Orientador/a, con destino definitivo en el centro y que tiene una permanencia en el mismo de cuatro años.
- Entre los profesionales que componen este Departamento se encuentran los de ámbito Científico-Tecnológico, Socio-Lingüístico y del área Práctica.
- Además suele contar con Maestro de PT, Profesor de FOL y Maestro de Compensatoria como apoyos personales para atender a la diversidad.

Como síntesis de este objetivo presentamos una comparación entre los centros participantes en ambas Fases, atendiendo a las variables analizadas (Tabla 7).

VARIABLE	FASE I	FASE II
Ubicación del centro	En la periferia (55,6%)	En la periferia (64,9%)
Tipo de enseñanzas	Combinación LOGSE y plan anterior (BUP o FP)	Sólo LOGSE
Ciclos de ESO	2º ciclo (60%)	1º y 2º ciclo (84,21%)
Atención a acnee	La mayoría (90,7%)	Todos excepto uno (97,37%)
Programa de Diversificación	Lo imparte un 68,5%	Lo imparten un 92,1%
Programa de Iniciación Profesional	Lo imparte un 29,63%	Lo imparte el 100%
Número total de PIP en la muestra	Imparten 23 PIP con 12 especialidades distintas	Imparten 77 PIP con 19 especialidades distintas
Número de PIP en un mismo centro	Cuentan con un solo PIP (62,5%)	Cuentan con dos o más PIP (65,8%)
Especialidad de PIP más impartida	Operario Instalaciones Eléctricas Baja Tensión	Operario Instalaciones Eléctricas Baja Tensión Aux. Servicios Oficina
Media implantación PIP	2,44 años	4,91 años
Antigüedad DO	5,57 años	9,89 años
Antigüedad Orientador en el mismo centro	Un año (38,9%) Entre 1-3 años (66,7%)	Un año (27%) Entre 1-4 años (50%)
Situación Orientador	Destino definitivo (64,8%) Interinidad (31,5%)	Destino definitivo (71,1%) Interinidad (26,3%)

VARIABLE	FASE I	FASE II
Componentes del DO	Profesorado de ámbito (está presente entre 55,6-68,5%) Profesor PT (51,9%)	Profesorado de ámbito (está presente entre 86,5-97,4%) Profesor PT (92,1%) Profesor FOL (57,9%) Profesor Compensatoria (55,2%)

Tabla 7. Síntesis del perfil de los centros participantes en las dos Fases.

OBJETIVO 2. Definir el perfil característico de alumnos que pueden acceder o están cursando un Programa de Iniciación Profesional.

Para elaborar el perfil característico de los alumnos que cursan o pueden cursar un Programa de Iniciación Profesional, partimos, en ambas Fases, del análisis de cuatro variables. Las tres primeras, que han sido medidas a partir de una escala de estimación que comprende las categorías Nada (1), Poco (2), Algo (3), Bastante (4) y Mucho (5), se refieren a:

- **Motivos o razones** más frecuentes por los que estos alumnos acceden a esta alternativa educativa.
- **Actitudes predominantes** en el alumnado durante el transcurso del Programa.
- **Opciones de futuro** por las que se muestran más interesados los alumnos que cursan un Programa de Iniciación Profesional.

La cuarta de las variables contempladas se centra en las **diferencias** que pueden existir, por una parte, entre el perfil del alumnado que conforma los **distintos grupos de PIP** y, por otra, las que se pueden observar entre **alumnos que cursan PIP y aquellos que cursan un PDC**, en ambos casos sobre Programas impartidos en un mismo centro.

Las fuentes de variación que vamos a utilizar para realizar la aproximación al perfil del alumnado que cursa Iniciación Profesional se corresponden con tres momentos críticos (en cuanto a situaciones clave o relevantes) en el desarrollo del Programa:

- **Inicio del Programa:** condiciones de acceso, motivos que llevan al alumno a tomar esta decisión, perfil educativo de estos alumnos.
- Durante el **desarrollo del Programa:** actitudes más frecuentes que muestran los alumnos mientras cursan el Programa.
- **Al término del Programa:** perspectivas de futuro que ellos mismos ponen de manifiesto y opciones que tienen al finalizar.

2.1 PERFIL DEL ALUMNADO DURANTE LA FASE I

En primer lugar, siguiendo el orden expuesto, nos centramos en los **motivos de acceso al Programa**. Las medias de valoración (que pueden oscilar entre 1-Nunca y 5-Muchas veces, como hemos comentado) obtenidas por cada uno de los posibles motivos de incorporación al PIP aparecen reflejadas en el perfil representado en el Gráfico 9.

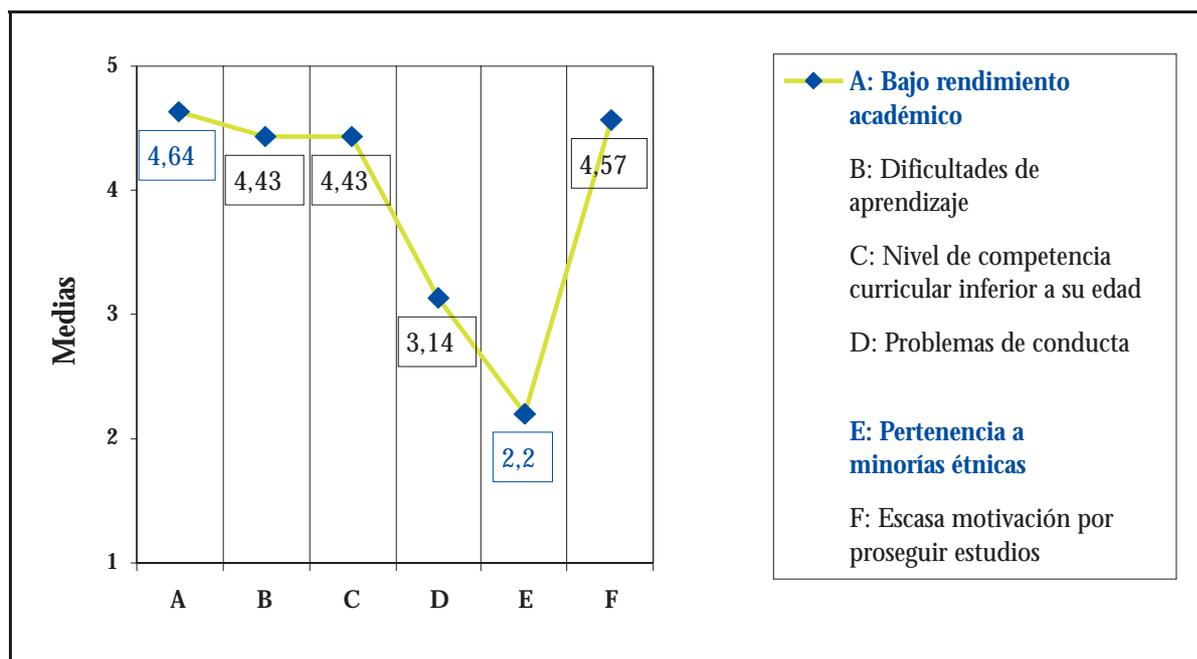


Gráfico 9. Motivos principales de acceso a PIP. Fase I. n=14

Las medias más elevadas guardan relación con el ámbito académico de las dificultades de aprendizaje (bajo rendimiento, dificultades, nivel escaso de competencia curricular). Mientras que otros aspectos, más centrados en lo personal, como los problemas de conducta o la pertenencia a minorías étnicas no constituyen razones de peso para la incorporación al PIP. Sin embargo, uno de los motivos más señalados conjuga elementos personales, *desmotivación*, con elementos académicos o escolares, *ante el estudio* (Opción F).

En cuanto a las **actitudes** predominantes en los alumnos que, durante la primera Fase de la investigación, se encontraban cursando un PIP., a continuación presentamos el perfil Gráfico que se genera a partir de las de valoraciones medias obtenidas por cada una de dichas actitudes (Gráfico 10).

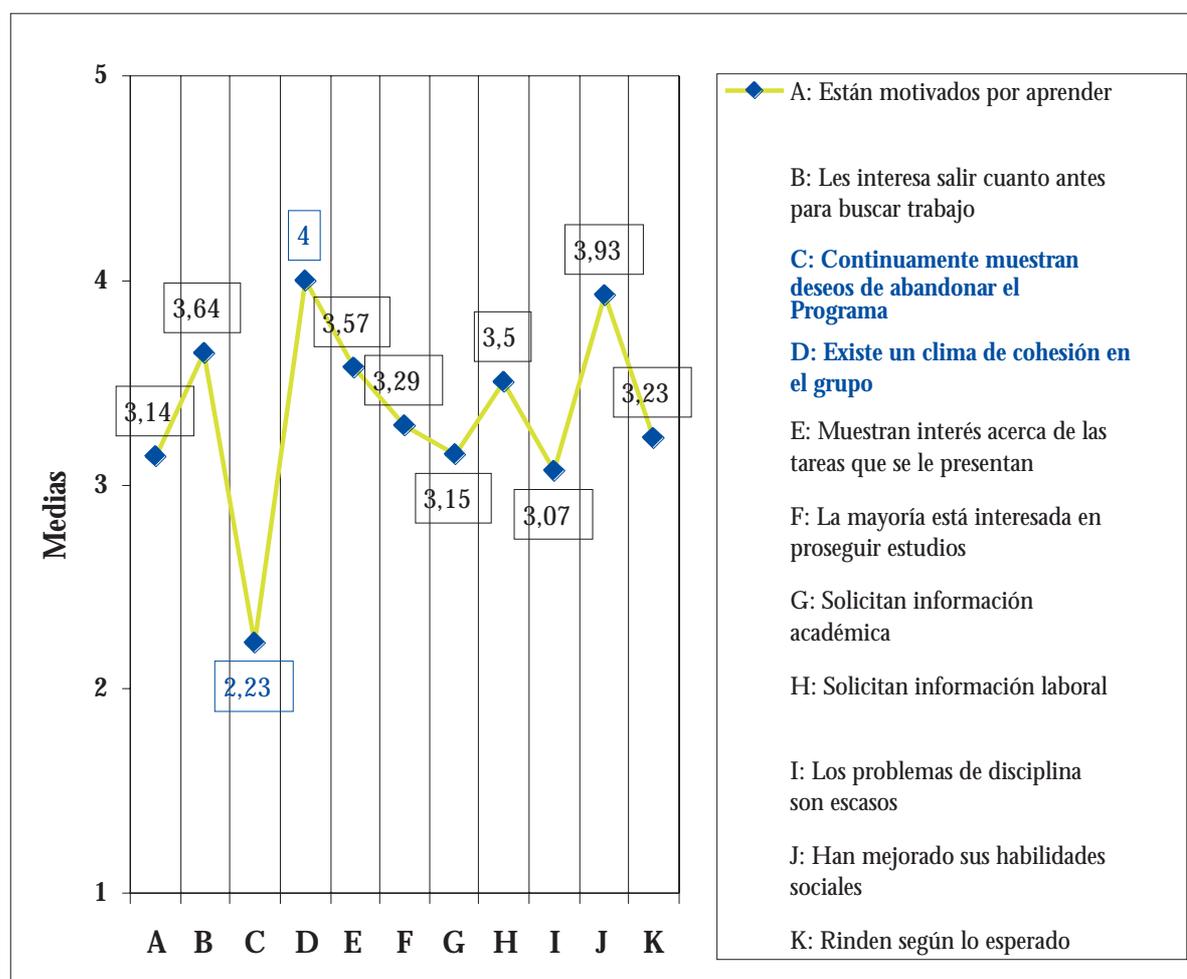


Gráfico 10. Actitudes que muestran los alumnos que cursan PIP. Fase I. n=14

Podemos apreciar que el aspecto más valorado es el clima de cohesión que existe en el grupo de PIP, seguido de cerca de la mejora de las habilidades sociales en los jóvenes que se encuentran cursando este Programa. Destaca también el hecho de que los alumnos de PIP están deseando salir para encontrar trabajo, pero en pocas ocasiones manifiestan el deseo de abandonar el Programa, mostrando un interés medio por las tareas que se le presentan.

En relación a la tercera variable, las distintas **opciones de futuro** hacia las que estos alumnos muestran un mayor interés, podemos contemplar en el Gráfico 11 el perfil de valoración obtenido por cada una de las alternativas consideradas.

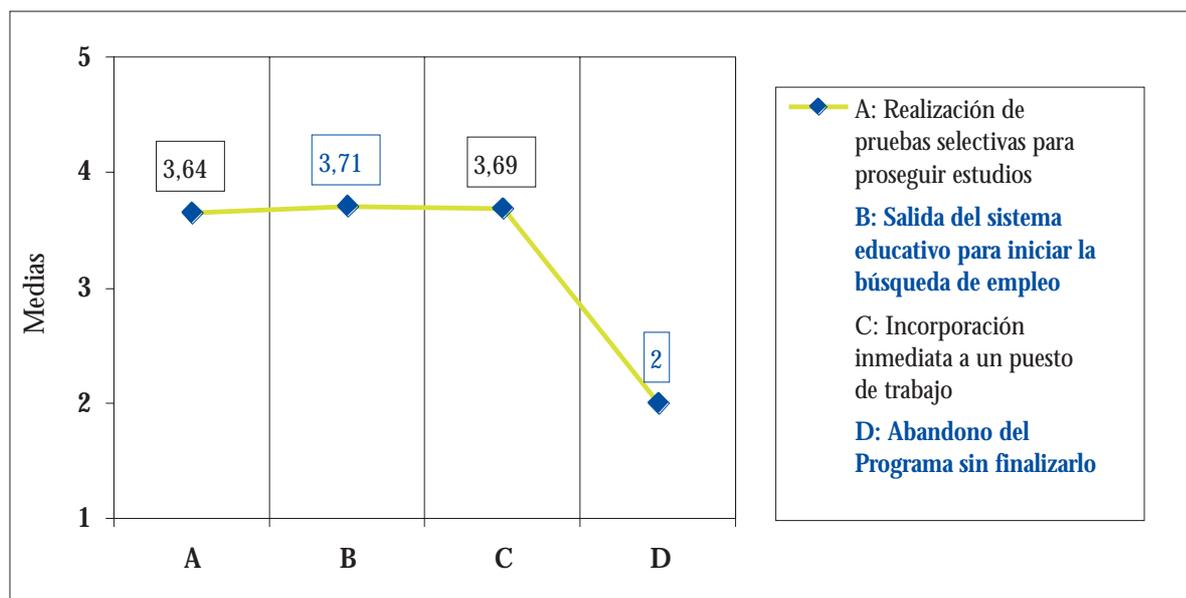


Gráfico 11. Opciones por las que muestran interés los alumnos de PIP. Fase I. n=14.

Los resultados muestran que tres de las cuatro opciones presentadas son consideradas como bastante probables en el futuro próximo de los alumnos que cursan un PIP, destacando el interés que muestran por finalizar el Programa para iniciar la búsqueda de empleo. Por el contrario, la opción de abandono del Programa sin finalizarlo se desmarca del resto obteniendo la menor valoración.

En cuanto a la **caracterización de estos alumnos frente a otros grupos**, de los 14 centros que poseen Iniciación Profesional en el momento del estudio, el 78,57% (11 centros) afirma que existen **diferencias** entre estos alumnos y los que cursan Diversificación.

Analizando cualitativamente las respuestas facilitadas por los Orientadores de los centros que cuentan con PIP, las agrupamos en cinco categorías diferenciadas, que son señaladas en la proporción que indica la Tabla 8.

Categoría	Descripción	n	%
1	Mayores problemas de conducta en PIP	2	14,29
2	Objetivo y motivación académica en PDC frente a objetivo y motivación laboral en PIP	9	64,29
3	Mayor riesgo de absentismo y abandono en PIP	2	14,29
4	Menor nivel de competencia curricular y falta de hábitos de trabajo en PIP	3	21,43
5	Dificultades académicas o de aprendizaje en PDC	0	0

Tabla 8. Diferencias entre el perfil de alumnado que cursa PIP y el de PDC. Fase I

Observamos que la mayoría de ellos (64,29%) opina que la diferencia principal se debe a las distintas motivaciones que unos y otros alumnos presentan: mientras que los alumnos que cursan PDC muestran un mayor interés por lo académico, por continuar estudios, los que cursan PIP centran su objetivo en el aprendizaje de un oficio y el acceso rápido al mundo laboral. Algunas de las respuestas abiertas obtenidas en este ítem y que se encuadran dentro de esta categoría serían las siguientes⁵³:

- **Categoría 2.** “El interés académico de los alumnos de Diversificación es mayor” (cuestionario 13, c.13). “El alumno de Diversificación es un alumno que puede obtener el Título de Graduado Escolar y reúne unas características” (c.5). “El Programa de Diversificación tiene por objetivo sacar el Título E.S.O. y los de Garantía no tienen ese objetivo” (c.29).
- **Categoría 4.** “Los alumnos de Garantía Social suelen tener un nivel de competencia curricular mas bajo” (c.35).

2.2 PERFIL DEL ALUMNADO DURANTE LA FASE II

Siguiendo el mismo esquema de presentación empleado en la Fase anterior, comenzamos por aportar los **motivos** presentes con mayor frecuencia en los alumnos que acceden a un PIP, durante la segunda Fase, que aparecen reflejados en el Gráfico 12.

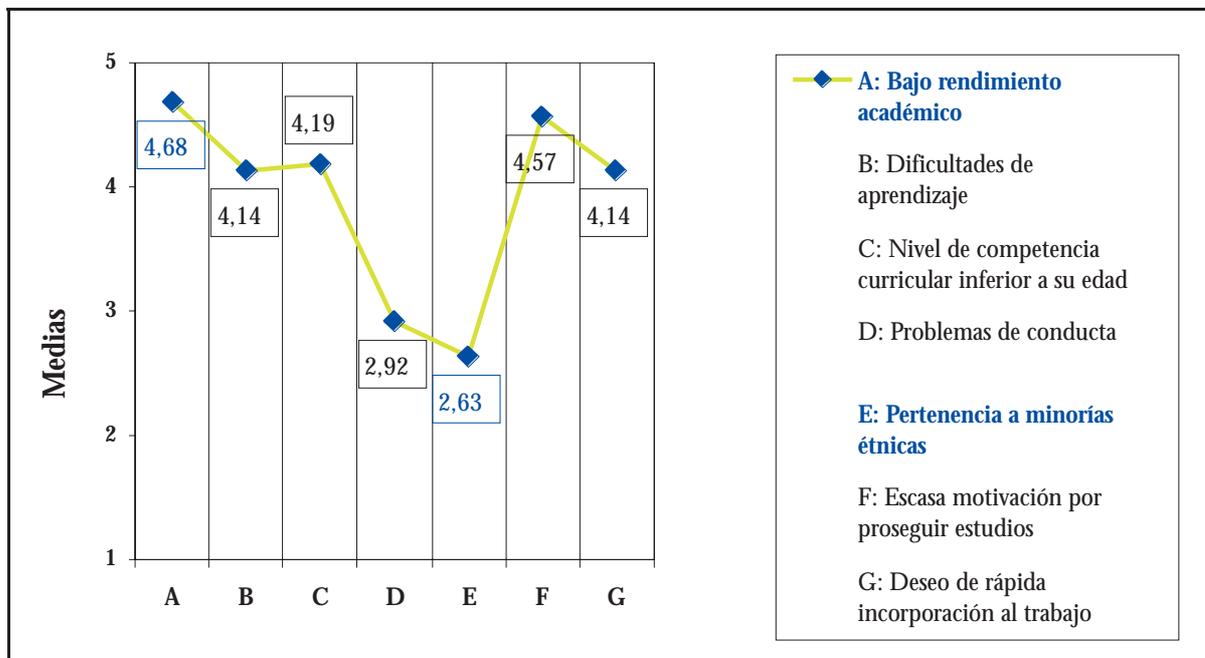


Gráfico 12. Motivos de acceso a PIP. Fase II. n=38.

⁵³ Se especifica junto a las respuestas el número de cuestionario del que han sido extraídas.

Podemos observar que de los siete motivos presentados, cinco de ellos tienen que ver, en bastantes o muchas ocasiones, con el acceso de los alumnos a PIP, estando situados por encima del valor medio de la escala (3). Mientras que otros dos motivos están presentes pocas o algunas veces en los alumnos que cursan PIP, situándose por debajo de dicha puntuación media. Al igual que sucedía en la Fase I, constatamos que las razones que obtienen las medias más elevadas guardan relación con las dificultades derivadas del desarrollo del proceso de aprendizaje (“Bajo rendimiento académico”), mientras que “Pertenencia a minorías étnicas” sigue presentando el valor más bajo.

En cuanto a las variables que nos aportan información sobre el **desarrollo de actitudes** de los alumnos a lo largo de su paso por el Programa de Iniciación, durante esta Fase II, se presentan en el perfil que muestra el Gráfico 13.

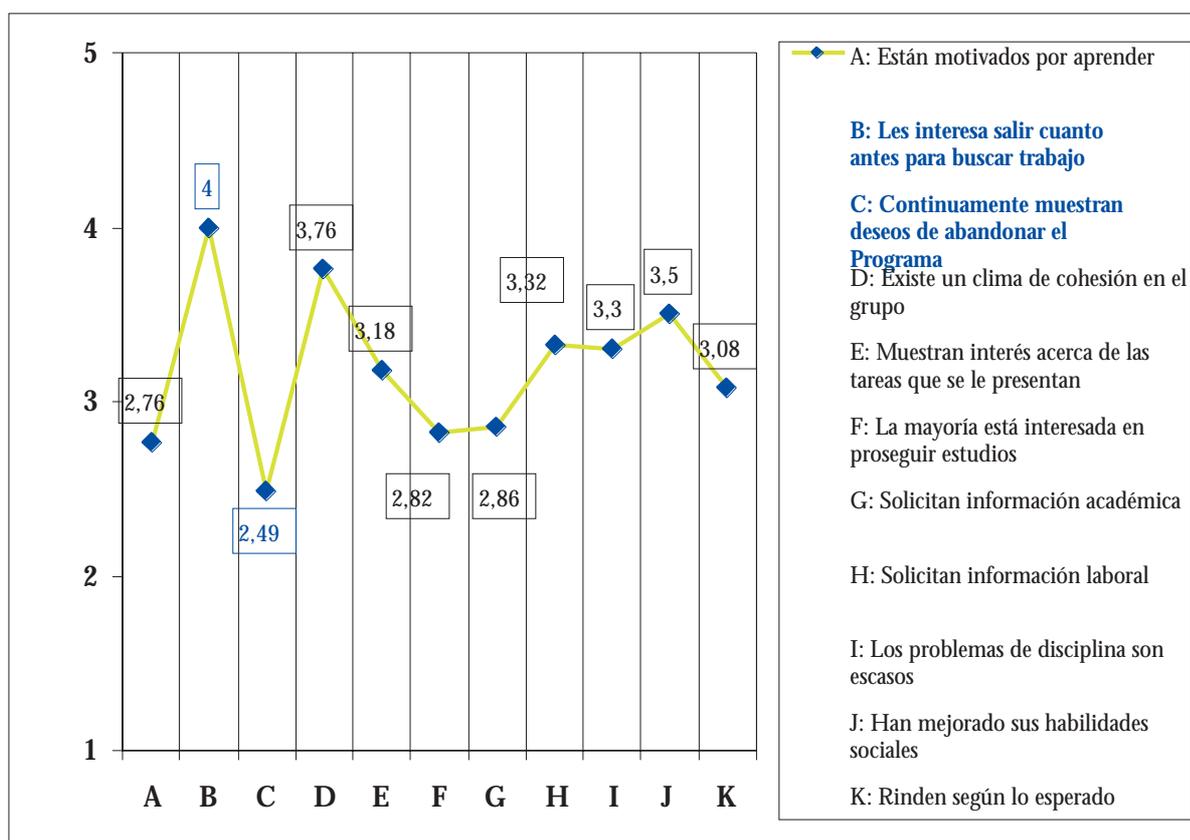


Gráfico 13. Actitudes que muestran los alumnos de PIP. Fase II. n=38.

Tal y como se aprecia, de las once actitudes presentadas, siete obtienen una valoración superior a la puntuación intermedia (3), mientras que cuatro quedan por debajo de la misma. La actitud predominante en los estudiantes de PIP es “Salir cuanto antes para buscar trabajo” (4,00), aunque pocas veces “Muestran deseos de abandonar el Programa”, opción que aparece con la menor valoración (2,49), lo que se mantiene respecto de la Fase anterior.

En cuanto a la tercera variable, relacionada con las **opciones de futuro** por las que muestran un mayor interés los alumnos que cursan PIP, observamos en el perfil que muestra el Gráfico 14 que de las cuatro opciones de respuesta, tres obtienen una valoración por encima de la puntuación media, siendo la opción más valorada “Realización de pruebas selectivas para proseguir estudios”, mientras que la menos valorada se sitúa en “Abandono del Programa sin finalizarlo”, variable que también presenta la media más baja en la Fase I.

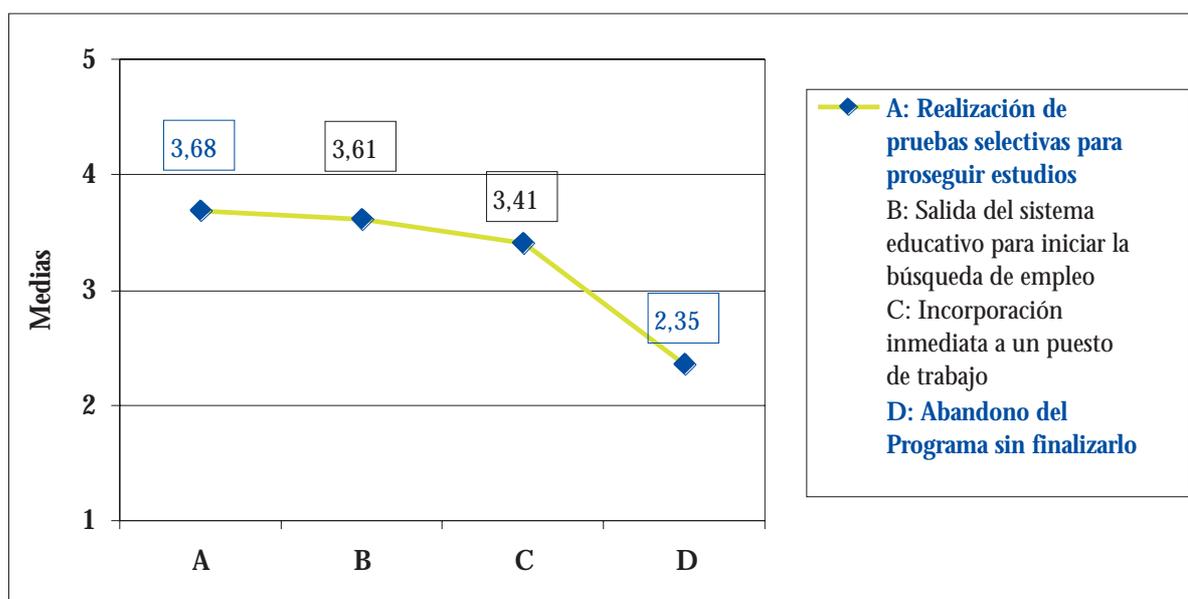


Gráfico 14. Opciones por las que muestran interés los alumnos de PIP. Fase II. n=38.

Centrando nuestra atención en las posibles **diferencias** entre el **perfil del alumnado de PIP con el grupo de Diversificación**, 31 de los 38 centros participantes en esta segunda Fase (lo que representa el 81,6%) afirma que existen tales diferencias. A partir de un análisis cualitativo de las respuestas facilitadas por los participantes, estas son agrupadas en categorías idénticas a las utilizadas en la primera Fase y como en ésta observamos que más del 60% de los participantes centran la diferenciación existente entre el alumnado de PIP y el alumnado de PDC en su diferente objetivo, interés o motivación (Tabla 9).

Categoría	Descripción	n	Porcentaje
1	Mayores problemas de conducta en PIP	4	10,53
2	Objetivo y motivación académica en PDC frente a objetivo y motivación laboral en PIP	24	63,16
3	Mayor riesgo de absentismo y abandono en PIP	8	21,05
4	Menor nivel de competencia curricular y falta de hábitos de trabajo en PIP	4	10,53
5	Dificultades académicas o de aprendizaje en PDC	2	5,26

Tabla 9. Diferencias existentes entre perfil de alumnado que cursa PIP y PDC. Fase II.

En los alumnos de PIP prima el interés por acceder al mundo del trabajo, mientras que los alumnos que cursan un PDC muestran una mayor motivación por obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria y proseguir estudios, en gran número de casos. Mostramos algunas de las opiniones expresadas que guardan relación con las categorías 2 y 3, por ser las señaladas en mayor proporción:

- **Categoría 2.** “Un buen porcentaje de los de Diversificación titulan y siguen estudios” (c.1). “Los de Diversificación ponen interés y desean acabar ESO. Los de Garantía Social no muestran prácticamente ningún interés” (c.7). “Los alumnos de Diversificación están motivados por conseguir el Título de Graduado en Educación Secundaria” (c.11).
- **Categoría 3.** “Los de Iniciación Profesional presentan elevado absentismo y riesgo de abandono del sistema reglado” (c.20). “Algunos alumnos de PIP abandonan o no asisten a bastantes clases” (c.37).

Además de estas diferencias, debido al aumento de grupos de PIP en los centros, durante la Fase II nos interesaba explorar las posibles **diferencias existentes entre distintas especialidades de PIP** impartidas en un mismo centro. Para ello, tal y como se expone en la parte del diseño (elaboración del instrumento), en el cuestionario empleado durante esta Fase añadimos una cuestión en la que un 31,6% de los participantes afirma la existencia de dichas diferencias intergrupales, mientras que el porcentaje restante se reparte por igual entre los que contestan de forma negativa (34,2%) y los centros que no pueden establecer comparaciones por impartir una única especialidad de PIP.

Las diferencias se distribuyen, tal y como muestra la Tabla 10, en tres categorías, siendo la categoría 1 la que concentra un mayor porcentaje de respuestas (13,2%).

Categoría	Descripción	n	Porcentaje
1	Grupos homogéneos en función del sexo y de la edad	5	13,2
2	Interés vocacional y motivación por continuar estudios o incorporarse al mundo laboral	4	10,5
3	Especialidades que requieren aptitudes instrumentales previas por parte del alumno	3	7,9

Tabla 10. Diferencias existentes entre perfil de alumnado que cursa distintos perfiles profesionales de PIP en un mismo centros. Fase II.

La categoría más señalada se refiere a las diferencias que existen entre las distintas especialidades en función, principalmente, de la elección mayoritaria del perfil profesional por parte de chicos o de chicas. En general, las respuestas de los Orientadores

indican una mayor concentración de dificultades y problemas en los grupos formados por varones. Reproducimos algunas de las respuestas textuales para evidenciar el sentido de dicha categoría:

- **Categoría 1.** “*El grupo de electricidad es más homogéneo, lo que puede ser más problemático (todo chicos...)*” (c.10). “*En el PIP de electricidad son mayoría chicos con conducta a veces agresiva o disruptiva, problemas de aprendizaje y desFase curricular, y en el PIP de administrativo la mayoría son chicas y hay menos problemas de conducta y algunos de aprendizaje*” (c.31).

2.3 PERFIL DEL ALUMNADO EN LA MUESTRA DE CENTROS PARTICIPANTES EN AMBAS FASES

En este apartado analizamos los datos del grupo de centros que ha participado en ambas Fases de la investigación y al que hemos hecho referencia anteriormente. De los 18 centros participantes en ambas Fases, sólo 8 contaban con PIP en la Fase I, que son los que serán objeto de análisis para este objetivo, puesto que para realizar el contraste de medias (prueba t para muestras relacionadas) necesitamos disponer de pares de datos para cada centro: medida de la variable antes y medida de la misma variable después, excluyéndose del análisis cualquier caso en el que aparece un valor perdido.

Con este análisis pretendemos aceptar la hipótesis nula (H_0) que afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables que nos informan del perfil de los alumnos antes (Fase I) y las medias de esas mismas variables después (Fase II).

Continuamos con el mismo esquema de presentación de resultados adoptado a lo largo de este primer objetivo para definir el perfil de los alumnos que cursan PIP: motivos principales de acceso a PIP, actitudes desarrolladas por los alumnos durante el transcurso del PIP, opciones de futuro por las que muestran un mayor interés los alumnos de PIP y diferencias entre alumnado de PIP y de PDC.

En cuanto a la primera variable **Motivos principales por los que estos alumnos han entrado a formar parte de un PIP**, encontramos que las diferencias observadas entre los distintos pares de variables (Fase I y Fase II) no son estadísticamente significativas (Tabla 11). Estos resultados nos conducen a aceptar la hipótesis nula (H_0) de no diferencia de medias entre ambas Fases de la investigación. Es decir, los motivos por los que los

alumnos acceden a PIP no han variado significativamente en el período transcurrido entre una y otra Fase de la investigación.

Motivo	Medias Fase I	Medias Fase II	t	Contraste medias (sig.)
Escasa motivación por proseguir estudios	4,88	4,88	0,000	1,000
Bajo rendimiento académico	4,75	4,63	0,284	0,785
Nivel de competencia curricular inferior a su edad	4,50	4,13	0,893	0,402
Dificultades de aprendizaje	4,43	4,29	0,354	0,736
Problemas de conducta	3,29	2,71	0,638	0,547
Pertenencia a minorías étnicas	3,29	3,29	0,000	1,000
Deseo de rápida incorporación al trabajo	-	4,44		

Tabla 11. Prueba t para muestras relacionadas en variable Motivo de acceso a PIP.

Haciendo un primer análisis de estos datos, podemos resaltar que las medias obtenidas de la muestra de la segunda Fase, en general, permanecen iguales o descienden ligeramente en comparación con las de la primera Fase. Encontramos que las medias más elevadas situadas entre las opciones “Muchas veces” (5) y “Bastantes veces” (4), se corresponden con las variables que se refieren a dificultades en el proceso de aprendizaje: poca motivación por el estudio, bajo rendimiento académico, nivel de competencia curricular inferior a su nivel de edad y dificultades de aprendizaje. Además, aparece en la segunda Fase la variable “Deseo de rápida incorporación al trabajo” como otro de los motivos principales por los que los alumnos acceden a cursar un PIP (4,44). Como razones valoradas en menor medida, entre las opciones “Algunas veces” (3) y “Pocas veces” (2), aparecen los problemas de conducta y la pertenencia a minorías étnicas.

Por los que se refiere a la segunda de las variables analizadas, **Actitudes predominantes en los alumnos que cursan PIP**, las diferencias entre los distintos pares de medias vuelven a ser estadísticamente no significativas, lo que observamos detalladamente en la Tabla 12. Estos resultados nos conducen a aceptar, de nuevo, la H_0 de no existencia de diferencias entre las medias de la Fase I y las de la Fase II, para cada una de las opciones de la presente variable. Esto, al igual que en la variable anterior, nos permite afirmar que las actitudes predominantes en los alumnos que cursan PIP se han mantenido a lo largo del tiempo transcurrido entre ambas Fases de la investigación, no mostrando cambios significativos de una a otra Fase.

Actitudes mostradas por los alumnos de PIP	Medias Fase I	Medias Fase II	t	Contraste medias (sig.)
Les interesa salir cuanto antes para buscar trabajo	3,88	4,00	-0,284	0,785
Existe un clima de cohesión en el grupo	3,86	4,00	-0,420	0,689
Han mejorado su nivel de adaptación social/habilidades sociales	3,63	4,00	-0,893	0,402
Solicitan información de tipo laboral	3,50	3,50	0,000	1,000
Muestran interés acerca de las tareas que se le presentan	3,50	3,83	-0,674	0,530
Los problemas de disciplina que muestran son escasos	3,38	4,13	-1,426	0,197
Solicitan información de tipo académico-formativo	3,17	3,50	-1,000	0,363
La mayoría está interesada en proseguir estudios	3,25	3,00	0,552	0,598
Rinden según lo esperado	3,00	3,57	-1,333	0,231
Están motivados por aprender	2,86	2,86	0,000	1,000
Continuamente muestran su deseo de abandonar el Programa	2,50	2,33	0,237	0,822

Tabla 12. Prueba t para muestras relacionadas en variable Actitudes de los alumnos que cursan PIP.

En un análisis más detallado, observamos que la mayoría de actitudes, excepto dos, obtiene una valoración media ligeramente más elevada en la segunda Fase. Las opciones que descienden levemente con respecto a la primera Fase son “La mayoría está interesada en proseguir estudios” y “Continuamente muestran su deseo de abandonar el Programa”, aunque permanecen en el mismo nivel de la escala de estimación. La opción que presenta una mayor diferencia en las medias de la primera y la segunda Fase es “Los problemas de disciplina que muestran son escasos”, lo que indica que en la segunda Fase se aprecian menos problemas de conducta en estos alumnos que en la primera Fase. Pero, como incluso en esta opción, la variación en las medias de ambas Fases no resulta estadísticamente significativa, podemos afirmar, al igual que en el resto de las actitudes, que no se ha producido un cambio significativo en los problemas de disciplina que presentan los alumnos de PIP a lo largo del período de tiempo que separa ambas Fases de la investigación.

Centrándonos en las **Opciones de futuro por las se muestran más interesados los alumnos de PIP**, podemos apreciar en la Tabla 13, al igual que en las variables analizadas anteriormente, cómo la diferencia de medias en cada uno de los pares no es estadísticamente significativa. Aunque en esta ocasión destaca un par de variables en el que la diferencia de medias es de un punto (la diferencia máxima encontrada hasta ahora) y la significación de dicha diferencia se sitúa en 0,111 (la mayor significación encontrada), que se podría calificar de marginal-

mente significativa si fuera menor de 0,1. La opción en la que encontramos esta diferencia es “Incorporación inmediata a un puesto de trabajo”. Podemos observar cómo su valoración se sitúa para la muestra de la Fase I por encima de la opción “Bastante” (4,33), mientras que desciende hasta “Algo” (3,33) para los participantes de la muestra de la Fase II.

Opciones por las que muestran mayor interés	Medias Fase I	Medias Fase II	t	Contraste medias (sig.)
Realización de pruebas selectivas para proseguir estudios	3,50	4,00	-,935	0,381
Salida del sistema educativo para iniciar la búsqueda de empleo	4,00	3,75	1,000	0,351
Incorporación inmediata a un puesto de trabajo	4,33	3,33	1,936	0,111
Abandono del Programa sin finalizarlo	2,00	2,00	,000	1,000

Tabla 13. Prueba t para muestras relacionadas en variable Opciones por la que muestran mayor interés los alumnos de PIP.

Analizando el resto de opciones por las que muestran mayor interés los alumnos de PIP, podemos destacar algunos aspectos de interés. Las medias del par referido a “Abandono del Programa sin finalizarlo” son idénticas (2,00), reflejando esta baja puntuación el interés de los alumnos por la finalización del Programa, lo que tiene su reflejo en la elevada puntuación obtenida por la opción “Salida del sistema educativo para iniciar la búsqueda de empleo”, descendiendo poco de la primera Fase (4,00) a la segunda (3,75). Mientras, la variable “Realización de pruebas para proseguir estudios” experimenta un ascenso de la primera Fase, en la que se sitúa en posición equidistante entre Algo y Bastante (3,50), a la segunda Fase, donde aparece como una opción de futuro por la que los alumnos muestran bastante interés (4,00).

En relación a la variable **Diferencias entre el perfil de los alumnos que cursan PIP y Diversificación** el 44,4% de los 18 centros que componen esta muestra afirma durante la Fase I la existencia de tales diferencias, porcentaje que asciende hasta un 77,8% durante la Fase II. La concreción de tales diferencias se distribuye en cinco categorías, comentadas anteriormente, que recogemos en la Tabla 14.

Tal y como mostraba el análisis de resultados de cada Fase por separado, aquí volvemos a observar que el mayor porcentaje de respuestas, en ambas Fases, se concentra en la categoría 2, que hace referencia a la mayor motivación y objetivo enfocado hacia la continuación de estudios que muestran los alumnos de Diversificación, en general, frente a los que cursan un PIP. Aún así, se aprecia un aumento en la segunda Fase en el número de centros participantes que atribuye las diferencias entre el alumnado de PIP y el de PDC a este motivo.

Cat.	Descripción	Fase I n=18		Fase II n=18	
		N	%	n	%
1	Mayores problemas de conducta en PIP	1	5,56	1	5,56
2	Objetivo y motivación académica en PDC frente a objetivo y motivación laboral en PIP	7	38,89	11	61,11
3	Mayor riesgo de absentismo y abandono en PIP	2	11,11	3	16,67
4	Menor nivel de competencia curricular y falta de hábitos de trabajo en PIP	3	16,67	2	11,11
5	Dificultades académicas o de aprendizaje en PDC	0	-	2	11,11

Tabla 14. Diferencias existentes entre perfil de alumnado que cursa PIP y PDC. Muestras relacionadas.

Mientras que en la Fase I la segunda proporción más alta se relaciona con el menor nivel de competencia curricular que tienen los alumnos de PIP, en la Fase II este segundo porcentaje más elevado (aunque muy distante del primero) se centra en el mayor riesgo de abandono y absentismo que presenta este grupo frente al de Diversificación.

OBJETIVO 3. Explorar las actuaciones de Orientación con alumnos de Secundaria candidatos a cursar Iniciación Profesional y con alumnos que cursan estos Programas para establecer posibles tendencias en la intervención orientadora desarrollada con cada uno de estos colectivos.

Antes de presentar el análisis de resultados realizado para este objetivo queremos detallar el guión que vamos a seguir. En primer lugar, hacemos referencia a las actuaciones de Orientación desarrolladas por los centros participantes con alumnos de Educación Secundaria que, por su perfil educativo, podrían acceder a cursar un PIP. En segundo lugar presentamos las intervenciones de Orientación que se suelen desarrollar con estudiantes de PIP.

En ambos casos presentamos, por una parte los resultados de las dos Fases conjuntamente para facilitar su comparación y, por otra, los resultados obtenidos a partir del análisis de la muestra de centros participantes en ambas Fases, es decir, centros de los que disponemos de dos medidas (antes-después) en las mismas variables puesto que han participado en ambas Fases de la investigación.

3.1 ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS DE SECUNDARIA CANDIDATOS A PIP. FASE I Y FASE II

En la Fase I, todos los centros participantes (54) imparten 2º ciclo de ESO, de los cuales tan sólo 4 afirman no haber detectado estudiantes de Secundaria que puedan ser candidatos a cursar Iniciación Profesional, frente a 50 (92,6%) que indican que algunos de sus alumnos presentan un perfil académico que puede orientar su trayectoria educativa hacia un PIP. Todos ellos señalan que tienen previsto realizar alguna intervención orientadora con estos alumnos.

Similares resultados se obtienen en la Fase II, en la que todos los centros que imparten 2º ciclo de ESO (36), que representan el 94,7% de los participantes afirma tener escolarizados alumnos que pueden ser candidatos a cursar un PIP próximamente. Todos contemplan también realizar con estos alumnos alguna intervención de Orientación.

Si analizamos la **cantidad o número de actuaciones** que los centros realizan con alumnos de Secundaria que podrían acceder a PIP, observamos que en ambas Fases las medias obtenidas son similares (Tabla 15). Así, en la primera Fase la media se sitúa en 6,58 y en la segunda Fase es de 6,42, superando en ambos casos las 6 intervenciones por centro

FASE I	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Suma actuaciones con alumnos candidatos a PIP	54	1	10	6,58	2,214
FASE II	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Suma actuaciones con alumnos candidatos a PIP	38	0	10	6,42	2,718

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la variable Suma de actuaciones con alumnos candidatos a PIP. Fases I y II.

Si detallamos las **actuaciones específicas de Orientación** que se desarrollan en los centros con el alumnado de Secundaria cuyo perfil puede conducir a cursar un PIP, en la Tabla 16 podemos observar la frecuencia de las mismas en ambas Fases, diferenciando el porcentaje de participantes que organiza dicha actividad y la posición que ocupa en una escala de mayor a menor proporción. Se resaltan con negrita aquellos porcentajes que alcanzan igual posición de preferencia.

Intervenciones de Orientación	FASE I N=54		FASE II n=38	
	%	Orden	%	Orden
Contacto con la familia	85,2	1º	81,6	3º
Entrevista personal	83,3	2º	86,8	2º
Información sobre posibles itinerarios formativos	79,6	3º	92,1	1º
Evaluación psicopedagógica previa de cada alumno/a	79,6	4º	78,9	4º
Orientación personal	72,2	5º	73,7	5º
Exploración de intereses académico-vocacionales	59,3	6º	71,1	6º
Realización de adaptación curricular	46,3	7º	36,8	8º
Actividades de apoyo en determinadas áreas de conocimiento	40,7	8º	31,6	9º
Información de las ofertas laborales de la zona	33,3	9º	57,9	7º
Fomento de habilidades sociales	24,1	10º	31,6	10º

Tabla 16. Intervenciones de Orientación previstas para alumnos de Secundaria candidatos a cursar Iniciación Profesional. Porcentajes. Fases I y II.

Esta Tabla conjunta nos permite observar las similitudes y diferencias entre las actuaciones más señaladas y las menos señaladas en cada una de las Fases de la investigación. Centrando nuestra atención en los porcentajes, podríamos resaltar que no hay muchas coincidencias, aunque algunos se aproximan más que otros. Pero esta apreciación de porcentajes varía si lo que comparamos es el lugar que ocupa cada una de las intervenciones en una gradación del 1 al 10, según sea la más señalada o la menos señalada por los participantes de cara a la intervención psicopedagógica con alumnos candidatos a cursar Iniciación Profesional.

Encontramos que las actuaciones que aparecen en los lugares 2º, 4º, 5º, 6º y 10º coinciden, siendo las mismas:

- Entrevista personal.
- Evaluación psicopedagógica previa de cada alumno/a.
- Orientación personal.
- Exploración de intereses académico-vocacionales.
- Fomento de habilidades sociales.

Además, debemos resaltar que dos de las actuaciones más señaladas en ambas Fases, que ocupan los lugares 1º y 3º coinciden aunque cambiando el orden de aparición. Es decir, la intervención más señalada en la Fase I es "Contacto con la familia" (85,2%), que en la Fase II aparece como la tercera más señalada (81,6%). Y la intervención que aparece con la frecuencia más alta en la Fase II, "Información sobre posibles itinerarios formativos" (92,1%), es la actuación con la tercera frecuencia más elevada en la Fase I (79,6%).

Por tanto, podemos constatar que de las diez intervenciones presentadas, las seis actuaciones que han sido señaladas por más de las dos terceras partes de ambas muestras coinciden, aunque en los puestos 1º y 3º haya un intercambio de porcentajes. Asimismo, coincide “Fomento de habilidades sociales” como la intervención orientadora prevista por el menor número de centros participantes, tanto en la Fase I como en la Fase II (24,1% y 31,6%, respectivamente).

3.2 ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS DE SECUNDARIA CANDIDATOS A PIP. MUESTRA DE CENTROS PARTICIPANTES EN AMBAS FASES

En un primer análisis global del **número de actuaciones desarrolladas**, apreciamos que la media de actuaciones que los 18 centros desarrollan con estos alumnos durante la primera Fase de la investigación se sitúa en 6,06, ascendiendo hasta 7,39 para la segunda Fase. En la Tabla 19 podemos apreciar un ligero aumento, en la segunda Fase, con respecto al número de actuaciones desarrolladas con alumnos de Secundaria que pueden acceder próximamente a cursar un PIP, por parte de los centros que componen esta muestra.

Realizando un contraste de medias para muestras relacionadas, obtenemos una $t = -2,332$, a un nivel de significación de 0,032 (Tabla 17), lo que nos conduce a aceptar la hipótesis alterna (H_1) de existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambas Fases. Es decir, el aumento de actuaciones por parte de los 18 centros durante la Fase II, es significativo con respecto a las actuaciones desarrolladas en la Fase I con los alumnos de Secundaria candidatos a PIP.

		Actuaciones con alumnos candidatos a PIP		Prueba de muestras relacionadas		
		FASE I	FASE II	t	gl	Sig. (bilateral)
N	Válidos	18	18			18
	Perdidos	0	0			0
Media		6,06	7,39	-2,332	17	,032*
Mediana		6,00	7,50			
Moda		4(a)	6(a)			
Desv. típ.		2,437	2,173			
Mínimo		1	2			
Máximo		10	10			
a. Existen varias modas. Se muestra el menor de los valores.						

Tabla 17. Estadísticos y Prueba t de muestras relacionadas de “Actuaciones de Orientación con alumnos candidatos a PIP”. Muestra de centros participantes en ambas Fases.

Las **intervenciones de Orientación** que estos 18 centros afirman desarrollar con los alumnos que cursan ESO cuyas características e itinerario les pueden llevar a ser futuros alumnos de PIP, se presentan en la Tabla 18 en función de la proporción de centros que desarrolla cada una de ellas, desde la más a la menos señalada, diferenciando las dos Fases de la investigación en las que han participado los mismos centros. Se resaltan con negrita las intervenciones que coinciden en ambas Fases en cuanto a la prioridad otorgada.

Intervenciones de Orientación	FASE I n=18		FASE II n=18	
	%	Orden	%	Orden
Evaluación psicopedagógica previa de cada alumno/a	88,9	1º	88,9	2º
Contacto con la familia	83,3	2º	88,9	3º
Entrevista personal	83,3	3º	83,3	6º
Información sobre posibles itinerarios formativos	77,8	4º	100,0	1º
Orientación personal	72,2	5º	88,9	4º
Exploración de intereses académico-vocacionales	55,6	6º	88,9	5º
Actividades de apoyo en determinadas áreas de conocimiento	44,4	7º	55,6	8º
Realización de adaptación curricular	44,4	8º	44,4	9º
Información de las ofertas laborales de la zona	33,3	9º	66,7	7º
Fomento de habilidades sociales	22,2	10º	33,3	10º

Tabla 18. Intervenciones de Orientación previstas para alumnos de Secundaria candidatos a cursar Iniciación Profesional. Porcentajes. Muestra de centros participantes en ambas Fases.

Podemos observar en dicha Tabla la coincidencia en los puestos similares que ocupan por una parte, las intervenciones más señaladas, por la otra, las que aparecen en puestos intermedios en cuanto al porcentaje de centros que afirma desarrollarlas y, por último, la menos señalada por estos dieciocho centros en ambas Fases.

Las dos actuaciones más señaladas por los centros en la primera Fase, ocupan las prioridades segunda y tercera para los mismos centros en la segunda Fase, siendo “Evaluación psicopedagógica de cada alumno” y “Contacto con la familia”.

Las intervenciones desarrolladas por alrededor de la mitad de estos centros se pueden considerar como medidas ordinarias de atención a la diversidad y se refieren a “Actividades de apoyo” y “Realización de adaptaciones curriculares”. Asimismo, la intervención “Fomento de habilidades sociales” coincide en ambas Fases por ser desarrollada con alumnos de Secundaria que pueden acceder a PIP, por menos de un tercio de los centros que participan en ambas Fases.

Sin embargo, la intervención señalada por todos los centros en la segunda Fase, “Información sobre itinerarios formativos”, ocupa el cuarto lugar en la primera Fase.

Otra de las intervenciones en la que se observan diferencias entre el porcentaje de centros que las realiza para cada una de las Fases, es “Exploración de intereses académico-vocacionales” que, aún ocupando un puesto similar en ambas Fases, es desarrollada por un poco más de la mitad de centros de la primera Fase (55,6%), mientras que asciende hasta el 88,9% de centros que afirman desarrollarla en la segunda Fase.

Una situación similar se registra con la actuación “Información de las ofertas laborales de la zona”, cuya proporción se duplica, pasando de un 33,3% de centros de la primera Fase que la desarrollan a un 66,7% que afirma realizar esta intervención con alumnos candidatos a cursar PIP, durante la segunda Fase.

3.3 ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS QUE CURSAN PIP. FASE I Y FASE II

Tal y como hemos indicado en los resultados presentados en el primer objetivo, que nos permiten la contextualización del estudio, la proporción de centros que cuentan con PIP varía en cada una de las Fases del mismo. En concreto, en la primera Fase de la investigación, el 26,92% de los participantes cuenta en su oferta educativa con, al menos, un PIP. Mientras que en la segunda Fase, todos los centros participantes imparten uno o más PIP. Por tanto, y para el análisis de esta parte del tercer objetivo, debemos matizar que hemos contado con 14 centros participantes en la primera Fase de la investigación, y con la totalidad de participantes, 38, en la segunda Fase, centros sobre los que se analizan los presentes resultados.

Un primer análisis de la **cantidad de actuaciones de Orientación** que se desarrollan en cada una de las Fases con estudiantes de PIP, nos permite apreciar que la media de actuaciones realizadas por los centros es superior en la segunda Fase, acercándose a las diez intervenciones por centro (9,79), mientras que ronda las ocho intervenciones en la primera (8,50), presentando en esta Fase un rango de variabilidad más disperso (Tabla 19).

FASE I	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tít.
Suma actuaciones de orientación con alumnos PIP.	14	0	16	8,50	5,801
FASE II					
Suma actuaciones de orientación con alumnos PIP	38	0	16	9,79	4,075

Tabla 19. Estadísticos descriptivos de la variable Suma de actuaciones con alumnos que cursan PIP. Fases I y II.

Si analizamos cómo están previstas estas actuaciones en los centros que cuentan con PIP (Tabla 20), podemos observar que haciendo una lectura comparativa global de ambas Fases, aunque los porcentajes no coinciden exactamente, sí lo hace la posición de la mitad de las **intervenciones de Orientación** presentadas. De hecho, siete de estas intervenciones son desarrolladas con alumnos que cursan PIP en ambas Fases por similar proporción de centros, lo que las lleva a ocupar el mismo puesto en una escala que oscilaría entre uno y dieciséis.

Intervenciones de Orientación	FASE I n=14		FASE II n=38	
	%	Orden	%	Orden
Información laboral	78,6	1º	92,1	1º
Información académica y vocacional	71,4	2º	86,8	2º
Técnicas de búsqueda de empleo	71,4	3º	81,6	3º
Conocimiento de las ofertas del mercado laboral	71,4	4º	78,9	4º
Información sobre posibilidades de formación no reglada/no formal	64,3	5º	78,9	5º
Desarrollo del autoconcepto	64,3	6º	55,3	9º
Conocimiento de las exigencias del mercado laboral	57,1	7º	73,7	6º
Evaluación de capacidades y aptitudes	57,1	8º	47,4	11º
Evaluación de actitudes e intereses del alumno	57,1	9º	47,4	12º
Autoempleo	50,0	10º	39,5	15º
Coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona	42,9	11º	71,1	7º
Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y/o profesional	42,9	12º	39,5	14º
Fomento de habilidades sociales	35,7	13º	52,6	10º
Dinámicas para el autoconocimiento	28,6	14º	44,7	13º
Toma de decisiones	28,6	15º	63,2	8º
Organización de actividades en el exterior	28,6	16º	26,3	16º

Tabla 20. Intervenciones de Orientación previstas para alumnos que cursan PIP en ambos momentos de aplicación del cuestionario. Porcentajes. Fases I y II.

Siguiendo este análisis general, podemos comprobar cómo las intervenciones que coinciden están situadas en seis de los siete primeros puestos, así como en el último. Es decir, coinciden aquellas actuaciones desarrolladas en mayor medida por los participantes en ambas Fases, y aquella desarrollada por un menor número de centros.

Las cinco actuaciones más desarrolladas con estos alumnos por los centros que cuentan con PIP en ambas Fases, tienen conexión directa con áreas o aspectos de la Orientación Profesional: información educativa, información sobre formación no reglada, información profesional, laboral, demandas del mercado de trabajo y técnicas de búsqueda de empleo (un aspecto que incluye destreza, habilidad, competencia y no sólo información o conocimiento como las anteriores). También ocupa una posición similar en ambas Fases la opción “Conocimiento de las exigencias del mercado laboral”, intervención relacionada con las anteriores, y que afirman llevar a cabo más de la mitad de los centros que cuentan con PIP en la Fase I (57,1%) y casi tres cuartas partes de los participantes en la segunda Fase (73,7%).

La intervención señalada por un menor número de centros se corresponde en ambas Fases con “Organización de actividades en el exterior”, lo que indica un bajo nivel de conexión con el entorno.

Si analizamos globalmente aquellas actuaciones que no coinciden en su posición en la Tabla 18, encontramos que cinco de ellas son desarrolladas en menor medida por los centros de la segunda Fase, mientras que las cuatro restantes son llevadas a cabo por una proporción de centros más elevada en la segunda Fase.

En concreto, las actuaciones de Orientación que son desarrolladas en menor medida por los centros de la segunda Fase se relacionan con “Desarrollo de autoconcepto”, “Evaluación de capacidades”, “Evaluación de intereses”, “Autoempleo” y “Formación para la elaboración del proyecto personal”. Mientras que las actuaciones que son señaladas por un porcentaje mayor de centros en la segunda Fase son “Coordinación con empresas e instituciones de la zona”, “Fomento de habilidades sociales”, “Dinámicas para el autoconocimiento” y “Toma de decisiones”.

3.4 ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS QUE CURSAN PIP. MUESTRA DE CENTROS PARTICIPANTES EN AMBAS FASES

En un primer análisis de estas actuaciones en los centros participantes en ambas Fases que imparten PIP, observamos que la **cantidad media de actuaciones** con los alumnos que cursan estos Programas no varía de una Fase a otra de la investigación. Tanto en la Fase I como en la Fase II, los 18 centros llevan a cabo una media de intervenciones con alumnos de PIP que se sitúa en 9,50, confirmando que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas medias la prueba t de contraste de medias para muestras relacionadas (Tabla 21).

Al igual que ocurría en el objetivo anterior, para este apartado contamos con los centros que han participado en ambas Fases de la investigación (18 centros), aunque con la salvedad de que en la Fase I tan solo 8 de estos centros contaban con PIP.

		Suma de actuaciones con alumnos PIP		Prueba de muestras relacionadas		
		FASE I	FASE II	t	gl	Sig. (bilateral)
N	Válidos	8	18			
	Perdidos	10	0			
Media		9,50	9,50	-1,226	7	,260
Mediana		11,00	8,00			
Moda		13	6(a)			
Desv. típ.		4,504	4,554			
Mínimo		1	2			
Máximo		14	16			
a. Existen varias modas. Se muestra el menor de los valores.						

Tabla 21. Estadísticos y Prueba t de muestras relacionadas de “Actuaciones de Orientación con alumnos de PIP”. Muestra de centros participantes en ambas Fases.

Concretando en las **actuaciones de Orientación** que se desarrollan con los jóvenes que cursan un PIP, la Tabla 22 refleja la proporción en que los centros participantes en ambas Fases afirman realizarlas, y el orden que ocupa cada una de mayor a menor porcentaje.

Como podemos apreciar, se vuelven a producir coincidencias en las posiciones que ocupan por una parte, las actuaciones más desarrolladas con alumnos que cursan PIP, por otra, una de las desarrolladas por aproximadamente la mitad de los centros y, por último en la intervención menos desarrollada con estos alumnos en ambas Fases.

De las intervenciones llevadas a cabo por un mayor porcentaje de centros, coinciden prácticamente las cinco primeras. Aunque los puestos primero y segundo se intercambian entre las dos Fases. Es decir, la actuación más señalada por los centros en la Fase I es “Información laboral” (87,5%), seguida en porcentaje de varias intervenciones que desarrollan el 75% de los centros, entre las que se encuentra “Información académica y vocacional”. Esta actuación se convierte, sin embargo, en la prioridad para los mismos centros en la Fase II (94,4%), mientras que “Información laboral” pasa a ocupar un segundo puesto (88,9%), permaneciendo prácticamente constante, en ambas Fases, el porcentaje de centros que la realiza.

Las posiciones de la tercera a la quinta coinciden, siendo señaladas por un porcentaje de centros que ronda en ambas fases el 75%. Estas actuaciones se refieren a “Técnicas de búsqueda de empleo”, “Información sobre posibilidades de formación no reglada” y “Conocimiento de las ofertas del mercado laboral”. Todas ellas relacionadas con aspectos con el entorno formativo y laboral mas allá del sistema educativo.

Intervenciones de Orientación	FASE I n=8		FASE II n=18	
	%	Orden	%	Orden
Información laboral	87,5	1º	88,9	2º
Información académica y vocacional	75,0	2º	94,4	1º
Técnicas de búsqueda de empleo	75,0	3º	77,8	3º
Información sobre posibilidades de formación no reglada/no formal	75,0	4º	72,2	4º
Conocimiento de las ofertas del mercado laboral	75,0	5º	72,2	5º
Desarrollo del autoconcepto	75,0	6º	61,1	8º
Evaluación de capacidades y aptitudes	75,0	7º	44,4	12º
Conocimiento de las exigencias del mercado laboral	62,5	8º	66,7	6º
Coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona	62,5	9º	66,7	7º
Evaluación de actitudes e intereses del alumno	62,5	10º	50,0	10º
Autoempleo	62,5	11º	33,3	15º
Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y/o profesional	50,0	12º	38,9	14º
Fomento de habilidades sociales	37,5	13º	50,0	11º
Toma de decisiones	25,0	14º	55,6	9º
Dinámicas para el autoconocimiento	25,0	15º	44,4	13º
Organización de actividades en el exterior	25,0	16º	33,3	16º

Tabla 22. Intervenciones de Orientación previstas para alumnos que cursan PIP en ambos momentos de aplicación del cuestionario. Porcentajes. Muestra de centros participantes en ambas Fases.

Otra de las intervenciones coincidentes es “Evaluación de actitudes e intereses del alumno”, llevada a cabo por un 62,5% de los centros en la primera Fase, descendiendo hasta un 50% de centros que afirma desarrollarla en la segunda Fase de la investigación.

Entre las intervenciones señaladas por un menor número de centros, destacan tres en la Fase I, que son “Toma de decisiones”, “Dinámicas para el autoconocimiento” y “Organización de actividades en el exterior”, que representan el 25% de los participantes, en los tres casos. La última de las citadas actuaciones, coincide en ser la menos señalada en la Fase II, por un 33,3% de centros, posición que comparte con idéntico porcentaje la intervención relacionada con “Autoempleo”.

Precisamente esta última actuación, “Autoempleo”, refleja un descenso importante en cuanto al número de centros que la organiza en la segunda Fase con respecto a la prime-

ra. Mientras que más de la mitad de los centros la señala en la Fase I (62,5%), tan sólo un tercio (33,3%) hace lo propio durante la Fase II.

Paralela situación registra la actuación “Evaluación de capacidades y aptitudes”, que pasa de ocupar un 7º puesto en la Fase I (75% de centros que la indica) a una posición 12 (representada por el 44,4% de los centros) en la Fase II.

Una evolución inversa es la que experimentan dos de las tres intervenciones señaladas en menor proporción por los centros de la Fase I, como son “Toma de decisiones” y “Dinámicas para el autoconocimiento”, ambas señaladas por el 25% de los participantes en la Fase I, y que pasan a ser marcadas por más de la mitad de los centros (55,6%) y por el 44,4%, respectivamente.

OBJETIVO 4. Valorar el grado de adecuación y eficacia de las intervenciones de Orientación desarrolladas con estos alumnos.

Para la presentación de resultados en este objetivo centraremos nuestra atención en el análisis de varios aspectos o variables que consideramos relevantes:

En primer lugar, presentamos como paso previo y necesario para la contrastación del objetivo la valoración que los Orientadores aportan sobre la suficiencia o no de las actuaciones de Orientación desarrolladas con el alumnado de Secundaria que puede cursar en un futuro un PIP.

En segundo lugar, aportamos la valoración que realizan los centros participantes sobre la adecuación y eficacia de las actuaciones de Orientación desarrolladas con el alumnado que cursa PIP, así como la relación entre dichas valoraciones, a través del cálculo del índice de asociación basado en chi cuadrado.

En ambos casos presentamos los resultados de forma diferenciada para la Fase I, la Fase II y la muestra de centros participantes en ambas Fases.

4. 1. VALORACIÓN DE LA SUFICIENCIA DE ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS CANDIDATOS A PIP

FASE I

En la primera Fase, encontramos que el 35,2% de los centros participantes considera las actuaciones que se organizan para los alumnos/as de Educación Secundaria que pue-

den ser candidatos a cursar Iniciación Profesional como insuficientes, frente a algo más de la mitad de centros (57,4%) que las considera como suficientes (Gráfico 15).

A pesar de ello, cuando se habla de añadir alguna actividad a la Orientación de estos alumnos, el porcentaje de centros que lo haría es el 53,7% frente al 38,9%, con lo que prácticamente se invierte la proporción (Gráfico 15).

En la Tabla 23 podemos comprobar cómo se relacionan estas dos variables. Más de la tercera parte de centros que considera suficientes las actuaciones de Orientación desarrolladas con estos alumnos (13), indica que añadiría alguna actividad para completar dicha intervención orientadora. Cuatro de los centros participantes no contesta a este ítem puesto que no han detectado alumnos de Secundaria candidatos a cursar un PIP.

FASE I		Añadiría alguna actividad con candidatos		Total
		ALGUNA	NINGUNA	
Son suficientes las actuaciones de Orientación con candidatos a PIP	SI	13	18	31
	NO	16	3	19
Total		29	21	50

Tabla 23. Valoración suficiencia de las actuaciones con candidatos a PIP y propuesta de ampliación. Fase I.

Prácticamente se mantiene la proporción de centros que considera estas actuaciones como suficientes y aquellos que completarían añadiendo alguna intervención, tal y como muestra el Gráfico 15.

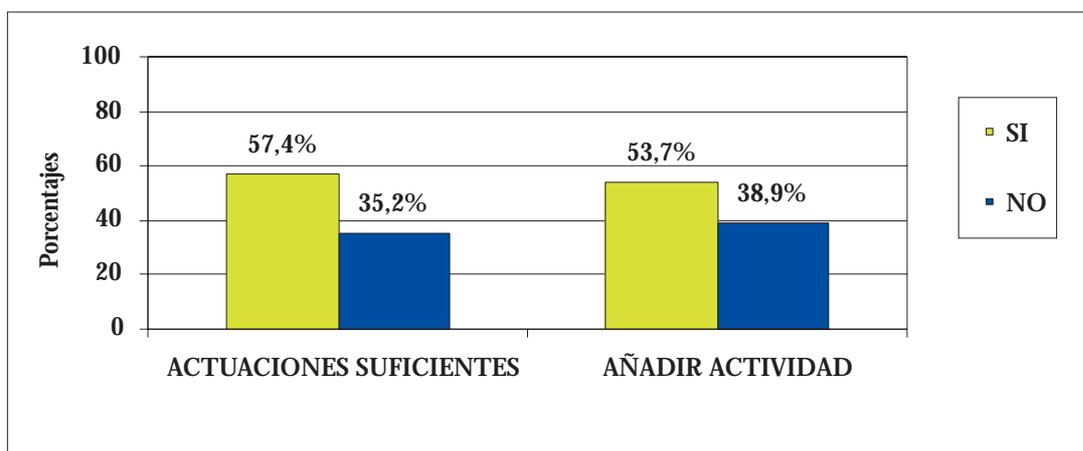


Gráfico 15. Valoración suficiencia actuaciones con alumnos candidatos a PIP y si añadiría alguna actividad. Fase I.

Más de la mitad de los centros participantes (53,7%) añadiría, al menos, una actividad a la Orientación con estos alumnos. Las actividades más señaladas aparecen en la Tabla 24, con el porcentaje de centros correspondiente. En ella se puede observar que una mayor proporción de centros añadiría “fomento de habilidades sociales” que, como se recordará, era la menos realizada por el DO para este colectivo de alumnos.

Intervenciones de Orientación n=54	%
Fomento de habilidades sociales	13,1%
Información laboral	11,2%
Adaptaciones curriculares (medidas de atención a la diversidad)	9,4%
Contacto con la familia	9,3%
Planificación de horario de coordinación con tutores de Iniciación	7,5%
Orientación personal	7,4%

Tabla 24. Intervenciones de Orientación propuestas para ser añadidas a la intervención prevista para alumnos candidatos a cursar PIP. Porcentajes Fase I.

FASE II

Un 63,2% de los centros participantes en esta Fase asegura que las actuaciones de Orientación que se ha previsto realizar con alumnos aspirantes a cursar PIP son suficientes, mientras que al 31,6% restante le parecen insuficientes (Gráfico 16).

Sin embargo, cuando se plantea la posibilidad de añadir alguna actuación que complete o complemente la intervención orientadora que se ha previsto desarrollar con futuros alumnos de Iniciación Profesional, se invierte la proporción, pues el 63,2% de los participantes indica que añadiría alguna actividad, mientras que el 31,6% señala que no añadiría actividad alguna (Gráfico 16).

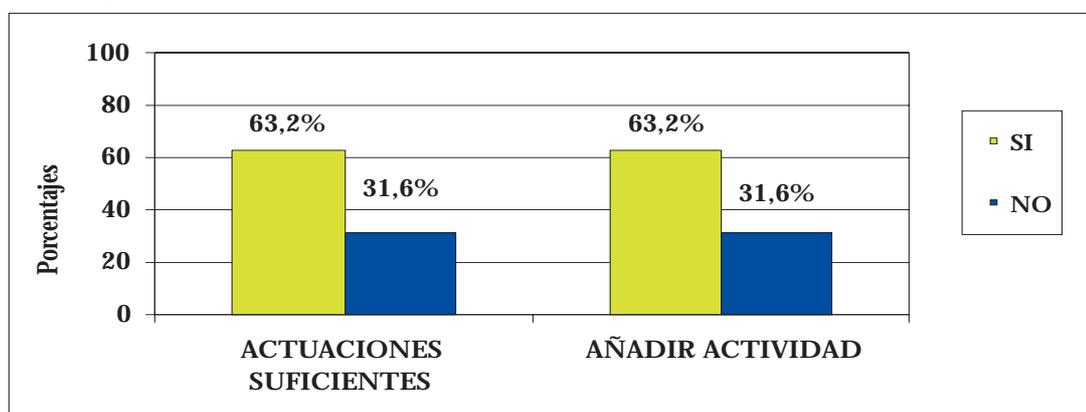


Gráfico 16. Valoración suficiencia actuaciones con alumnos candidatos a PIP y si añadiría alguna actividad. Fase II.

La mitad de los centros que considera suficientes las actuaciones de Orientación que se desarrollan con estos alumnos (12), añadiría alguna actividad para completar la intervención orientadora que se realiza con ellos (Tabla 25).

FASE II		Añadiría alguna actividad con candidatos		Total
		ALGUNA	NINGUNA	
Son suficientes las actuaciones de Orientación con candidatos a PIP	SI	12	12	24
	NO	12	0	12
Total		24	12	36

Tabla 25. Valoración suficiencia de las actuaciones con candidatos a PIP y propuesta de ampliación. Fase II

Tal y como se aprecia en el Gráfico 16, el mismo porcentaje de centros que considera insuficientes las intervenciones de Orientación que se desarrollan con estos alumnos, indica la necesidad de añadir alguna intervención orientadora más.

Entre las actuaciones señaladas por el 63,2% de los participantes para incorporar a la intervención que se desarrolla habitualmente con estos alumnos, destacan las que aparecen en la Tabla 26.

Intervenciones de Orientación n=38	%
Fomento de habilidades sociales	42,1%
Actuaciones de Orientación personal	18,4%
Actividades de apoyo en determinadas áreas	18,4%
Información laboral	15,8%
Contacto con la familia	15,8%
Adaptaciones curriculares (medidas de atención a la diversidad)	13,2%

Tabla 26. Intervenciones de Orientación propuestas para ser añadidas a la intervención prevista para alumnos candidatos a cursar PIP. Porcentajes. Fase II.

Observamos, tal y como ocurre en la Fase anterior, que la actividad “Fomento de habilidades sociales” es la más indicada con un porcentaje que alcanza el 42,1%. El resto de actuaciones propuestas como necesarias es señalado por un porcentaje inferior de participantes, que no llega al 20% en ninguno de los casos.

MUESTRA DE CENTROS PARTICIPANTES EN AMBAS FASES

En general, las actuaciones desarrolladas con alumnos de Secundaria que pueden acceder a cursar un PIP, son consideradas como suficientes por casi tres cuartas partes de estos 18 centros, manteniéndose en ambas Fases el porcentaje de 72,2%, tal y como se aprecia en el Gráfico 17.

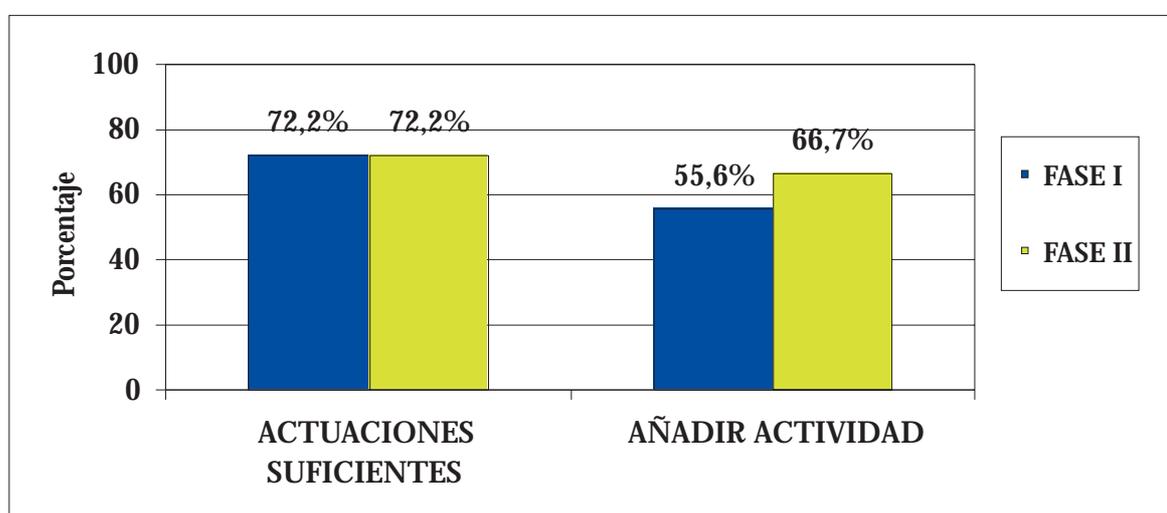


Gráfico 17. Valoración suficiencia actuaciones con alumnos candidatos a PIP y si añadiría alguna actividad. Muestra de participantes en ambas Fases.

Al referirnos a la variable “Añadiría alguna actividad a la Orientación con estos alumnos”, en la Fase I más de la mitad de los centros (55,6%) responde afirmativamente, aumentando hasta el 66,7% de centros durante la Fase II (Gráfico 17).

En la Tabla 27 mostramos los resultados del cruce de ambas variables para cada una de las Fases, donde observamos cómo más de la mitad de los centros (53,85%) que consideran suficientes las intervenciones de Orientación desarrolladas con estos alumnos, añadirían alguna actuación a las mismas, proporción que se mantiene tanto en la Fase I como en la Fase II.

FASE I					FASE II			
Le parecen suficientes intervenciones	Añadiría alguna intervención			Total	Añadiría alguna intervención			Total
	Alguna	Ninguna			Alguna	Ninguna		
	SI	7	6	13	SI	7	6	13
NO	3	2	5	NO	5	0	5	
TOTAL	10	8	18	TOTAL	12	6	18	

Tabla 27. Valoración suficiencia de las actuaciones con alumnos candidatos a PIP y propuesta de ampliación. Muestra de centros participantes en ambas Fases.

Las intervenciones que los centros proponen para añadir a las actuaciones de Orientación que se desarrollan con alumnos candidatos a cursar PIP, aparecen en la Tabla 28, donde podemos apreciar también las coincidencias entre la Fase I y la Fase II.

FASE I		FASE II	
Intervenciones de Orientación n=18	%	Intervenciones de Orientación n=18	%
Planificación de horario de coordinación con tutores de Iniciación	22,3%	Fomento de habilidades sociales	44,4%
Información laboral	16,7%	Información laboral	16,7%
Fomento de habilidades sociales	16,7%	Actividades de apoyo en determinadas áreas	16,7%
Técnicas de búsqueda de empleo	11,1%	Contacto con la familia	16,7%
Orientación personal	5,6%	Orientación personal	11,1%
Contacto con la familia	5,6%	Adaptación curricular	11,1%

Tabla 28. Intervenciones de Orientación propuestas para añadir a la intervención con alumnos candidatos a cursar PIP. Porcentajes. Muestra de centros participantes en ambas Fases.

En general, podemos destacar que cuatro de las seis intervenciones que los 18 centros de esta muestra añaden como necesarias a la Orientación con alumnos candidatos a cursar PIP, coinciden, aunque no en la misma proporción.

Mientras que en la Fase I los centros aportan “Coordinación con tutores de PIP”, como la intervención más necesaria, indicado por el 22,3% de los centros, en la Fase II la intervención que se considera prioritaria realizar con estos alumnos es “Fomento de habilidades sociales”, lo que opina el 44,4% de los centros. Esta misma intervención aparece señalada en la Fase I, por un porcentaje bastante inferior que se sitúa en el 16,7%. Esta diferencia viene a indicar la mayor unanimidad de los centros durante la segunda Fase, al coincidir casi la mitad de los mismos en la mejora de habilidades sociales como la intervención que

es necesario llevar a cabo. El resto de intervenciones son señaladas, en ambas Fases, por un menor número de centros, no alcanzando en ningún caso el 20% de los mismos.

4.2 VALORACIÓN DE LA ADECUACIÓN Y EFICACIA DE ACTUACIONES DE ORIENTACIÓN CON ALUMNOS QUE CURSAN PIP

FASE I

A) Adecuación

Algo más del 70% de los centros que cuenta con PIP en la primera Fase valora las actuaciones de Orientación desarrolladas con los alumnos que cursan estos Programas como “Algo adecuadas” o “Bastante adecuadas”, repartiéndose dicho porcentaje de manera idéntica en cada una de estas dos opciones. Por tanto, encontramos que la media de esta variable se sitúa en 3,50, valor equidistante entre las opciones “Algo” y “Bastante” (Gráfico 18).

En el Gráfico 18 podemos observar la distribución de los porcentajes en cada una de las opciones de valoración que aparecen en la escala de estimación que comprende desde “Nada adecuadas” (1) hasta “Muy adecuadas” (5).

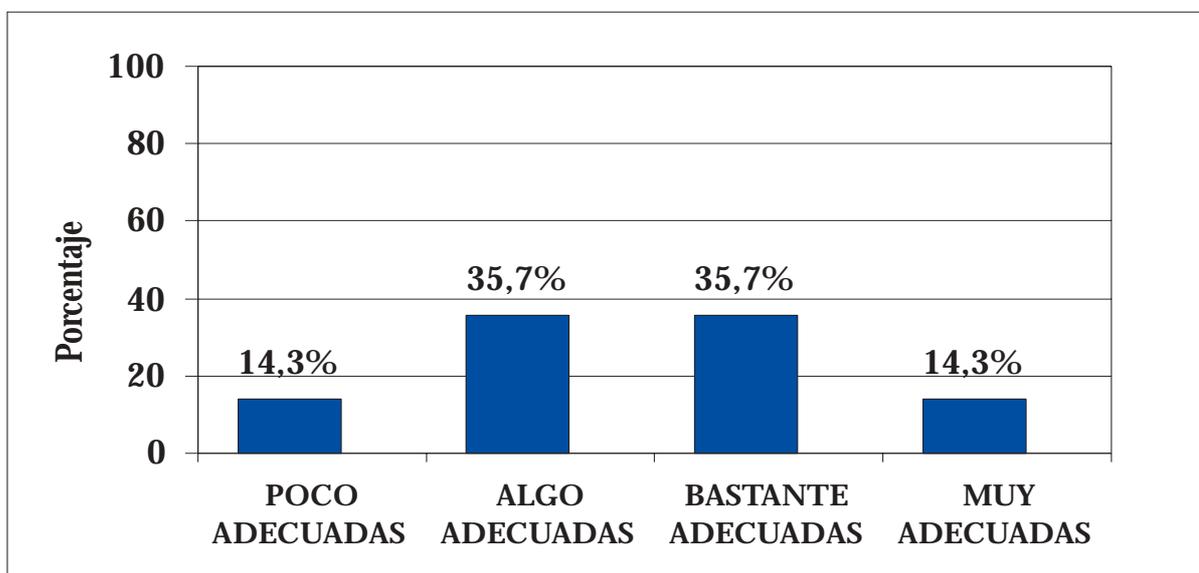


Gráfico 18. Valoración adecuación intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Fase I (n=14).

Podemos apreciar también cómo hay un porcentaje igual de centros que valora dichas actuaciones de forma extrema, es decir, el 14,3% elige la opción “Poco adecuadas”, y en la misma proporción aparece señalada la opción “Muy adecuadas”.

Al ser interrogados a través de una pregunta abierta por la posibilidad de añadir alguna intervención orientadora a la desarrollada habitualmente con los alumnos que cursan un PIP, el 28,57% de los centros que cuentan con PIP confirma que añadiría alguna actividad, citando entre las mismas las siguientes:

- Coordinación de la tutoría.
- Mayor tiempo en fomento de habilidades sociales.
- Mayor coordinación con profesores del PIP.
- Actividades de un trabajador social.

B) Eficacia

Si nos referimos a la eficacia que tienen las intervenciones de Orientación desarrolladas con los estudiantes de PIP, el 57,14% de los centros que cuentan con PIP afirma que las mismas dan los resultados esperados, lo que no opina el 21,43% de los mismos, siendo idéntico el porcentaje de centros que no sabe o no contesta este ítem (Gráfico 19).

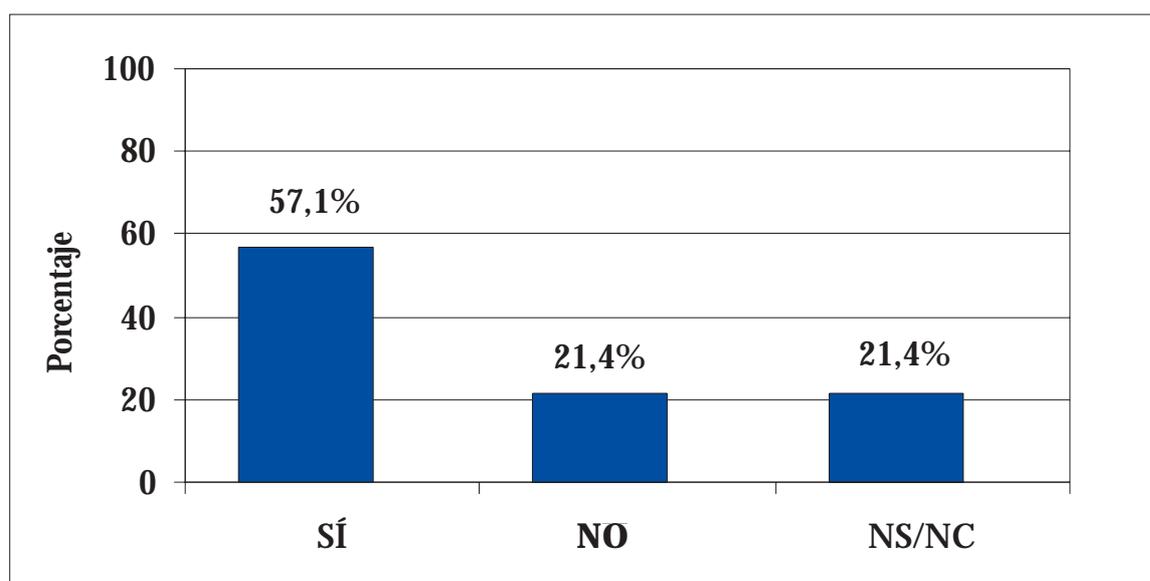


Gráfico 19. Valoración eficacia intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Fase I (n=14).

C) Relación adecuación-eficacia

Al relacionar ambas variables, adecuación y eficacia de las intervenciones de Orientación desarrolladas con jóvenes que cursan un PIP, se puede observar que su grado de asociación o relación es el expuesto en la Tabla 29.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,479	3	.037*
Razón de verosimilitud	10,118	3	.018*
Asociación lineal por lineal	6,642	1	.010*
N de casos válidos	11		

Tabla 29. Pruebas de chi-cuadrado Adecuación-Eficacia de las intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Fase I.

Interpretando la prueba Razón de verosimilitud, basada en chi cuadrado, y que tiene una mayor consistencia en muestras pequeñas como este caso, y puesto que la significación es igual a 0,018, menor de 0,05, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1 (hipótesis alterna, de dependencia entre variables), pudiendo afirmar que existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Para determinar el sentido e intensidad de dicha relación, aplicamos una medida o coeficiente de asociación o correlación. Si nos fijamos en la Tabla 30, podemos interpretar el coeficiente de asociación V de Cramer, basado en chi cuadrado, que nos ofrece un valor de 0,878 (coeficiente de magnitud alta, según Cohen), con una significación del 0,037 (<0,05). Esto nos conduce a aceptar, de nuevo, la hipótesis alterna de existencia de relación positiva significativa entre ambas variables. Es decir, quienes valoran como adecuadas las actuaciones de Orientación que se desarrollan con alumnos de PIP (son las actuaciones que se deben desarrollar, estas y no otras), también consideran que las mismas obtienen los resultados esperados.

		Valor	Sig. Aproximada
Nominal por nominal	Phi	.878	.037*
	V de Cramer	.878	.037*
N de casos válidos		11	

Tabla 30. Coeficientes de asociación entre “Adecuación” y “Eficacia” en las intervenciones de Orientación desarrolladas con estudiantes de PIP. Fase I.

FASE II

Adecuación

En general, el 59,5% de los centros participantes valora como “bastante adecuadas” las actuaciones de Orientación que se desarrollan con alumnos de Iniciación Profesional,

tal y como se observa en el Gráfico 20. La moda en esta variable se sitúa en el valor 4 (“Bastante adecuadas”), coincidiendo con la mediana, y presentando una media de 3,54 (lo que nos sitúa entre las categorías “Algo adecuadas” y “Bastante adecuadas”).

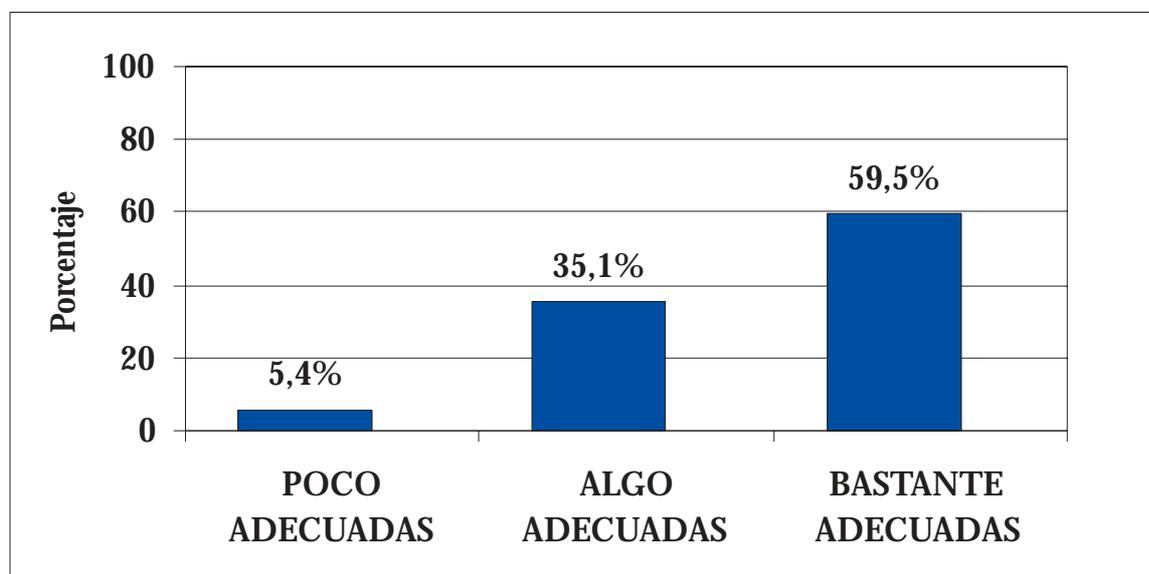


Gráfico 20. Valoración adecuación intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Fase II (n=38).

Frente a ellos y tal como aparece en el Gráfico 20, hemos de señalar que el 40,5% de los participantes considera las actuaciones de Orientación que se desarrollan con alumnos de PIP como “poco” (=2) o “algo adecuadas” (=3), lo que sitúa la valoración de estos centros por debajo de la media global (3,54).

En cuanto a si añadirían alguna intervención orientadora a la Orientación que se desarrolla con estudiantes de PIP, más de la tercera parte de los participantes en la Fase II (un 36,8%), afirma que añadiría alguna intervención, destacando entre las aportadas por los propios centros:

- Técnicas de búsqueda de empleo.
- Mayor tiempo en fomento de habilidades sociales y autoconocimiento.
- Visitas y charlas de otros organismos de interés e instituciones (empresas, INEM, INSS).

B) Eficacia

En relación a la eficacia de las intervenciones llevadas a cabo con alumnos de PIP, más de la mitad de los participantes en la Fase II (52,6%) considera que éstas dan los resultados esperados, lo que discute el 39,5%. Una proporción reducida de centros (7,9%) con-

sidera que sólo a veces se obtienen los resultados esperados, tal y como se refleja en el Gráfico 21.

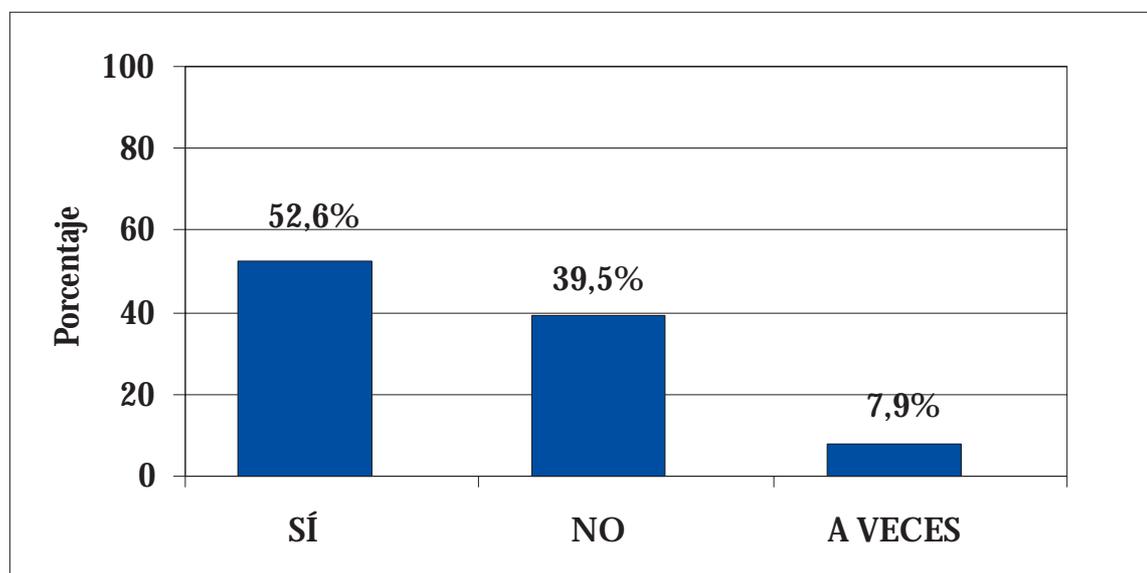


Gráfico 21. Valoración eficacia intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Fase II (n=38).

C) Relación adecuación-eficacia

Si hacemos un análisis de la relación que se da entre estas dos variables, obtenemos que la tercera parte de los centros que considera “Bastante adecuadas” dichas intervenciones, opina que éstas no dan los resultados esperados, tal y como recoge la Tabla 31.

Valoración actuaciones de orientación con alumnos PIP		Los resultados de estas actuaciones son los esperados			Total
		Sí	No	A veces	
Poco adecuadas		0	2	0	2
Algo adecuadas		5	6	2	13
Bastante adecuadas		14	7	1	22
Total		19	15	3	37

Tabla 31. Valoración adecuación y valoración eficacia de las intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Fase II.

Al interpretar el índice de asociación entre ambas variables, en este caso la Razón de verosimilitud, observamos una significación mayor de 0,05 (0,178), lo que nos conduce a aceptar la H_0 , que confirma que la relación entre la valoración de la adecuación de las intervenciones de Orientación con alumnos de PIP y la valoración de su eficacia no es estadísticamente significativa (Tabla 32). Es decir, no existe una relación lineal entre la valora-

ción de dichas intervenciones como adecuadas y su valoración como eficaces, en esta segunda Fase.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,708	4	,222
Razón de verosimilitud	6,296	4	,178
Asociación lineal por lineal	3,427	1	,064
N de casos válidos	37		

Tabla 32. Pruebas de chi-cuadrado Adecuación-Eficacia de las intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Fase II.

MUESTRA DE CENTROS PARTICIPANTES EN AMBAS FASES

A) Adecuación

Si atendemos a los datos que aportan los centros que participan en ambas Fases, en una primera aproximación global encontramos que las intervenciones de Orientación que se llevan a cabo con estudiantes de PIP alcanzan una valoración media entre las opciones “Algo adecuadas” y “Bastante adecuadas”, siendo un poco superior la media de valoración en la Fase II (3,47), aunque la diferencia entre ambas medias no resulta estadísticamente significativa, tal y como se aprecia en la prueba de diferencia de medias para muestras relacionadas que se presenta en la Tabla 33.

	Valoración actuaciones con alumnos PIP Fase I	Valoración actuaciones con alumnos PIP Fase II	t	gl	Sig. (bil)
N Válidos	8	17			
Perdidos	10	1			
Media	3,38	3,47	-.812	6	,448
Mediana	3,00	4,00			
Moda	3	4			
Desv. típ.	1,188	,624			
Mínimo	2	2			
Máximo	5	4			
Suma	27	59			

Tabla 33. Estadísticos de variable “Valoración de actuaciones con alumnos de PIP” y prueba t de muestras relacionadas

Sin embargo, si atendemos a la distribución de las respuestas de estos 18 centros en las distintas opciones de la escala de estimación, que oscila entre los valores 1 (Nada adecuadas) y 5 (Muy adecuadas), podemos observar algunos cambios en las valoraciones de la Fase I frente a las de la Fase II (Gráfico 22).

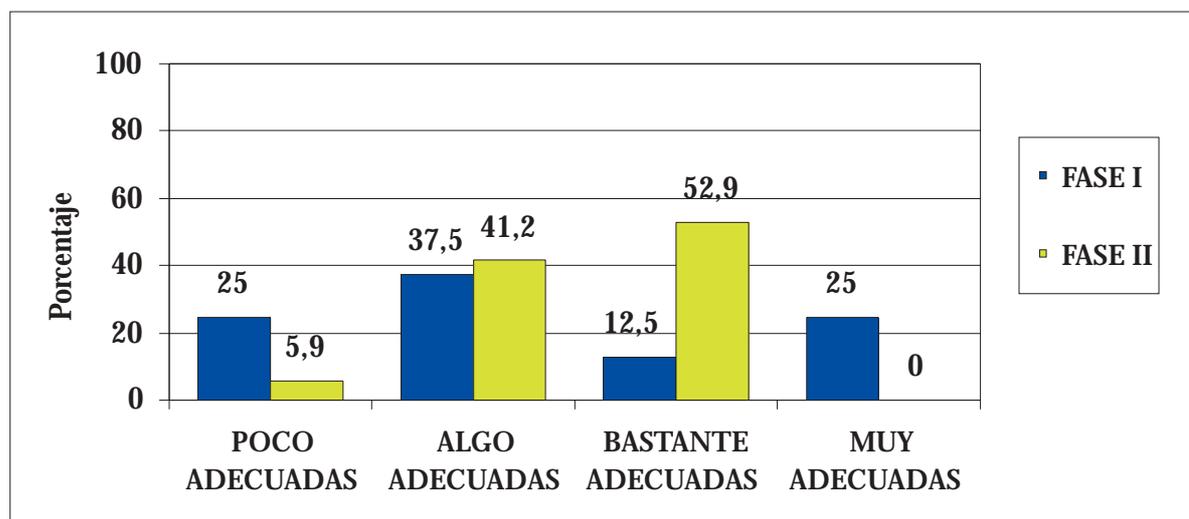


Gráfico 22. Valoración adecuación intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Muestra de centros participantes en ambas Fases.

Las respuestas de los centros en la Fase I se concentran mayoritariamente entre las opciones “Poco” y “Algo adecuadas” (62,5% de los centros). Mientras que en la Fase II, más de la mitad de los centros (52,9%) se deciden por la opción “Bastante adecuadas” y asciende hasta el 94,1% si añadimos los que eligen la opción “Algo adecuadas”. Por tanto, podemos afirmar que en la Fase I, la valoración media se sitúa en las posiciones centrales de la escala (“Algo adecuadas”), aunque aparece una proporción idéntica de centros (25%) que realiza tanto valoraciones negativas (Poco adecuadas) como muy positivas (Muy adecuadas), lo que muestra un alto grado de variación en las respuestas. Mientras, en la Fase II se observa una mayor unanimidad en la valoración positiva de las actuaciones de Orientación desarrolladas con estudiantes de PIP.

Al referirnos a si se “Añadiría alguna actividad a la Orientación con estos alumnos”, tan sólo 2 de los 8 centros que tienen PIP durante la Fase I contestan afirmativamente, lo que supone el 25% de los mismos, mientras que en la Fase II, este porcentaje asciende hasta el 33,3% (6 centros). Una tercera parte de estos últimos centros cita la intervención “Habilidades sociales y autoconocimiento” como propuesta para añadir a las intervenciones desarrolladas con alumnos de PIP.

B) Eficacia

Centrándonos en la variable eficacia de las intervenciones de Orientación con alumnos que cursan PIP, en la Fase I manifiestan que alcanzan los resultados esperados el 50% de los centros que cuentan con PIP, mientras que el 25% lo niega, y el mismo porcentaje no sabe o no contesta. Durante la Fase II, dos terceras partes de los centros manifiestan una opinión afirmativa (66,7%), mientras que el tercio restante (33,3%) opina que no se obtienen los resultados esperados en las intervenciones de Orientación llevadas a cabo con este colectivo de alumnos (Gráfico 23).

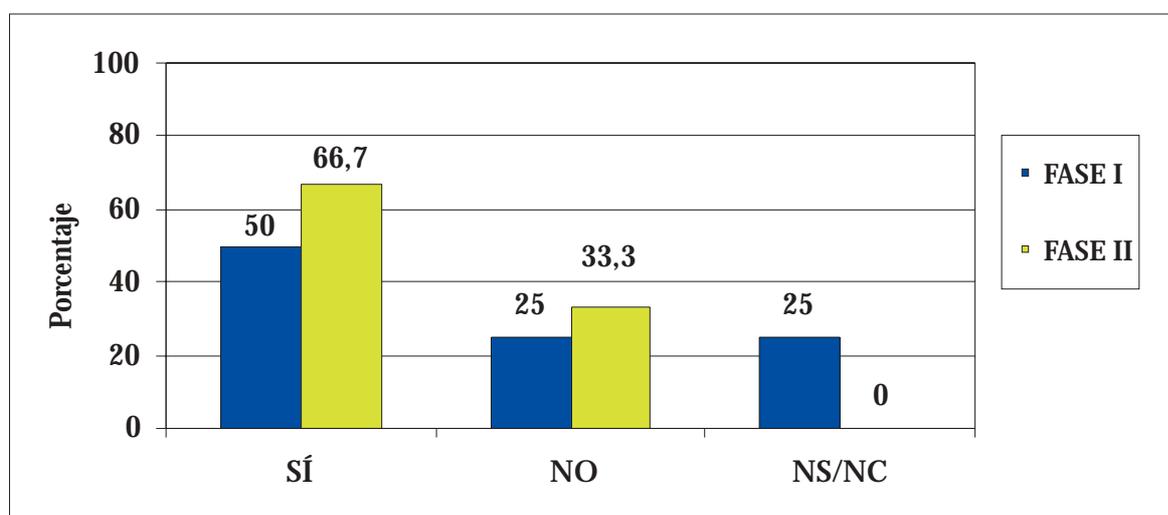


Gráfico 23. Valoración eficacia intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Muestras relacionadas.

Comparando los resultados de los mismos centros en ambas Fases, observamos cómo aumenta de la Fase I a la II, tanto el porcentaje que valora de forma positiva la eficacia de las intervenciones de Orientación, como el de aquellos que las valoran de forma negativa, desapareciendo claramente en la segunda Fase los centros que lo desconocen.

C) Relación adecuación eficacia

Al realizar una prueba de contingencia de estas dos variables, adecuación y eficacia, podemos observar su grado de asociación o relación, para cada una de las Fases de la investigación. Los resultados obtenidos para la Fase I se recogen en la Tabla 34.

FASE I	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,000	3	,112
Razón de verosimilitud	7,638	3	,054
Asociación lineal por lineal	3,553	1	,059
N de casos válidos	6		

Tabla 34. Pruebas de chi-cuadrado Adecuación-Eficacia de las intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Muestras relacionadas Fase I.

Atendiendo a la prueba Razón de verosimilitud, cuya significación es de 0,054, podemos afirmar que la relación entre la valoración de la adecuación y la valoración de la eficacia que realizan los centros durante la primera Fase, es marginalmente significativa. Sin embargo, al analizar el coeficiente de asociación V de Cramer (Tabla 35), observamos que el sentido de dicha relación es positivo (1,000), pero no es estadísticamente significativo (0,112). Es decir, los 18 centros muestran en la Fase I una tendencia a contestar de manera positiva ambas variables, aunque ésta no es significativa.

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	1,000	,112
	V de Cramer	1,000	,112
	Coefficiente de contingencia	,707	,112
N de casos válidos		6	

Tabla 35. Coeficientes de asociación entre “Adecuación” y “Eficacia” en las intervenciones de Orientación desarrolladas con estudiantes de PIP. Muestras relacionadas Fase I.

Durante la Fase II, la prueba de contingencia entre las variables “Adecuación” y “Eficacia” de las intervenciones desarrolladas con alumnos PIP, muestra que no existe una relación estadísticamente significativa entre dichas variables, puesto que la significación es mayor de 0,05, aceptando por tanto la hipótesis nula que afirma la no existencia de relación entre dichas variables (Tabla 36).

FASE II	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,682	2	,262
Razón de verosimilitud	2,979	2	,225
Asociación lineal por lineal	2,198	1	,138
N de casos válidos	17		

Tabla 36. Pruebas de chi-cuadrado Adecuación-Eficacia de las intervenciones de Orientación con estudiantes de PIP. Muestras relacionadas Fase II.

OBJETIVO 5. Conocer los obstáculos y limitaciones que han surgido en el desarrollo de intervenciones de Orientación con alumnos que pueden cursar o están cursando PIP.

En este objetivo presentamos los resultados sobre los posibles motivos que, en opinión de los centros participantes, están en la base de que las intervenciones de Orientación con el colectivo de alumnos que accede y cursa un PIP resulten insuficientes, inadecuadas o ineficaces, valoración que hemos desarrollado en el anterior objetivo. El orden que seguimos para la presentación de los resultados se concreta en tres apartados:

1. Motivos de insuficiencia de las actuaciones de Orientación previstas con alumnos de Secundaria candidatos a acceder a un PIP.
2. Motivos de inadecuación de las actuaciones de Orientación desarrolladas con el alumnado de PIP.
3. Motivos de ineficacia de las actuaciones de Orientación desarrolladas con el alumnado de PIP.

En los dos primeros apartados contemplamos, por una parte los resultados de la Fase I y la Fase II de forma paralela y, por otra, los resultados obtenidos a partir de la muestra de participantes en ambas Fases. En el tercer apartado recogemos los resultados totales de la Fase I y la Fase II y no hacemos referencia a los participantes en ambas Fases por no disponer de pares de datos suficientes para realizar la prueba de medidas relacionadas, pues un bajo número de centros participantes en ambas fases (8) contaba con PIP en la Fase I.

5.1 MOTIVOS DE INSUFICIENCIA ACTUACIONES CON ALUMNOS CANDIDATOS A PIP

A) FASES I Y II

Entre los motivos que explicarían el que las actuaciones de Orientación desarrolladas con estos alumnos no sean consideradas como suficientes, en la Tabla 37 exponemos la proporción de centros que señala cada una de las razones presentadas y el orden que ocupa, en función de la más a la menos señalada, para ambas Fases.

Motivos	FASE I n=54		FASE II n=38	
	%	Orden	%	Orden
Escasez de tiempo	50,0	1º	50,0	1º
Falta de recursos humanos	46,3	2º	31,6	2º
Desmotivación del alumnado	35,2	3º	18,4	4º
Mayor dedicación a otras tareas propias del D.O.	22,2	4º	23,7	3º
Falta de recursos materiales	20,4	5º	5,3	9º
Reducida implicación del profesorado	18,5	6º	7,9	7º
Mayor dedicación concedida a otras etapas educativas	14,8	7º	15,8	5º
Falta de infraestructura	13,0	8º	5,3	8º
Escasa información por parte de la Administración educativa	9,3	9º	13,2	6º
Falta de organización de los PIP	9,3	10º	0	10º

Tabla 37. Motivos de insuficiencia de las intervenciones de Orientación que se desarrollan con alumnos candidatos a cursar Iniciación Profesional. Fases I y II. Porcentajes.

Los resultados muestran la coincidencia de las posiciones ocupadas por los dos motivos que han sido señalados por un mayor porcentaje de centros en ambas Fases, así como dos de los tres motivos considerados en menor medida.

En primer lugar, destaca el motivo “Escasez de tiempo” como el señalado por la mitad de los participantes, tanto en la Fase I como en la Fase II. Le sigue, en porcentaje y posición, la razón “Falta de recursos humanos”, aunque es considerada relevante por una mayor proporción de centros en la primera Fase (46,3%) respecto a la segunda (31,6%).

Al mismo tiempo, destacan por ser los menos señalados por los centros en las dos Fases, el motivo “Falta de infraestructura”, así como el relativo a “Falta de organización de los PIP”.

Centrándonos en los motivos que no coinciden en el orden priorización, observamos que tres de ellos son señalados en menor proporción por los participantes en la Fase II, con respecto a los de la Fase I. Aunque ocupan una posición similar, la opción “Desmotivación del alumnado” se reduce prácticamente a la mitad, pasando de un 35,2% de centros de la Fase I que lo consideran motivo de insuficiencia de las actuaciones de Orientación con alumnos candidatos a cursar PIP, a tan sólo el 18,4% de los participantes en la Fase II que así lo afirma. Esta tendencia al descenso se da igualmente en los motivos “Falta de recursos materiales” y “Reducida implicación del profesorado”.

Además, destaca el dato que ningún participante de la Fase II señala el motivo “Falta de organización de los PIP” como condicionante de la insuficiencia de las actuaciones de Orientación con candidatos a cursar PIP.

B) MUESTRA DE CENTROS PARTICIPANTES EN AMBAS FASES

Analizando los resultados de esta misma variable para las muestras relacionadas, encontramos que los dos motivos más señalados por los centros coinciden en ambas Fases, lo que confirma la tendencia apuntada por los resultados anteriores. El primer lugar lo ocupa “Escasez de tiempo”, indicado por más de la mitad de los participantes en cada una de las dos Fases. El segundo de los motivos apuntados se refiere a la “Falta de recursos humanos”, mientras que el motivo “Mayor dedicación a otras tareas propias del D.O.” es señalado por idéntico porcentaje de centros en las dos Fases, aunque no coincida la posición que ocupa en cada una de ellas (Tabla 38).

Motivos	FASE I n= 18		FASE II n= 18	
	%	Orden	%	Orden
Escasez de tiempo	55,6	1º	66,7	1º
Falta de recursos humanos	55,6	2º	33,3	2º
Desmotivación del alumnado	44,4	3º	16,7	4º
Mayor dedicación a otras tareas propias del DO	27,8	4º	27,8	3º
Falta de recursos materiales	27,8	5º	0	7º
Reducida implicación del profesorado	27,8	6º	0	8º
Mayor dedicación concedida a otras etapas educativas	22,2	7º	11,1	5º
Falta de organización de los PIP	16,7	8º	0	9º
Falta de infraestructura	11,1	9º	0	10º
Escasa información por parte de la Administración educativa	5,6	10º	11,1	6º

Tabla 38. Motivos de insuficiencia de las intervenciones de Orientación que se desarrollan con alumnos candidatos a cursar Iniciación Profesional. Muestra de participantes en ambas Fases. Porcentajes.

En primer lugar, como apreciación general, observamos que las respuestas de los centros en la Fase I presentan una mayor dispersión, por lo que todos los motivos son señalados por algún centro y los porcentajes respecto a la Fase II son más elevados, excepto en el más señalado, la escasez de tiempo. Sin embargo, en la Fase II, aparece una mayor concentración de las respuestas en tres opciones, mientras que cuatro de ellas no son señaladas por ningún centro.

Así, encontramos que la razón más señalada por los centros en las dos Fases, “Escasez de tiempo”, pasa de ser considerada por el 55,6% de los centros en la Fase I a un porcentaje de 66,7% en la Fase II. Mientras, el motivo “Falta de recursos humanos” que es señalado por más de la mitad de los centros en la Fase I (55,6%), desciende hasta un tercio en la Fase II (33,3%).

Estos resultados apuntan hacia una mayor unanimidad en los centros durante la Fase II, al considerar el tiempo como la razón que más condiciona que las intervenciones de Orientación desarrolladas con los alumnos de Secundaria que podrían acceder a PIP no se consideren suficientes. Unida a esta limitación, pero a gran distancia, se añadiría la falta de personal, como variable que influye sobre la falta de tiempo, aunque no se considera igualmente relevante por los centros durante la Fase II, mientras que mantiene el mismo estatus que la falta de tiempo para los participantes en la Fase I.

5.2 MOTIVOS DE INADECUACIÓN ACTUACIONES CON ALUMNOS DE PIP

A) FASES I Y II

Los motivos que pueden estar en la base de la valoración de las intervenciones de Orientación con el alumnado que cursa un PIP como inadecuadas, son señalados por los participantes que cuentan con PIP en ambas Fases de la investigación en las proporciones que refleja la Tabla 39.

En una primera apreciación general, encontramos que el motivo principal por el que las intervenciones de Orientación desarrolladas con este colectivo se consideran inadecuadas se relaciona con “Escasez de tiempo”. Aunque, para los participantes en la Fase II concentra el mayor porcentaje de respuestas, en la Fase I destacan otros dos motivos que acumulan porcentajes elevados, la “Falta de recursos humanos” y “Desmotivación del alumnado”.

Apreciamos por tanto, en ambas Fases, la coincidencia de los dos motivos más señalados por los Orientadores como causa de la falta de adecuación de las intervenciones de Orientación que se desarrollan con estudiantes de PIP: escasez de tiempo y falta de recursos humanos.

Motivos	FASE I n=14		FASE II n=38	
	%	Orden	%	Orden
Escasez de tiempo	50,0	1º	35,1	1º
Falta de recursos humanos	42,9	2º	21,6	2º
Desmotivación del alumnado	42,9	3º	16,2	5º
Mayor dedicación a otras tareas propias del DO	35,7	4º	21,6	3º
Mayor dedicación concedida a otras etapas educativas	35,7	5º	18,9	4º
Reducida implicación del profesorado	21,4	6º	5,4	8º
Escasa información por parte de la Administración educativa	14,3	7º	10,8	7º
Falta de recursos materiales	14,3	8º	10,8	6º
Falta de organización de los PIP	7,1	9º	2,7	10º
Falta de infraestructura	0	10º	5,4	9º

Tabla 39. Motivos de inadecuación de las intervenciones de Orientación que se desarrollan con alumnos que cursan Iniciación Profesional. Fases I y II. Porcentajes.

También ocupan una posición similar, aunque en este caso intermedia, las razones relacionadas con “Mayor dedicación a otras tareas propias del DO” y “Mayor dedicación a otras etapas educativas”, así como “Escasa información por parte de la Administración educativa”.

En cuanto a las opciones menos señaladas, observamos que los últimos puestos están ocupados en ambas Fases (aunque invirtiendo el orden) por “Falta de organización de los PIP” y “Falta de infraestructura”.

B) MUESTRA DE CENTROS PARTICIPANTES EN AMBAS FASES

Tomando como referencia los datos obtenidos sobre los centros que componen la muestra de participantes en ambas Fases, apreciamos que los motivos principales que se pueden aducir para explicar la falta de adecuación de las intervenciones que se realizan con alumnos de PIP, que aparecen detallados en la Tabla 40, coinciden básicamente en las dos Fases, sobre todo si atendemos a las primeras cinco posiciones de la lista.

Motivos	FASE I n= 18		FASE II n= 18	
	%	Orden	%	Orden
Escasez de tiempo	22,2	1º	38,9	1º
Falta de recursos humanos	22,2	2º	22,2	2º
Desmotivación del alumnado	22,2	3º	22,2	3º
Mayor dedicación concedida a otras etapas educativas	16,7	4º	22,2	4º
Mayor dedicación a otras tareas propias del DO	16,7	5º	16,7	5º
Falta de recursos materiales	11,1	6º	5,6	7º
Reducida implicación del profesorado	11,1	7º	5,6	8º
Falta de organización de los PIP	5,6	8º	5,6	9º
Falta de infraestructura	0	9º	5,6	10º
Escasa información por parte de la Administración educativa	0	10º	11,1	6º

Tabla 40. Motivos de inadecuación de las intervenciones de Orientación que se desarrollan con alumnos que cursan PIP. Muestra de participantes en ambas Fases. Porcentajes.

Estos resultados confirman la tendencia apreciada en el apartado anterior: mientras que en la Fase I aparecen tres motivos principales que acumulan idénticos porcentajes de respuesta, en la Fase II destaca la opción “Escasez de tiempo” como la considerada por una mayor proporción de participantes.

También destaca, aunque señalado por un porcentaje reducido de centros, que el motivo “Escasa información por parte de la Administración educativa” y la “Falta de infraestructura” se consideran sólo en la segunda Fase, lo que evidencia la situación de incertidumbre legislativa y desinformación sobre los PIP que, durante el desarrollo de esta Fase, han experimentando los centros participantes (debido a la promulgación y posterior paralización de la LOCE), así como a la todavía insuficiente dotación de infraestructura de los centros, a pesar de la creciente implantación de PIP.

5.3 MOTIVOS DE INEFICACIA ACTUACIONES CON ALUMNOS PIP

FASES I Y II

Para esta variable, presentamos las medias de valoración obtenidas por las razones que pueden guardar relación con la falta de eficacia de las intervenciones de Orientación desarrolladas con el alumnado que cursa PIP. Se ha seguido el orden decreciente de las

Motivos	FASE I n=14		FASE II n=38	
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.
Trayectoria académica previa del alumnado	4,33	0,816	4,14	0,727
Poca implicación de las familias	3,88	0,835	4,04	0,767
Mayor relevancia concedida a otras etapas educativas	3,86	1,464	3,00	1,247
Insuficiencia de los recursos ofrecidos desde la Administración	3,83	0,408	3,65	1,229
Desmotivación del alumnado	3,75	1,035	4,05	0,785
Escasa participación del resto de profesores en los PIP	3,40	1,517	2,63	1,257
Pertenencia del alumnado a un entorno sociocultural deprivado	3,38	1,188	3,39	1,234
Falta de información y formación desde la Administración educativa	3,17	0,753	3,45	1,317
Desconocimiento de los PIP por parte del profesorado	3,17	0,753	2,39	1,243

medias obtenidas en la Fase I, adjuntado la correspondiente desviación típica para cada una de ellas, tal y como se recoge en la Tabla 41.

Tabla 41. Razones que pueden explicar la falta de eficacia de las intervenciones de Orientación que se desarrollan con alumnos que cursan PIP. Fases I y II. Medias y desviaciones típicas (1=Nada hasta 5=Mucho).

En primer lugar, podemos destacar que las medias obtenidas por cada una de las razones difieren, en general, para cada una de las Fases de la investigación. Es decir, podemos afirmar que la valoración de los posibles motivos de ineficacia de las intervenciones de Orientación no se mantiene desde una a otra Fase de desarrollo de la investigación. Sólo se aprecia un valor muy próximo en la media que presenta la opción “Pertenencia del alumnado a un entorno sociocultural deprivado” que obtiene en ambas Fases una valoración intermedia.

Aunque la procedencia del alumnado es considerada como algo relacionada con la ineficacia de determinadas intervenciones de Orientación, destaca el hecho de que otro de los motivos relacionados con el perfil del alumnado obtiene la valoración más elevada (“Bastante”) en ambas Fases: “Trayectoria académica previa”. También “Desmotivación del alumnado” es considerada en ambas Fases como una de las razones de que las intervenciones desarrolladas no logren los resultados esperados.

Asimismo, obtiene una valoración elevada la “Poca implicación de las familias en los PIP”, puesto que obtiene en ambas Fases una media próxima a la categoría

“Bastante”, lo que evidencia el mantenimiento de esta tendencia a lo largo del desarrollo de esta investigación.

Una situación de variación en las medias es la que presentan las dos opciones relacionadas con la participación e implicación del profesorado en los PIP, a los que se les asigna una menor influencia en la ineficacia de las intervenciones de Orientación desde los participantes en la Fase II.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo presentamos una valoración global de los resultados obtenidos en relación a cada uno de los objetivos de investigación, a partir del análisis de la Fase I y la Fase II por separado, y tomando en consideración el análisis de los centros que han participado en ambas Fases. A partir de esta comparación intentamos establecer las tendencias que muestran los resultados, aportando, cuando sea posible, el contraste con otros estudios e investigaciones.

1.1 OBJETIVO 1: Describir el contexto educativo y organizativo en el que desarrollan su intervención psicopedagógica los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia.

Tal y como detallamos en el capítulo anterior, los resultados para este objetivo se centran en la descripción por una parte, del perfil educativo de los centros participantes en ambas Fases de la investigación y, por otra, la delimitación de la composición y perfil de los Departamentos de Orientación que forman parte de dichos centros.

Perfil educativo de los centros participantes

Se observa, en primer lugar, un aumento considerable de los IES que ofertan tanto el segundo ciclo de Secundaria como los PIP durante la segunda Fase de nuestro estudio, lo que responde a la política seguida por la Administración de reducir progresivamente el número de centros de Primaria que imparten el 1^{er} ciclo de ESO, así como impulsar en los IES la oferta de ambos ciclos. Si bien, como es lógico, no varía de una a otra Fase la ubicación mayoritaria de los centros en la localidad, puesto que ésto responde a otros parámetros distintos de los contemplados en este estudio.

En segundo lugar, si nos centramos en la Atención a la Diversidad, nuestros resultados reflejan un aumento de centros que atienden a acnees durante la Fase II, confirmando la tendencia que establece la LOGSE (1990) a considerar a todos los centros como centros de integración. En esta línea, los resultados muestran un ascenso considerable en el porcentaje de centros que acogen alumnos con necesidades educativas, en todas las manifestaciones posibles. El mayor aumento se constata en las categorías de *alumnos con necesidades de compensación sociocultural* y *alumnos con dificultades de adaptación socioafectiva*, donde la proporción de centros que afirma atenderlos se duplica de la Fase I a la Fase II, pudiendo responder en el primer caso al rápido crecimiento de la inmigración en nuestra Región.

Unido a este aumento de alumnado con necesidades educativas, se constata también el aumento considerable de centros que cuentan con Programa de Diversificación Curricular en la segunda Fase, como una de las medidas para dar respuesta adecuada a dicha diversidad, así como también aumenta, lógicamente, la antigüedad de este Programa en los centros de la segunda Fase.

En tercer lugar, en relación a los Programas de Iniciación Profesional, como medida extraordinaria de atención a la diversidad y como núcleo del presente trabajo, ya avanzamos que la diferencia fundamental entre los participantes en la Fase I y en la Fase II es que, mientras los primeros pueden o no contar con PIP, los segundos se caracterizan por contar, al menos, con uno de estos Programas. Esta mayor presencia de IES con PIP durante la segunda Fase, responde claramente a los dos momentos en los que se desarrolla la investigación. Mientras que la primera Fase recoge un momento de temprana implantación de estos Programas, la segunda se lleva a cabo en un momento de ampliación progresiva de la oferta de PIP en nuestros IES.

A pesar de su consideración como alternativa formativa "*residual*" (León et al., 2003: 94), la media de alumnos escolarizados en PIP es más elevada en la Fase II, resultado que confirma la tendencia de una ratio más elevada en la Región de Murcia respecto de la media nacional. Así, consultando el Avance de los datos del curso 2003/2004 (MEC, 2004) encontramos que, mientras que la media nacional de alumnos por grupo de Iniciación Profesional es 11,6, en nuestra Región la ratio asciende hasta 13,3, media muy próxima a la que presentan los participantes en nuestra segunda Fase que alcanza los 13,46 alumnos por grupo.

El gran aumento de PIP en los centros participantes en la segunda Fase con respecto a la primera, no ha ido acompañado de un paralelismo en la diversificación de la oferta de perfiles profesionales. Así, nuestros resultados constatan la realidad detectada en un estudio desarrollado por León et al. (2003), en el que se destaca la escasa oferta de perfiles

laborales de PIP en un mismo centro, adaptándose más a los recursos organizativos y curriculares (oferta de Ciclos Formativos afines) del propio centro que a las necesidades y demandas del entorno laboral más próximo.

Dentro de los perfiles profesionales impartidos se mantiene en ambas Fases el de *Operario de Instalaciones Eléctricas de Baja Tensión* como el ofertado por un mayor número de centros, sobresaliendo ampliamente sobre el resto de perfiles.

Perfil de los Departamentos de Orientación de los centros participantes

En primer lugar, podemos afirmar que la presencia del Orientador en la totalidad de centros participantes en ambas Fases, como condición previa de nuestro muestreo, indica su caracterización como agente dinamizador del órgano de coordinación y asesoramiento que constituye el Departamento de Orientación de un centro de Educación Secundaria. Este hecho ya se hacía evidente en un estudio previo, citado anteriormente (Gomariz, 2001) y que profundizaba en el estado de esta cuestión en los IES de la Región de Murcia.

A pesar de esta generalización de la figura del Orientador, no resulta extraño el que su presencia entre los profesionales que atienden al alumnado de PIP sea escasa, tal y como constata el estudio de Sánchez Asín (2004), debido fundamentalmente al modelo de intervención indirecto del DO hacia el que se tiende actualmente. Un modelo basado en la consulta, que refuerza el papel del tutor y del resto del equipo educativo (como el profesor de FOL en caso de existir, pues no en todos los centros con PIP aparece) como mediadores para el desarrollo de la Orientación y la Acción y Tutorial con el alumnado. Esta realidad se confirma en nuestra investigación con la petición realizada, en general, por los propios Orientadores al hacerles entrega del cuestionario empleado en la recogida de datos, sobre la posible colaboración del tutor de PIP en la cumplimentación del mismo, como profesor implicado más directamente en la intervención con los jóvenes que cursan estos Programas.

A la reducida dedicación del Orientador en estos Programas, el estudio citado (ibid., 2004) añade que la formación inicial de los profesores de PIP en Castilla La Mancha evidencia la ausencia de titulados en Pedagogía y Psicopedagogía, formación que puede considerarse idónea para dar respuesta a las necesidades educativas y de Orientación Profesional que suelen presentar los alumnos que cursan un PIP.

Respecto al número de Orientadores cuya experiencia en el mismo centro es de un único año desciende en la Fase II, lo que puede indicar un lento proceso hacia la estabilización inicial del Orientador en el mismo centro. Sin embargo, esta tendencia positiva, a nuestro juicio, no se mantiene a lo largo de toda la trayectoria profesional del Orientador,

puesto que se reducen los casos en la segunda Fase de Orientadores cuya antigüedad coincide con la del DO del que forman parte. Es decir, los resultados muestran una ligera tendencia hacia la estabilidad laboral del Orientador, aunque la mayor antigüedad de los DO en la Fase II también favorece que sea menor el número de Orientadores que permanecen en el mismo centro desde la creación del DO.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la Fase II, podemos confirmar, tal y como avanzaba un estudio previo (Gomariz, 2001), que la mayor o menor movilidad de los Orientadores está determinada, en muchos casos, por su situación administrativa. Es decir, se observa que aún existiendo una gran variedad en la movilidad de los Orientadores de los centros participantes en ambas Fases, ésta es menor, como es lógico, en aquellos que ocupan el destino definitivo.

Esta situación profesional definitiva es la que poseen la mayoría de Orientadores, lo que se mantiene, en general en ambas Fases, con un ligero ascenso de las plazas definitivas acompañado de un ligero descenso de las interinidades, pero sin grandes cambios que destacar.

En segundo lugar, al centrarnos en el resto de profesionales que componen el DO, encontramos que, por una parte, en cuanto al profesorado de Ámbito, los resultados muestran un aumento, en la segunda Fase, casi hasta alcanzar la totalidad de la muestra, de profesores del ámbito Científico-Tecnológico y del Sociolingüístico. En ambas Fases, los datos nos hacen pensar que el más arraigado es el Profesor del Ámbito Científico-Tecnológico.

Por otra parte, de una a otra Fase de la investigación, se observa un aumento generalizado de profesionales cuyas competencias se centran en el área de Atención a la Diversidad, sobre todo un aumento considerable de profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT), lo que evidencia la creciente preocupación por la atención a los alumnos con necesidades educativas y su reflejo en la dotación de recursos personales a los centros y a los DO.

En la segunda Fase también se detecta un aumento del número de centros que cuentan con Profesor de Formación y Orientación Laboral (FOL), pero dado el tipo de centros participantes en esta Fase (todos cuentan con PIP), su presencia debería ser más generalizada puesto que le corresponde impartir uno de los bloques de contenido específicos de estos Programas.

Para finalizar, aportamos una síntesis de los aspectos más relevantes que apuntan hacia las tendencias detectadas en este primer objetivo.

- Se mantiene la ubicación mayoritaria de los centros participantes en ambas Fases en la periferia de la localidad.
- Finaliza el proceso de implantación de enseñanzas LOGSE.
- Aumenta considerablemente el número de IES que imparte ambos ciclos de ESO.
- Se generaliza la atención a alumnos con n.e.e.
- La totalidad de centros participantes en la Fase II imparte PIP.
- El número de PIP se triplica de una a otra Fase.
- No se produce una diversificación paralela de los perfiles profesionales de estos PIP, manteniéndose la especialidad más impartida.
- Similar porcentaje de centros que cuenta con un PIP en la Fase I, pasa a impartir dos durante la Fase II.
- Los perfiles profesionales impartidos están mas de acuerdo con las posibilidades y recursos del centro que con las necesidades sociolaborales.
- Se reduce la proporción de Orientadores con experiencia escasa en un mismo centro.
- Aumentan los Orientadores con destino definitivo, al tiempo que disminuyen los interinos.
- Aumento de la dotación de especialistas que componen el DO.

1.2 OBJETIVO 2: Definir el perfil de alumnos que pueden acceder o están cursando un Programa de Iniciación Profesional.

Al intentar delimitar el perfil socioeducativo de los jóvenes que pueden o están cursando un PIP, los resultados presentados previamente nos informan acerca de cuatro aspectos fundamentales: las razones o motivos principales de acceso de este alumnado a un PIP, las actitudes que ha desarrollado durante el transcurso del Programa, las opciones de futuro por las que muestra un mayor interés y, por último, las diferencias apreciables entre el alumno que cursa PIP y aquél que forma parte de un PDC, así como las posibles diferencias entre diferentes grupos de PIP impartidos en un mismo centro.

Motivos de acceso o derivación del alumnado a PIP

Comparando los resultados obtenidos en las dos Fases de la investigación, para esta primera variable, se mantiene la derivación a estos Programas de alumnos caracterizados por una trayectoria educativa de dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento y, en definitiva fracaso escolar, apreciando una mayor homogeneidad en las medias de la Fase I, que se encuentran más próximas entre sí. Podemos encontrar la justificación más inmediata de este hecho en la propia normativa vigente que marca las condiciones de acceso a estos

Programas, reseñada en el segundo capítulo, entre las que se recoge que el alumno debe presentar dificultades generalizadas de aprendizaje.

Estas razones, por tanto, se configuran como parte característica del perfil socioeducativo de los alumnos que cursan un PIP, por lo que aparecen recogidas por la mayoría de estudios e investigaciones que tienen como eje central estos Programas, tal y como hemos recogido en el capítulo tercero (Aparisi, 1998; Auberni, 1997; García del Estal, 1998; León et al., 2003; Redondo, 1999; Sánchez Asín, 2004).

Otros motivos, más ligados a variables personales, como la pertenencia a minorías étnicas y problemas de conducta, obtienen en ambas Fases las puntuaciones medias más bajas, siendo considerados por los participantes como razones de poco peso para justificar por sí solas la derivación de un alumno a un PIP. La presencia de diferencias estadísticamente no significativas para la muestra de participantes en ambas Fases, nos permiten confirmar que las razones principales de acceso de los alumnos a estos Programas no han variado significativamente durante el período transcurrido entre la primera y la segunda Fase del presente estudio.

Es de destacar la elevada valoración en la segunda Fase, tanto en la muestra en general como en la de centros participantes en ambas Fases, del deseo de rápida incorporación al trabajo, como motivo de derivación a los PIP. Si bien este motivo no se contemplaba en la Fase I, la elevada media obtenida en la Fase II estaría acorde, en nuestra opinión, con dos posibles hechos. Por una parte, el aumento de clarificación sobre la naturaleza de los PIP en los centros y, por otra, la situación de inestabilidad que caracteriza el actual mercado laboral y la dificultad en la inserción en el mismo de la juventud.

Actitudes mostradas por los alumnos durante el desarrollo del Programa

Mientras que las dos opciones más valoradas en la Fase I se refieren a variables personales y de clima grupal (“Clima de cohesión en el grupo” y “Han mejorado sus habilidades sociales”), en la Fase II la variable “Les interesa salir cuanto antes para buscar trabajo” desplaza a las otras dos a los puestos segundo y tercero, respectivamente. La variable menos valorada en ambas Fases es “Continuamente muestran su deseo de abandonar el Programa”. No obstante, estas diferencias en la valoración de las distintas opciones no resultan significativas, tal y como muestran los resultados de la muestra de participantes en ambas Fases, lo que confirma estos tres aspectos como las actitudes más destacables en los alumnos que están cursando un PIP.

En esta línea podemos sumarnos a las hipótesis confirmadas en el estudio realizado por Marhuenda et al. (2004) sobre el efecto positivo que los PIP ejercen, tanto en los jóvenes que

acuden a ellos, como en el clima que se genera en el aula. De manera contraria a lo que pudiera parecer, la enseñanza impartida en estos Programas consigue mejorar las habilidades sociales y el clima de relaciones que se da al unir en el mismo aula a jóvenes excluidos del sistema y “*etiquetados como malos estudiantes y conflictivos en el trato*” (p. 281).

Siguiendo esta tendencia, nuestros resultados confirman uno de los principales logros de los PIP, ya comentados en la parte teórica, que consistiría en su elevado potencial socializador de los jóvenes, restaurador de un clima social positivo en un entorno en el que el joven se puede sentir bien y apoyado. En esta tarea primordial para los PIP de “*hacer grupo*” y que el joven se sienta parte fundamental de ese grupo, se apunta hacia la tutoría como protagonista principal de este cambio (Marhuenda et al., 2004: 297).

No obstante, otro de los hallazgos relevantes del estudio citado (ibid., 2004) pone de manifiesto que los grupos de PIP analizados no están caracterizados por un clima de control, orden y competitividad, sino más bien se trata de grupos con clima social en el aula orientado a la relación estructurada y a la tarea. Estas tipologías de climas de aula se corresponden con las encontradas en la tipificación de la escala de Moos y Trickett (1984) sobre la muestra española. En concreto, los climas más característicos de los grupos de Iniciación Profesional se pueden definir por las siguientes características:

- a) Clases orientadas a la relación estructurada. Se privilegia la interacción y participación de los alumnos, siendo elevados el interés, la implicación y el apoyo. El orden y las reglas están claras.
- b) Clases orientadas a la tarea, con ayuda del profesor. El énfasis está en la consecución de los objetivos académicos o profesionalizadores. Hay poco énfasis en las reglas y en el control, aunque no se fomenta mucho ni la participación ni la innovación.

Debemos matizar, sin embargo, que en el aula de PIP se tiende más a la primera de las tipologías, sobre todo si asumimos, tal y como hemos apuntado anteriormente, que los PIP resultan beneficiosos para estos jóvenes porque les dan la respuesta que el sistema ha sido incapaz de ofrecerles, utilizando un modelo educativo participativo frente al modelo sancionador característico de la enseñanza Secundaria y que no ha funcionado con este colectivo.

Aún teniendo en cuenta el frecuente desarrollo de un clima positivo de aula en estos Programas, algunas investigaciones como la desarrollada por León et al. (2004) sobre evaluación de PGS en Andalucía, evidencian que los rasgos y problemáticas que presentan los alumnos de PIP es una de las principales dificultades manifestadas por el profesorado. En concreto, dentro del aula, señalan como principales problemas los derivados de la caracterización de sus alumnos: integración y/o adaptación, falta de motivación y asistencia irre-

gular; frente a otras variables relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje que son percibidas como problemáticas por una menor proporción de docentes.

Frente a este estudio, nuestros resultados apuntan hacia la creación de un clima grupal positivo en el aula de PIP, lo que se confirma con la escasez de alumnos que manifiestan su deseo de abandonar el Programa, así como en la mejora de sus habilidades sociales durante el desarrollo del PIP, lo que es altamente valorado por los Orientadores en ambas Fases.

La no existencia de diferencias significativas en la muestra de centros participantes en ambas Fases, nos lleva a considerar la permanencia en las actitudes de los estudiantes de PIP a lo largo del tiempo transcurrido en la investigación. Esto nos permitirá, junto con lo apreciado en la variable anterior, establecer un perfil característico de los jóvenes que acceden y cursan un PIP, en opinión de los Orientadores y de los docentes que intervienen en su formación.

Nuestros resultados muestran también una diferente valoración entre la opción “Les interesa salir cuanto antes para buscar trabajo” (una de las tres más valoradas en ambas fases) y la opción menos valorada que hace referencia a “Abandono del PIP sin finalizar”. Esta aparente discrepancia puede ser un indicador de la valoración positiva que los alumnos hacen del PIP, al entenderlo como un medio que podría facilitar su incorporación al mundo laboral. Es decir, el interés de los alumnos que permanecen en el PIP no se centra en abandonarlo, sino en finalizarlo cuanto antes, de cara a su incorporación al mundo laboral después de cursar esta opción profesionalizadora.

Esta actitud positiva hacia la incorporación al mundo laboral se ve reforzada por la escasa valoración obtenida por la opción “La mayoría está interesada en proseguir estudios” en ambas Fases, siendo menor en la Fase II. Lo que podría confirmar la percepción utilitarista con que los alumnos acceden a cursar un PIP. Su interés inicial no se inclina hacia la permanencia en el sistema educativo ni hacia el abandono del Programa, puesto que ven su utilidad como medio para conseguir lo que ha sido motivo de su acceso al mismo: la rápida incorporación al mundo laboral. Y esto, al margen y junto a encontrarse más satisfechos, apoyados e integrados en un tipo de enseñanzas y grupos de aprendizaje que responden mejor a sus características educativas (bajo rendimiento académico). Los resultados obtenidos en la tercera variable parecen mostrar un cambio en esa inicial actitud negativa hacia la continuación de estudios.

Opciones de futuro por las que muestran mayor interés los alumnos de PIP

Los resultados muestran que se mantiene la tendencia en ambas Fases, tanto en la valoración más elevada de las opciones relacionadas con la continuación de estudios y la incorporación al mundo laboral (bien en un trabajo relacionado con la especialidad cursa-

da, bien en otro cualquiera), como en la escasa valoración obtenida por la opción “Abandono del Programa”.

Si analizamos los resultados presentados para la muestra de participantes en ambas Fases, se confirma la tendencia señalada puesto que se da una valoración elevada de las opciones relacionadas con la finalización del Programa, bien para buscar trabajo, bien para continuar estudios.

Estos resultados nos pueden conducir a pensar que los alumnos de PIP lo consideran como un medio que puede facilitarles la inserción laboral, por lo que muestran más interés en finalizarlo que en abandonarlo, como hemos precisado anteriormente al referirnos a las actitudes.

En la misma línea se manifiestan los propios alumnos que cursan PIP en la investigación de Zacarés et al. (2004), al manifestar un alto interés por el oficio para el que se les forma y una elevada valoración del Programa como estrategia de formación laboral. Para estos jóvenes, el oficio es la motivación principal para asistir al Programa, lo que conduce a que la mayoría contemple entre sus previsiones principales el buscar un trabajo cuando finalice el mismo.

Sin embargo, siguiendo con el mismo estudio, aunque entre las motivaciones de acceso a un PIP, tan sólo el 7% manifiesta acceder por motivos educativos (continuar estudios), a lo largo del Programa se produce un ascenso de hasta un 32% de alumnos que manifiestan la continuación de estudios como meta futura. Para Zacarés et al. (2004), esta variación entre la motivación inicial de acceso al Programa y la meta de futuro una vez iniciado el mismo, refleja la capacidad del contexto PGS para modificar las representaciones del propio futuro.

Al contrastar nuestros resultados en esta variable con las actitudes mostradas por el alumnado de PIP, durante el desarrollo del Programa, apreciamos también esta modificación en el interés de estos jóvenes. Mientras que al iniciar el Programa no manifiestan motivación por continuar estudiando, esta percepción inicial se inclina hacia una consideración más positiva de esta opción conforme avanza el Programa. Es decir, los jóvenes acceden al PIP como medio para aprender un oficio, interesándose principalmente durante su transcurso por la incorporación al trabajo, aunque el finalizar el mismo contemplan como opción de futuro posible la continuación de estudios. Aquí se puede apreciar el efecto reductor del PIP sobre el bajo interés educativo que en un principio presentan los alumnos que lo cursan. Qué proporción de ellos conseguirá superar las pruebas que les permiten continuar estudios de Ciclos Formativos es ya otra cuestión

Esta tendencia se confirma con nuestros resultados puesto que, aún teniendo en cuenta que la variación en las medias no resulta significativa, se muestra una ligera tendencia a una mayor valoración de la continuación de estudios en la segunda Fase, respecto al deseo

de búsqueda de empleo que es más valorado en la primera Fase. En concreto, apreciamos que la opción de futuro más valorada es incorporarse al mundo laboral, tanto en los resultados de la Fase I como en los de la muestra de participantes en ambas Fases, en los que se cuenta con una proporción escasa de centros que imparten PIP. Sin embargo, al aumentar la muestra de centros con PIP, lo que sucede en los resultados de la Fase II, la opción más valorada es la continuación de estudios.

En el estudio de Zacarés et al. (2004) se apreciaron diferencias en las metas de futuro en función del tipo de entidad organizadora del Programa (IES, Ayuntamiento o Entidad Sin Ánimo de Lucro –ESAL–), siendo más probable que los alumnos que cursaban un PIP en un IES indicasen su orientación a seguir estudiando Formación Profesional y no hacia el trabajo inmediato, mientras que los alumnos de un PIP de ESAL mostraron el patrón inverso. La primera de las tendencias se confirmaría en nuestro estudio, al referirnos a los resultados de la Fase II.

Tomando en consideración los resultados globales podemos afirmar que los Orientadores participantes en nuestro estudio perciben más claramente la motivación de los alumnos por el mundo laboral y el mayor interés que manifiestan por el aprendizaje de un oficio, aunque durante el desarrollo del Programa suelen mostrar también un más que discreto interés por la continuación de estudios en el futuro.

Diferencias entre el alumnado que cursa PDC y el que cursa PIP

Los resultados muestran que la mayoría de participantes afirman la existencia de diferencias entre estos dos colectivos de alumnado. Entre quienes opinan afirmativamente, los porcentajes más elevados se centran en destacar aquellos aspectos dependientes de la propia finalidad diferenciada que caracteriza ambos Programas, que se relacionan con: Interés académico (de continuación estudios) de los alumnos de PDC frente a un mayor interés laboral (incorporación al mundo del trabajo) que presentan los alumnos de PIP; Objetivo académico (los alumnos de PDC pueden conseguir el Título de Graduado en Educación Secundaria); Motivación académica menor en Iniciación Profesional, tendencia que aumenta con el paso del tiempo, lo que puede indicar una mayor delimitación del objetivo diferenciado que persiguen cada uno de estos Programas.

Respecto al resto de diferencias enunciadas, se observa una disminución, tanto de una Fase a otra, como en la muestra de centros participantes en ambas Fases, en la atribución a los alumnos de PIP de un menor nivel de competencia curricular y falta de hábitos de estudio, frente a los alumnos de PDC. Al mismo tiempo, se evidencia un aumento en la Fase II de la diferencia centrada en el mayor absentismo y abandono en PIP. Estas variaciones podrían indicar un mayor riesgo de exclusión social en el colectivo de jóvenes que

acceden a PIP, frente a los de PDC, cuyo riesgo reside básicamente en el ámbito académico (dificultades de aprendizaje y nivel bajo de competencia curricular).

En definitiva, las diferencias básicas entre estos dos colectivos de alumnos se relacionan básicamente con el objetivo académico que tienen los que cursan un PDC, puesto que este Programa les permite alcanzar la titulación educativa mínima (Título de Graduado en Educación Secundaria), lo que les motiva y provoca un mayor interés por continuar estudiando. Este objetivo no es compartido por los alumnos de PIP que, en primer lugar no tienen el estímulo que puede suponer la obtención, al finalizar el Programa, de un Título con validez oficial y, en segundo lugar, prefieren optar por abandonar el sistema educativo e incorporarse a la vida activa y adulta.

Diferencias en el alumnado en función del perfil de PIP cursado

En cuanto a las diferencias observadas en función de los grupos de PIP, los resultados que sólo se obtuvieron para la Fase II, por el motivo señalado en el capítulo anterior, evidencian una división de opiniones entre los que afirman y los que niegan la existencia de tales diferencias. La mayor proporción de respuestas positivas se concentra en las diferencias procedentes de la constitución de determinados grupos o perfiles de PIP homogéneos en función del sexo del alumnado que accede preferentemente a ellos. Zacarés et al. (2004) también detectan un “*claro sesgo de género*” (p. 202) en determinados perfiles profesionales, coincidiendo con Torrego y Negro (1997) quienes afirman que la variable género es una de las que suele contaminar los PIP.

En la misma línea se manifiesta Aparisi (1998) al concluir en su estudio que una de las limitaciones de los Programas consiste en que muchos forman a partir de grupos homogéneos por el género. Como propuesta para mejorar esta situación propone el establecimiento de medidas legales que favorezcan la integración de géneros y el fomento de la igualdad de oportunidades, independientemente del perfil profesional.

A partir de los resultados comentados podríamos referirnos a un perfil de alumno que cursa PIP distinguiendo dos momentos o etapas: el punto de partida, entrada o acceso al Programa que configura su caracterización inicial, por una parte, y un perfil mucho más positivo de salida, que constituye el conjunto de variables que han mejorado al pasar por la experiencia educativa del PIP y que sería interesante potenciar.

En definitiva, consideramos necesario centrar la intervención orientadora con este alumnado, no sólo en sus condiciones de acceso, claramente limitadoras, sino muy intensamente en otras variables que conforman aspectos positivos, con lo que afirmamos una de las condiciones que según Rodríguez Moreno (1998: 204) debe contemplar todo programa de Orientación:

“Los programas de orientación deben centrarse en las competencias y destrezas, en el potencial positivo de los usuarios, no en sus déficits. Atender aisladamente a los problemas y a las barreras no debe ser el objetivo prioritario de los programas. Desde luego deben ser identificados, diagnosticados y tratados, pero no deben ensombrecer las destrezas y el potencial de los usuarios o alumnos. Lo mejor es desarrollar su potencial y ayudarles a desarrollar nuevas destrezas”.

Las tendencias detectadas a partir de los resultados obtenidos, nos permiten elaborar un perfil del alumnado que accede y cursa un PIP durante el desarrollo de esta investigación.

- Se mantienen las razones principales de acceso del alumno a un PIP:
 - Historia educativa previa de fracaso escolar.
 - Bajo rendimiento.
 - Dificultades de aprendizaje.
- Destaca en la segunda Fase la elevada valoración del interés por acceder rápidamente al mundo laboral como motivación inicial de este alumnado.
- Se mantiene la creación de clima grupal positivo y la mejora de las habilidades sociales como dos de las actitudes más desarrolladas en ambas Fases.
- El abandono del Programa sin finalizar se mantiene como la opción menos elegida. Tanto en las actitudes manifestadas por los alumnos como entre las expectativas de futuro inmediato.
- Dos alternativas de futuro comparten una valoración elevada: acceso al empleo y continuación de estudios.
- Diferencia básica entre el alumnado de PDC y PIP: posibilidad de obtención del título que ofrece el PDC, lo que aumenta la motivación por proseguir estudios.
- La diferencia principal entre los grupos de PIP viene marcada por la elección del perfil en función del género.

1.3 OBJETIVO 3: Explorar las actuaciones de Orientación con alumnos candidatos a cursar Iniciación Profesional y con alumnos que cursan estos Programas para establecer posibles tendencias en la intervención orientadora desarrollada con cada uno de estos colectivos.

Los resultados presentados para este objetivo guardan relación, en primer lugar con las intervenciones de Orientación desarrolladas con alumnos de Secundaria que pueden ser futuros alumnos de PIP y, en segundo lugar, con las intervenciones llevadas a cabo con el

alumnado que se encuentra cursando un PIP, diferenciados para las dos Fases de nuestra investigación. En este punto, trataremos de contrastar los resultados de ambas Fases para determinar las posibles tendencias de Orientación que se derivan de los mismos.

Detección de alumnado de Secundaria que puede ser derivado a un PIP

En ambas Fases de la investigación, se constata que los centros participantes realizan intervenciones orientadoras dirigidas a este alumnado y prácticamente son las mismas. La única diferencia se detecta en la intensidad con que se desarrolla una u otra actividad. Estas diferencias se podrían fijar en una mayor información sobre itinerarios formativos en la segunda Fase, que estaría en relación con los datos obtenidos y comentados en cuestiones anteriores sobre la mayor clarificación del objetivo de los PIP en los centros, ocurrida con el paso del tiempo.

A la vez, también se desprende de las entrevistas mantenidas con los Orientadores en el momento de hacerles entrega del instrumento de recogida de datos (cuestionario) una diferencia centrada en la menor edad que presentan los alumnos que pueden ser candidatos a PIP durante la segunda Fase. En ella se detectan alumnos que pueden ser posibles estudiantes de PIP en el primer ciclo de la ESO, más que en el segundo, lo que ocurría en la primera Fase. Este hecho puede ir asociado a la promulgación de una normativa en la que se adelanta 6 meses la edad en que los alumnos pueden acceder a estos Programas⁵⁴, así como al hecho de la presencia de los alumnos de primer ciclo de la ESO en la mayoría de IES participantes en esta segunda Fase, lo que no ocurría en la primera Fase.

Intervenciones de Orientación con alumnado de Secundaria que puede ser derivado a PIP

Podemos afirmar que se observa un aumento en el número medio de intervenciones desarrolladas con este colectivo de alumnos durante la segunda Fase, lo que se muestra significativo en la muestra de centros participantes en ambas Fases.

Respecto al análisis diferenciado de las actuaciones específicas, los resultados muestran que seis de las diez intervenciones propuestas son señaladas en ambas Fases por una proporción de centros mayoritaria, coincidiendo además la posición que ocupan cuatro de estas intervenciones más desarrolladas. Destaca también el hecho de que la actuación desarrollada en menor medida por los centros participantes en ambas Fases apunta hacia el fomento de habilidades sociales.

⁵⁴ Normativa citada en el capítulo segundo y que se concreta a partir del Decreto 112/2002 de 13 de septiembre, art. 16, y la Orden de 16 de septiembre de 2002, art. 17, reguladores de la ESO en la Región de Murcia

Al intentar situar las intervenciones indicadas por una mayoría de centros en ambas Fases, en el contexto general de la Orientación psicopedagógica, lo podemos hacer desde dos perspectivas o enfoques. En primer lugar, siguiendo los ámbitos de intervención del DO posibles, señalados por Hortelano y Jorge (1997), las intervenciones señaladas por nuestros resultados, en una primera aproximación general, se podrían ubicar en dos de ellos:

- a) Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, donde podemos situar cuatro de las intervenciones más desarrolladas en ambas Fases. Por una parte, como intervenciones con carácter general encontramos la “Evaluación psicopedagógica previa” y “Contacto con la familia” y por la otra, como actuaciones centradas en la atención personal del alumno aparecen “Orientación personal” y “Entrevista personal”.
- b) Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional, donde se enmarca la actuación “Información sobre itinerarios formativos”, así como la “Exploración de intereses académico-vocacionales”. Ambas son señaladas por una gran mayoría de centros en ambas Fases, experimentando un impulso durante la segunda Fase.

Por el contrario, otro de los ámbitos señalados por estos autores (ibid., 1997), el Apoyo al Plan de Acción Tutorial, apenas se ve reflejado en nuestros resultados pues el “Fomento de habilidades sociales”, intervención que se puede situar en este ámbito, aparece, como la menos desarrollada por los centros de nuestro estudio. Lo que puede indicar la escasa atención prestada en la tutoría al desarrollo de este aspecto. Esta tendencia presente en ambas Fases debería constituir un punto de partida para la reflexión de los DO, si consideramos, tal y como afirma Sánchez Asín (2004) que la escasez de dichas habilidades caracteriza el perfil de los alumnos que acceden a estos Programas.

En segundo lugar, si adoptamos como criterio de agrupación las áreas de intervención de la Orientación (Bisquerra y Álvarez González, 1998; Vélaz de Medrano, 1998), podríamos contemplar las actuaciones más realizadas reflejadas en tres de ellas:

- a) Atención a la diversidad, que incluye una de las intervenciones considerada como prioritaria por la mayoría de centros en ambas Fases como es “Evaluación psicopedagógica previa”. Hemos de destacar en este punto, que otras intervenciones que son desarrolladas en menor medida en ambas Fases, guardan relación con medidas ordinarias de atención a la diversidad, tales como “Apoyo en áreas de conocimiento” y “Elaboración de adaptaciones curriculares”. En este sentido, podemos apreciar además que se reducen de la primera a la segunda Fase las actuaciones dirigidas a atender a la diversidad en los aspectos más académicos y curriculares, lo que contrasta con el aumento de acnees atendido por los centros participantes durante la Fase II. Lo cual indica que las intervenciones orientadoras centradas en la atención a la diversidad resultan escasas para responder a las necesidades educativas del alumnado presente

en los centros participantes. Esta realidad se desprende igualmente de la investigación desarrollada por Illán y Álvarez (1999) sobre los DO en el contexto de la Comunidad Valenciana, que constata un nivel bajo de realización de actividades relacionadas con la atención a la diversidad en los centros de Secundaria. Cuando se realizan tareas relacionadas con este ámbito aluden, en general, a: orientación, tutoría, problemas de aprendizaje, conducta y necesidades educativas especiales y, las suele realizar el Orientador de forma individual. Asimismo, en el estudio sobre desarrollo profesional de los Orientadores realizado en la Comunidad de Madrid por Vélaz de Medrano et al. (2001), las intervenciones a las que los éstos afirman dedicar mayor tiempo se centran en la atención personal a los alumnos y la evaluación psicopedagógica, atribuyendo a la falta de recursos humanos y materiales del DO la dificultad para desarrollar eficazmente sus funciones.

- b) Orientación para la prevención y el desarrollo, donde tienen cabida las actuaciones de “Contacto con la familia”, llevada a cabo por un elevado porcentaje de centros en ambas Fases, y “Fomento de habilidades sociales” actuación indicada en menor proporción. La atención a las familias también ocupa un espacio preferente en el horario de dedicación de los DO madrileños participantes en el estudio de Vélaz de Medrano et al. (2001).
- c) Orientación para el Desarrollo de la Carrera (Orientación Profesional), en donde se incluyen dos de las intervenciones más llevadas a cabo con este colectivo de alumnos en ambas Fases, tales como “Evaluación sobre itinerarios formativos” y “Exploración de intereses académico-vocacionales”.

Todo lo anterior apunta en la dirección de que si bien las intervenciones realizadas por los Orientadores de nuestro estudio se corresponden con las grandes áreas y ámbitos de la Orientación, lo que confirmaría la pertinencia de su inclusión en la investigación, no todas ellas son atendidas al mismo nivel ni, en algunos casos, con la atención que se debería.

En relación con las cinco intervenciones cuyos puestos en ambas Fases son coincidentes, podemos afirmar que cuatro de ellas se refieren a actuaciones recogidas en la normativa legal que regula el acceso de los alumnos a un PIP, tal y como hemos precisado en el segundo capítulo. Aunque, observamos que no se les concede a todas la misma importancia por parte de los centros participantes. Así, la normativa establece que el alumno que accede a un PIP debe tener un informe psicopedagógico y contar con autorización de los padres o tutores legales (escuchar a la familia), lo que consideran igualmente prioritario un elevado porcentaje de los centros en ambas Fases y con similar grado de priorización.

Sin embargo, también es preceptivo que los PIP se establezcan como medidas extraordinarias de atención a la diversidad y, por tanto, a las que debe recurrirse una vez aplicadas previamente otras medidas ordinarias, tales como apoyo, refuerzo o adaptaciones curriculares. Pero estas intervenciones sólo son desarrolladas, paradójicamente, por alrededor de la mitad de los centros en ambas Fases.

Por otra parte, destaca el hecho de que a las actuaciones relacionadas con el área de intervención del Departamento de “Apoyo al Plan de Orientación Académica y Vocacional” o área de “Orientación para el Desarrollo de la Carrera”, se les concede diferente prelación en función de la Fase en la que nos situemos. En concreto, durante la segunda Fase se observa un mayor porcentaje de centros que organiza intervenciones de Orientación Profesional y Vocacional destinadas a los alumnos de Secundaria que pueden acceder a cursar un PIP, tales como “Exploración de intereses académico-vocacionales” e “Información de las ofertas laborales de la zona”. Los resultados obtenidos a partir de la muestra de participantes en ambas Fases confirman las tendencias descritas.

Como elemento de reflexión de nuestros resultados podemos aportar la valoración que de las funciones del DO realiza el profesorado en el estudio de la ESO elaborado por el INECSE (2003). Destaca la atención individualizada a padres y alumnos como la función más valorada, lo que encontramos se realiza frecuentemente por los participantes en nuestra investigación (“Contacto con la familia” y “Entrevista personal”). La segunda valoración más elevada la obtienen en el estudio citado las actuaciones específicas de Orientación académica y profesional, entre otras, intervenciones que en nuestro caso se desarrollan de forma poco homogénea por los centros participantes en ambas Fases. La realización de la evaluación psicopedagógica previa es una función bastante valorada por más de la mitad de los profesores, lo que coincide con la relevancia que le conceden los participantes en nuestro estudio. Por último, las funciones relacionadas con la atención a la diversidad como elaboración de AC y actividades de apoyo y refuerzo son escasamente valoradas por el profesorado de ESO.

De lo que cabe pensar que las intervenciones dirigidas a los alumnos de Secundaria que pueden ser posibles candidatos a PIP, van destinadas prioritariamente a facilitar la detección, diagnóstico y selección del alumnado que puede ser derivado a estos Programas.

Intervenciones de Orientación con alumnado de PIP

En primer lugar, respecto a la intervención orientadora con este colectivo, los resultados evidencian un aumento de las intervenciones desarrolladas por los centros durante la segunda Fase de la investigación. Además, apreciamos también que, aunque con proporciones diferentes, se mantienen de una a otra Fase las cinco intervenciones desarrolladas por un porcentaje

más elevado de centros. Podemos constatar cómo estas cinco actuaciones desarrolladas por la mayoría de los participantes en el estudio se caracterizan por perseguir un objetivo común: facilitar al alumno que cursa un PIP toda la información, estrategias y recursos necesarios para avanzar en su itinerario, bien educativo, o bien, laboral.

De acuerdo con los principios de la Orientación para la Transición, sobre los que hemos profundizado en el capítulo cuarto y en los que se basa esta investigación, estas intervenciones guardan relación con dos grandes contenidos de la misma: por una parte la información académica, educativa, profesional y laboral y, por otra, estrategias para la exploración del entorno, entre las que se encontrarían las de búsqueda de empleo (sería el componente formativo, de capacitación, de competencia, necesarias además de la información). Tal y como se recoge en las conclusiones del estudio elaborado por Díaz Allué, Carballo, Fernández Díaz y García Nieto (1997), aunque las funciones informativas de la Orientación sean las que se desarrollan mayoritariamente en los centros siendo, en sí mismas relevantes, no deben olvidar los elementos formativos, relacionados con el desarrollo de valores, actitudes, habilidades sociales y la atención personal a las necesidades como función que no reúne una merecida atención por parte de los centros de Secundaria.

Estas intervenciones orientadoras, a las que se concede gran relevancia por parte de los centros participantes en la investigación, intentan dar respuesta a la necesidad de estos Programas de contar con un sistema eficaz de Orientación Profesional, realidad constatada desde su implantación inicial y recogida en el primer documento que sobre las características básicas de los mismos publicó el MEC (1993), al que hemos hecho referencia anteriormente.

Se constata, a raíz de estos resultados, que las intervenciones de Orientación más desarrolladas con el alumnado de PIP se centran en favorecer la transición de estos jóvenes de la escuela a la vida activa, aunque relacionadas sobre todo con la consecución de su inserción laboral. Esto adquiere su sentido más completo teniendo en cuenta el elevado interés mostrado por los mismos hacia la incorporación al mundo del trabajo, así como su consideración del Programa como un medio facilitador de la inserción laboral, aspectos ya comentados en la discusión del segundo objetivo.

Estos resultados contrastan con una de las limitaciones de estos Programas señaladas en la investigación desarrollada por León et al. (2003), quienes evidencian un carácter excesivamente formativo en los mismos, frente a la primacía de inserción laboral que afirman nuestros participantes. En línea con nuestros resultados se manifiesta la propuesta que Redondo (1999) realiza de PGS integrales, al remarcar que la intervención con estos jóvenes debería centrarse en el aspecto '*trabajo*', aunque buscando una intervención globalizada de todas sus dimensiones.

Este mayor énfasis en la inserción, como una parte de la transición, se vuelve a apreciar en la escasa organización, por parte de los centros participantes, de otras intervenciones propias de esta área y fundamentales para ayudarles a realizar el proceso de transición, tales como “Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y profesional” o “Toma de decisiones”.

La primera de estas intervenciones, la construcción del proyecto de vida, que para Rodríguez Moreno (1998) se configura como uno de los componentes básicos de todo programa de Orientación Profesional y que García del Estal (1998) contempla como necesario en el estudio desarrollado con estos jóvenes en el contexto catalán, se da en menor medida en los centros participantes en la Fase II. Mientras que la segunda actuación, el aprendizaje del proceso de toma de decisiones, elemento central de la intervención orientadora para Romero (1999), aumenta considerablemente su desarrollo por parte de los centros de la segunda Fase. Por tanto, encontramos que estos resultados muestran dos tendencias inversas. Para la primera de las intervenciones se muestra una ligera tendencia a reducir su desarrollo, mientras que para la segunda se produce un aumento de centros que la llevan a cabo.

Otra de las intervenciones que experimenta durante la segunda Fase un considerable ascenso en la proporción de centros que la desarrolla es la “Coordinación con empresas de la zona”, lo que contrasta con la intervención coincidente en ambas Fases como la menos desarrollada que se refiere a la “Organización de actividades en el exterior”. La desconexión de estos Programas con su entorno laboral más próximo también es resaltada por los empresarios participantes en el estudio desarrollado por León et al. (2003). Por tanto, podemos afirmar que, aunque nuestros resultados confirman que se prima la finalidad de inserción laboral del alumnado que cursa PIP, ésta no se lleva a cabo con eficacia, puesto que no se establecen las vías adecuadas de colaboración y conexión entre el centro y las empresas del entorno.

Podemos destacar también que en la segunda Fase se reduce el número de centros que desarrolla intervenciones relacionadas con el diagnóstico o evaluación de capacidades e intereses de los alumnos que cursan un PIP, más evidente en el caso de “Evaluación de capacidades” si atendemos a los resultados de la muestra participante en ambas Fases. Esta tendencia podría venir justificada por la evaluación psicopedagógica previa, de la que formarían parte estas intervenciones, que es prescriptiva y que la mayoría de centros realiza a los alumnos antes de derivarlos hacia uno de estos Programas, tal y como hemos comentado anteriormente.

En cuanto al resto de intervenciones orientadoras, que guardan mayor relación con otros aspectos útiles para la transición de la escuela a la vida adulta, tales como el fomento de habilidades sociales, el desarrollo del autoconcepto o las dinámicas para el autoconocimiento, los resultados muestran una concentración más reducida de centros en dichas categorías.

Si tratamos de establecer una posible relación entre estos resultados y los obtenidos en relación al perfil del alumnado que cursa un PIP, y atendiendo a los hallazgos de Marhuenda et al. (2004), podemos avanzar que las propias condiciones del grupo-clase (ratio reducida, equipo educativo de dos docentes normalmente, formación profesional específica como eje del currículum,...), podrían estar influyendo en el desarrollo de habilidades positivas y de interrelación entre los alumnos, a pesar de que las intervenciones de Orientación en este ámbito sean escasas.

Nuestros resultados indican que las intervenciones de Orientación más frecuentes con el alumnado de PIP se centran en la primera de las finalidades que debe perseguir la Orientación para la Transición, en opinión de Romero (1999), es decir, la exploración y análisis de las posibilidades de futuro. Mientras que se presta escasa atención a las intervenciones encaminadas a afrontar los cambios que implica pasar de joven-estudiante a adulto-trabajador, lo que representa la segunda parte de la Orientación para la Transición.

A la luz de estos resultados coincidimos con Zacarés (1998) en que la Orientación y la Acción Tutorial que se desarrollan con estos alumnos deberían prestar especial atención a todas aquellas intervenciones que faciliten el desarrollo personal, entre las que se encuentra la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol. Al igual que para los tutores de PIP de la provincia de Burgos, consultados en el estudio elaborado por De la Fuente y González (2004), quienes entre las intervenciones de Orientación que es necesario potenciar con estos alumnos destacan autoestima, motivación, habilidades sociales, orientación profesional y apoyo para el desarrollo de aprendizajes funcionales.

De la misma manera se manifiestan Casal et al. (1991) cuando, al hablar de las distintas iniciativas de formación para el empleo, concluyen que ésta se ha de contextualizar en un ámbito más amplio, donde tenga cabida la formación para el desarrollo y para la realización personal y social del sujeto.

En ausencia de estudios específicos centrados en la Orientación en los PIP, nos sumamos a la necesidad de potenciar la intervención orientadora, fundamentalmente por medio del impulso de la tutoría, necesidad que queda reflejada en la mayor parte de bibliografía revisada sobre Iniciación Profesional y Garantía Social (Aparisi et al., 1998; León et al., 2003; Zacarés, 1998).

Del mismo modo, consideramos la Orientación, por tanto, como un aspecto básico, de cara a frenar la historia de fracaso escolar que traen consigo los jóvenes al acceder al Programa (Sánchez Asín, 2004), así como para ayudarles a realizar con éxito los procesos de transición (Redondo, 1999).

1.4 OBJETIVO 4: Valorar el grado de adecuación y eficacia de las intervenciones de Orientación desarrolladas con estos alumnos.

Suficiencia de actuaciones de Orientación con alumnado de Secundaria que puede acceder a PIP

Nuestros resultados reflejan que las actuaciones de Orientación previstas con este alumnado son consideradas como suficientes por un amplio porcentaje de los participantes en el estudio, a pesar de que aproximadamente un tercio de los centros en cada una de las Fases del estudio consideran las mismas como insuficientes.

A pesar de la tendencia a considerar suficientes estas intervenciones, es de destacar que casi la misma proporción de centros en cada una de las Fases afirma que añadiría alguna intervención orientadora a su actuación con estos alumnos, acercándose en ambos casos a las dos terceras partes de los participantes. Tendencia que se mantiene en los resultados obtenidos a partir de los centros participantes en ambas Fases. Por lo que podríamos deducir que para nuestros Orientadores la intervención desarrollada con estos alumnos se considera suficiente, pero no totalmente satisfactoria.

Si analizamos las intervenciones que los centros añadirían, el “Fomento de habilidades sociales” aparece de forma destacada como la más señalada, sobre todo en la segunda Fase, lo que resulta coherente con la escasa atención que se le presta a esta intervención desde el DO, hecho recogido en el objetivo anterior. El mayor porcentaje de respuestas durante la segunda Fase nos permite afirmar que la necesidad de trabajar estas habilidades con el alumnado de Secundaria que puede cursar un PIP es percibida en mayor medida durante este momento del estudio. Se detecta en la Fase II, por tanto, un aumento de centros que añadiría alguna intervención orientadora a las previstas con este alumnado, como una mayor concentración de centros que considera como propuesta básica a incluir el fomento de habilidades sociales.

Esta tendencia se manifiesta en los resultados que presenta la muestra participante en ambas Fases, aunque también se destaca la propuesta de casi una cuarta parte de los participantes en esta muestra de incluir como intervención necesaria la “Planificación del horario de coordinación con los tutores de Iniciación”.

Valoración de las actuaciones orientadoras con alumnado de PIP

Los resultados de ambas Fases parecen indicar que, en general, estas intervenciones se consideran como adecuadas, apreciándose una mayor variabilidad en las respuestas de los centros de la Fase I. Esta tendencia se confirma con los resultados de las muestras rela-

cionadas, pues no aparecen diferencias significativas entre las valoraciones medias obtenidas en las dos Fases. Por lo que podemos afirmar que se mantiene la tendencia de considerar las intervenciones de Orientación desarrolladas con los alumnos que cursan PIP como adecuadas, de una a otra Fase de la investigación.

Sin embargo, en la segunda Fase aumenta la proporción de centros que afirma la necesidad de incorporar alguna intervención orientadora a las actuaciones desarrolladas con este colectivo de alumnos, coincidiendo únicamente el “Fomento de habilidades sociales” entre las actuaciones propuestas en ambas Fases, lo que confirma la necesidad de potenciar esta intervención, que es escasamente desarrollada en estos Programas por los centros participantes, tal y como mostraban los resultados del objetivo anterior.

En esta línea parece incidir la diferente valoración de la eficacia apreciada en cada una de las Fases de la investigación. Así, aunque tanto en la Fase I como en la II, más de la mitad de los participantes considera que las intervenciones de Orientación desarrolladas con los jóvenes que cursan PIP alcanzan los resultados esperados, en la segunda Fase se duplica la proporción de centros que considera las mismas como poco eficaces. Los resultados de las muestras relacionadas confirman que hay una mayor división de opiniones entre los participantes en la Fase II en relación a la eficacia de las intervenciones de Orientación, puesto que el porcentaje de indecisos que aparecía en la Fase I, se reparte entre el Sí y el No en la Fase II.

Este aumento de la dicotomía en la valoración de la eficacia en la Fase II influye en la relación existente con la valoración de la adecuación en dicha Fase. Mientras que la relación entre ambas valoraciones es positiva en la primera Fase, es decir, quienes valoran como adecuadas las actuaciones de Orientación que se desarrollan con alumnos de PIP (son las actuaciones que se deben desarrollar, estas y no otras), también consideran que las mismas obtienen los resultados esperados; en la Fase II la relación es estadísticamente no significativa. Esta tendencia se mantiene, aunque más tenue, al comparar ambas variables en los centros que forman la muestra de participantes en ambas Fases.

Al consultar la Memoria de los DO de los IES de la Región del curso 2002/2003 encontramos una valoración satisfactoria de los PDC y de los PIP, tanto en resultados como en la valoración general de estos Programas, siendo más elevada para los resultados obtenidos por los PDC. Si unimos esta valoración global de los PIP a la valoración obtenida en nuestro estudio sobre las intervenciones de Orientación desarrolladas en dichos Programas, podemos afirmar que existe una tendencia generalizada hacia la valoración positiva, aunque se aprecian ciertas limitaciones que son comentadas en el objetivo siguiente.

1.5 OBJETIVO 5: Conocer los obstáculos y limitaciones que han surgido en el desarrollo de intervenciones de Orientación con alumnos que pueden cursar o están cursando PIP

Motivos condicionantes de la intervención orientadora desarrollada con alumnado de Secundaria que puede acceder a PIP

En esta variable los resultados muestran una concentración en ambas Fases de los porcentajes de respuesta en dos motivos relacionados entre sí y referidos a la poca disponibilidad de recursos, tanto temporales como personales.

Mientras que la escasez de tiempo es considerada por la misma proporción de centros de una a otra Fase, siendo el motivo más señalado, la falta de personal presenta una disminución en el número de centros que la señala durante la segunda Fase. Se mantiene la tendencia a considerar la falta de tiempo como razón fundamental de que estas actuaciones resulten insuficientes. Sin embargo apreciamos una reducción de la proporción de centros en la segunda Fase que considera la falta de recursos personales como motivo relevante, opinión mantenida por un gran número de centros en la primera Fase. Estos resultados son coherentes con el aumento de personal experimentado por los DO durante la segunda Fase. Aún así, la escasez de recursos personales sigue siendo el segundo motivo más señalado en la Fase II.

Estos datos concuerdan con los recogidos en la Memoria de los DO (curso 2002/2003), antes citada, que evidenciaba ya esta escasez de personal al apuntar la necesidad en los IES de la presencia de más de un Orientador, en función del número de alumnos del centro.

Del mismo modo el estudio de Fuentes et al. (2004) sobre los DO en Galicia, al analizar la problemática en aumento de la desmotivación del alumnado, constata la necesidad manifiesta de los centros de contar con una mayor dotación de recursos tanto personales como materiales, un mejor aprovechamiento de los mismos, así como de una adecuación de la formación de profesores y Orientadores, para poder hacer realidad el principio de una escuela inclusiva y una escuela para todos.

La coincidencia de este y otros estudios en señalar hacia un aumento en la desmotivación del alumnado que cursa ESO, contrasta con los resultados obtenidos en nuestro caso. La atribución de la insuficiencia de intervenciones de Orientación a la desmotivación del alumnado se reduce de la primera a la segunda Fase, aproximadamente en la mitad. Es decir, disminuye la tendencia a situar los motivos de una insuficiente intervención en el propio destinatario de la misma: el alumnado.

Igualmente, nuestros resultados difieren del estudio gallego citado en lo referido a los recursos materiales, ya que muestran una escasa consideración de los mismos como motivo de que la intervención con estos alumnos no sea suficiente, marcando también una clara tendencia de disminución en la segunda Fase.

Una de las razones que obtiene una valoración similar en ambas Fases es la mayor dedicación a otras tareas propias del DO. Por tanto, podemos afirmar que la diversificación de tareas y funciones del DO se mantiene en ambas Fases, restando tiempo y dedicación a la intervención con este alumnado. Unido a esto, el resultado obtenido por la opción “Mayor dedicación a otras etapas educativas”, con una proporción reducida de centros que lo señala en ambas Fases, nos invita a pensar que la atención del DO al alumnado de otras etapas educativas no es motivo de la menor dedicación al alumnado que puede acceder a PIP, sino que sería la dedicación a otras tareas y funciones (coordinación, asesoramiento o tareas administrativas), lo que restaría una mayor dedicación a este colectivo de alumnos.

Por tanto y, a pesar de la necesaria adecuación que debe existir entre las funciones y tareas del DO y la normativa vigente, debemos coincidir con Sánchez Asín (2004) en que el DO debería asumir más claramente la Orientación y el seguimiento de aquellos alumnos susceptibles de ser derivados a cursar un PIP.

Otro de los motivos que presenta una menor consideración por los centros de la Fase II es “Reducida implicación del profesorado”, evidenciando una mayor implicación y colaboración del mismo en el desarrollo de intervenciones con el alumnado que puede ser derivado a PIP. Esta diferente valoración podría explicarse porque durante la segunda Fase ha sido mayor el tiempo transcurrido desde la puesta en marcha de estos Programas. Lo que ha contribuido a una mayor divulgación en los centros así como a un aumento en el número de profesores que, conociendo dicha alternativa, están dispuestos a colaborar en las intervenciones que así lo precisen.

Los resultados comentados son confirmados por los obtenidos para la muestra de participantes en ambas Fases, en la que podemos destacar que cuatro motivos no son señalados por ninguno de los centros de la segunda Fase que se refieren a: “Falta de recursos materiales”, “Reducida implicación del profesorado”, Falta de organización de los PIP” y “Falta de infraestructura”. Todos ellos estarían relacionados con la mayor estabilidad y experiencia en la organización de estos Programas que coincide con el desarrollo de nuestra segunda Fase de investigación.

Motivos condicionantes de la intervención orientadora con alumnado de PIP

En el caso de los **factores responsables** de que las **intervenciones de Orientación con los alumnos de PIP no sean totalmente adecuadas** los resultados muestran una

coincidencia de los motivos más señalados en ambas Fases con los comentados anteriormente. De esta manera, se vuelven a considerar como principales razones las siguientes:

- a) Escasez de recursos, temporales en primer lugar, y personales en segundo, mostrando una tendencia hacia el descenso en la proporción de centros que los señala en ambas Fases. Esta situación quedaría justificada por el aumento considerable de la dotación de profesionales que ha experimentado el DO durante la segunda Fase de nuestro estudio, lo que reflejan los resultados sobre la composición de dicho departamento. Por el contrario, los recursos materiales son considerados por una proporción mínima de centros.
- b) Organización y funcionamiento del DO, destacando la mayor dedicación a otras tareas y a otras etapas como una de las razones aducidas por algo más de la tercera parte de los centros de la Fase I, frente a una quinta parte de los participantes en la Fase II. Es lo que podemos denominar, siguiendo a Illán y Álvarez (1999: 123) como *rutina funcional*, que suele caracterizar a los DO y que aparece cuando se concede más valor e importancia a unas funciones que a otras, o a unas etapas educativas que a otras, aunque a veces esta prelación viene marcada por las directrices de la Administración educativa. Los resultados de la muestra de participantes en ambas Fases indican la similar relevancia concedida a ambas variables (mayor dedicación a otras tareas y a otras etapas). Esto puede conducirnos a pensar que la etapa de ESO concentra gran parte de los esfuerzos y tiempo de dedicación del DO, limitando la atención que se puede prestar a los PIP.

Esta realidad de concentración de la intervención del DO en la etapa de ESO se pone de manifiesto en el estudio sobre la Orientación en Galicia realizado por Rodicio (2001) al detectar una mayor financiación en centros concertados para desarrollar actuaciones de Orientación sólo con alumnos de ESO. En la medida que la Orientación constituye un derecho de todos los estudiantes, deberíamos potenciar su extensión al resto de etapas educativas.

- c) Responsabilidad de los destinatarios de la intervención debido a su escasa motivación. A pesar de que en la Fase I un amplio porcentaje de centros considera este motivo como relevante, los resultados de la Fase II muestran un drástico descenso en dicha valoración, lo que nos conduce a afirmar un cambio en la tendencia a hacer atribuciones centradas en el alumno como uno de los justificantes de la inadecuación de las intervenciones desarrolladas por el DO en el contexto del PIP.

Al igual que ocurría anteriormente, la “Reducida implicación del profesorado” es percibida como un motivo de la inadecuada intervención orientadora desarrollada con alumnos de PIP fundamentalmente para los participantes en la Fase I, tendencia que se modifica sustancialmente en la valoración aportada por los participantes en la Fase II, coincidiendo

do con una etapa en la que se disponía de una mayor experiencia y consolidación de estos Programas en los IES. No obstante, el estudio de Sánchez Asín (2004) constata la necesidad de poner en marcha medidas de información y formación no sólo en los centros, destinadas al profesorado, sino en otros niveles implicados también en esta modalidad formativa, como pueden ser las familias del alumnado o las empresas de la zona.

En último lugar, los **condicionantes** de que las **actuaciones de Orientación con los alumnos de PIP no alcancen mayor eficacia** se centran, a la luz de los resultados obtenidos en cinco aspectos fundamentalmente, tales como:

- a) Trayectoria académica previa del alumnado. Constituye el motivo más valorado por los participantes en las dos Fases del estudio, aunque presenta una media ligeramente menor en la segunda Fase. Para estos centros la historia educativa previa del alumno que accede a un PIP, caracterizada por el fracaso escolar, guarda bastante relación con la eficacia de la intervención orientadora que se lleva a cabo con este alumno.
- b) Desmotivación del alumnado. En la misma línea se sitúa esta opción que, siendo algo más valorada por los centros de la segunda Fase, obtiene una elevada valoración en ambos casos. Es decir, las intervenciones de Orientación en el contexto de un PIP no alcanzan los resultados esperados, en algunas o bastantes ocasiones, debido a la escasa motivación del alumnado al que se dirigen.
- c) Poca implicación de las familias en esta etapa formativa de sus hijos. Esta opción también es considerada por los centros de ambas Fases como bastante condicionante para que las intervenciones de Orientación que se realizan con el alumnado de PIP lleguen a ser verdaderamente eficaces. Pero, toda la responsabilidad no ha de recaer en el entorno familiar que no ha sabido o no ha querido implicarse, a veces el propio centro educativo no ha propiciado suficientemente dicha colaboración. Coincidimos, por tanto, con Sánchez Asín (2004) cuando afirma que se ha desaprovechado el papel formativo que pueden tener las familias de estos alumnos, tanto en la colaboración que pueden prestar al centro, como en el soporte emocional y de experiencia laboral que puede ser muy útil para el joven que recibe esta formación. Además, el profesorado participante en este estudio manifiesta el escaso nivel de apoyo familiar que presentan los alumnos de PIP como una de sus características definitorias. Lo cual va a tener unos efectos, no muy positivos, en el desarrollo general del proceso de enseñanza-aprendizaje que constituyen los PIP, incluida la acción orientadora que se desarrolle con estos alumnos.
- d) Mayor relevancia concedida desde el DO a otras etapas educativas. Tal y como sucedía en los motivos que condicionaban la adecuación de las intervenciones de Orientación, aquí se insiste en el mayor tiempo y esfuerzo que suele dedicar el DO

a otras etapas educativas, fundamentalmente ESO, como condicionante que no permite alcanzar una mayor eficacia en la intervención con alumnos de PIP. Los propios alumnos de PIP, en el estudio de Sánchez Asín (2004) conceden una menor valoración, dentro del conjunto del Programa, a la Tutoría y a las actividades de FOL, es decir, presentan carencias y necesidades formativas en esas áreas, situación ante la que debería actuar el DO, al menos facilitando asesoramiento y materiales y recursos para desarrollar una adecuada Orientación Profesional con estos alumnos (Sánchez Asín, 2004).

- e) Insuficiencia de los recursos ofrecidos desde la Administración. A pesar del tiempo transcurrido desde la puesta en marcha de estos Programas y considerando que desde el principio se propugnaba la necesidad de favorecer un sistema eficaz de Orientación Profesional en los mismos (MEC, 1995), nuestros resultados evidencian el descontento de los centros en cuanto a la escasez de materiales, recursos y estrategias que la Administración educativa facilita para el desarrollo de dicha tarea. A un nivel más general, en el estudio llevado a cabo en la Comunidad Valenciana por Illán y Álvarez (1999) se constata que una de las dificultades con las que se puede encontrar la puesta en marcha de un DO es el abandono institucional, que supone entre otras cuestiones: ausencia de planificación, de continuidad y refuerzo de experiencias positivas, de evaluación de la actividad, de respaldo ante las dificultades que se dan en los centros, de medios materiales...

Estos motivos más valorados por los centros participantes se relacionan básicamente con tres aspectos: condiciones personales y educativas del alumnado de PIP y de su entorno familiar, organización del DO y escasez de recursos ofrecidos por la Administración educativa. En este último aspecto, podemos citar el RD de 13 de septiembre de 2002, en el que ya se hacía referencia a la necesidad de dotar a estos Programas de los recursos personales y materiales necesarios para contribuir a su eficacia. Podemos afirmar que nuestros resultados evidencian, sobre todo, la falta de recursos personales. Lo establecido en la normativa, por tanto, no se ha llegado a aplicar de manera integral en el terreno educativo.

En el estudio realizado por De Prada (2002) se concluye que entre las causas más citadas por los profesores sobre las dificultades que plantea la atención a la diversidad, se encuentran la falta de disciplina en los centros, la falta de interés y esfuerzo en el estudio y la escasa colaboración de las familias. Al igual que en nuestro estudio, aunque en un nivel más general, se atribuye la mayor responsabilidad de que la atención a la diversidad no se esté desarrollando de manera adecuada a los alumnos y a la familia.

En relación a otros motivos, entre los resultados obtenidos cabe destacar la diferente valoración que presentan de la primera a la segunda Fase los aspectos relacionados con el

conocimiento del profesorado sobre los PIP y su participación e implicación en los mismos. En concreto, se les asigna una menor influencia en la ineficacia de las intervenciones de Orientación desde los participantes en la Fase II. Este dato podría guardar relación con una mayor estabilidad y desarrollo de los PIP en la segunda Fase de nuestro estudio, como ya hemos comentado anteriormente.

2. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

En la parte final de nuestra investigación pretendemos destacar los aspectos más relevantes que se derivan de los resultados obtenidos, así como los interrogantes que pueden ser objeto de análisis de futuras líneas y trabajos, todo lo cual representa la verdadera aportación de este estudio.

Las conclusiones que exponemos parten de una visión integral de los resultados y la discusión de los mismos, lo que se concreta en la síntesis de los elementos más destacables. Dentro de este esquema incluimos tres apartados: limitaciones o puntos débiles detectados en la intervención del DO en el contexto de PIP, potencialidades o puntos fuertes que se evidencian y propuestas de mejora en la intervención orientadora con el colectivo de jóvenes que accede y cursa un PIP. Adoptando este esquema de presentación, además de conseguir mayor claridad, pretendemos concretar las aspiraciones marcadas en los dos últimos objetivos que nos proponíamos al comenzar la parte empírica y que no se corresponden con unos resultados concretos sino con una síntesis de todo lo expuesto hasta ahora.

2.1 CONCLUSIONES

Pasamos a señalar las conclusiones más destacadas que se derivan de los resultados previamente comentados.

Organización y dotación de los centros y DO participantes

A lo largo del desarrollo de nuestra investigación se evidencia el aumento en los centros participantes de organización de medidas de atención a la diversidad, en paralelo al crecimiento que ha experimentado la población de alumnos con necesidades educativas destinatarios de dichas respuestas. Entre las medidas existentes, el presente trabajo detecta el impulso dado a la creación de PIP, en su modalidad Específica, en los IES de la Región.

Consideramos interesante el objetivo de la Administración educativa de convertir estos Programas en una iniciativa más conocida y accesible para intentar recuperar un mayor número de alumnos de Secundaria que abandonan las aulas, a través de la organización de campañas informativas y de divulgación sobre los PIP. Pero esta iniciativa, que puede conducir a un aumento considerable del número de alumnos que accede a estos Programas, aumento que ya se refleja en la ratio de nuestra segunda Fase, no debe ser obstáculo para mantener la ratio establecida, puesto que en ese bajo número de alumnos por grupo radica una de las principales ventajas que presenta esta alternativa formativa.

Como concreción de esta política educativa de creciente organización de medidas de atención a la diversidad en los centros de Secundaria, también ha aumentado considerablemente la dotación de recursos personales de los Departamentos de Orientación de los centros participantes aunque siguen siendo insuficientes, al aumentar también las tareas y responsabilidades que el orientador debe asumir y el número de alumnos a los que debe atender, por lo que este profesional se sigue sintiendo desbordado.

En esta línea de escasez de personal, también se detectan carencias en la dotación de profesores cuyas funciones guardan estrecha conexión con el área de Atención a la Diversidad. En lo que respecta a los PIP, un gran número de centros participantes en la segunda Fase del estudio afirma no contar con profesor de FOL, cuya presencia es necesaria para impartir docencia en una de las áreas de estos Programas. Esta situación, aunque acorde con la legislación vigente, evidencia que la docencia de este área se cubre frecuentemente por profesorado técnico de FP no especialista en FOL, lo que podría estar influyendo en el aprovechamiento máximo de este componente básico en la formación de los jóvenes que cursan un PIP.

Centrándonos en los PIP se observa que si bien ha aumentado el número de centros que los imparten, así como el número de PIP ofertados, las especialidades profesionales no se diversifican en la misma proporción, lo que nos lleva a pensar, como hemos apuntado anteriormente, que la organización de los PIP se hace más pensando en los recursos y organización del propio centro que en las necesidades del alumnado o las demandas del entorno laboral.

A la luz de estas conclusiones, cabría preguntarse si la creciente organización de Programas de Iniciación Profesional en los IES va a experimentar próximamente una dotación paralela de personal docente especializado, factor clave a nuestro juicio si pretendemos sacar el máximo provecho a esta modalidad formativa.

Perfil del alumnado que accede y cursa un PIP

A pesar de la mayor generalización y desarrollo de los PIP durante la Fase II, y de la concreción de la normativa general al contexto de la Región de Murcia, los resultados muestran que el perfil del alumnado que accede a estos Programas se mantiene a lo largo del transcurso de nuestra investigación. Tan sólo se evidencia un adelanto en la edad mínima de acceso de seis meses, como hemos comentado anteriormente.

De esta manera, los centros participantes aportan una aproximación al perfil de los jóvenes que acceden y cursan un PIP en la Región de Murcia, que nos permite caracterizarlos como alumnos que presentan, frecuentemente, una historia previa de fracaso escolar, bajo nivel de motivación hacia el aprendizaje, escaso seguimiento familiar durante el curso, que muestran una mejora en sus habilidades sociales durante el desarrollo del Programa, manifestando una elevada integración en el grupo, y con intereses centrados en la finalización del Programa y en una rápida incorporación al mundo laboral.

En el perfil que hemos delimitado, podemos diferenciar claramente entre las variables o condiciones de acceso del joven que inicia un PIP, que representan necesidades que es preciso atender, y las variables que lo caracterizan durante su paso por el Programa y la finalización del mismo, que muestran aspectos más positivos y esperanzadores, que deberíamos potenciar. Mientras que las dificultades son recogidas por la mayoría de investigaciones y bibliografía especializada en Iniciación Profesional o Garantía Social, son escasas las referencias que encontramos sobre las potencialidades que presenta este colectivo.

Como aportación a este respecto, podemos concretar el perfil característico del alumnado de PIP en nuestra Región en los siguientes términos:

- **Condiciones de acceso al Programa:** Alumno/a con bajo nivel de rendimiento académico, con dificultades de aprendizaje, con escasa competencia curricular y poco motivado/a para continuar estudios. Se mantiene la tendencia de una historia educativa previa caracterizada por el fracaso escolar y el desencanto, a veces hasta rechazo, de la institución escolar. El contacto con la familia se mantiene en este momento inicial de acceso por ser una de las condiciones legales de derivación al PIP, para menores de edad.
- **Aspectos desarrollados durante el transcurso del Programa:** Alumno/a que experimenta una mejora en sus habilidades sociales y su nivel de adaptación, con una adecuada integración en el clima de grupo, con frecuencia positivo, que responde ante las tareas que se le presentan y cuyo interés se centra en obtener información acerca del mundo del trabajo. El seguimiento y colaboración de la familia

que el centro detecta durante este proceso es escaso, lo que favorece poco una intervención orientadora eficaz.

- **Opciones de futuro o intereses inmediatos:** El alumno/a suele presentar un mayor interés por acceder cuanto antes al mundo del trabajo, frente a la continuación de estudios, aunque siempre tras finalizar el Programa, al que considera como medio capaz de favorecer su inserción laboral.

Podemos concluir, en lo referido a este aspecto, que el PIP contribuye a generar un cambio positivo en la situación desfavorable de partida que presenta el alumno que accede a un PIP, por lo que se puede considerar que presenta un marcado carácter socializador. Es decir, uno de sus logros principales reside en favorecer la integración social del alumnado que cursa esta alternativa formativa.

En cuanto a otro de los objetivos principales de estos Programas, consistente en dotar al alumno de una formación básica y servir de puente hacia la continuación de estudios, la tendencia detectada apunta hacia una progresiva consecución del mismo. A pesar de que muchos de los jóvenes que acceden a estos Programas muestran rechazo hacia la educación recibida, los centros participantes perciben su creciente interés por proseguir estudios durante el transcurso del PIP. Unido a ello, se percibe claramente una elevada motivación y orientación de los alumnos hacia la incorporación a la vida activa a través del aprendizaje de un oficio que les facilita el Programa.

Los alumnos parecen mostrar similar interés por ambas opciones de futuro, pero para comprobar cuál de ellas se materializa en mayor medida, sería necesario establecer estrategias y procedimientos de seguimiento más prolongados en el tiempo, que no se limitasen al curso siguiente a la conclusión del Programa, tal y como establece la normativa vigente.

Si queremos aumentar el conocimiento, valoración y credibilidad que la sociedad concede a esta modalidad formativa, no sólo por parte de los profesores, alumnos o sus familias, sino también por parte de los posibles empleadores futuros, se ha de establecer alguna posibilidad de obtención de Título o Certificado con validez oficial para estos Programas. Si la tendencia en nuestro entorno europeo camina hacia el aumento de la tasa de graduación en Secundaria, en la que España se sitúa a la cola, ¿por qué negar a los jóvenes que cursan un PIP la posibilidad de obtener dicho título mínimo y limitar su inserción en la vida social como ciudadanos?. Parece que la LOE (2005), con la propuesta que contempla y que hemos recogido en el segundo capítulo, intentará dar respuesta a este interrogante.

Hasta que no se implante esta iniciativa, seguiremos encontrando grandes diferencias entre las motivaciones iniciales de los alumnos que acceden a un PDC y aquellos que se

derivan hacia un PIP, centradas fundamentalmente en la mayor orientación hacia la continuación de estudios de los primeros, frente al marcado interés laboral que caracteriza al inicio del Programa a los segundos, tal como demuestran nuestros resultados.

Intervenciones de Orientación con el alumnado de Secundaria que puede ser derivado a un PIP

En primer lugar, podemos destacar que la mayoría de centros participantes desarrolla intervenciones con este colectivo de alumnos para facilitar su orientación hacia la realización de uno de estos Programas. La posibilidad de acceder a PIP siendo menor de dieciséis años, establecida hace tres años, ha permitido detectar más tempranamente (en 2º curso de ESO) a los alumnos que, con quince años y claro riesgo de abandono del sistema escolar, eran más susceptibles de ser derivados a cursar un PIP. Constituyendo una iniciativa novedosa, al tiempo que necesaria, consideramos que no ha conseguido reducir las tasas de abandono y de fracaso escolar de Secundaria, que continúan aumentando a un ritmo vertiginoso. Por tanto, aunque útil para atender a un creciente colectivo de chicos y chicas menores de 16 años, que frecuentan las aulas, desmotivados, absentistas, conflictivos, no supone la única respuesta posible ante este problema.

Las condiciones de acceso a los PIP que marca la normativa vigente se corresponden con las intervenciones de Orientación más desarrolladas con este alumnado por los centros participantes. Así, la evaluación psicopedagógica precisa para elaborar un informe, el contacto con la familia que debe ser escuchada antes de derivar al alumno a un PIP y la puesta en marcha de medidas de atención a la diversidad con carácter ordinario (tales como apoyo educativo y elaboración de adaptaciones curriculares) conforman el núcleo central de la intervención del DO con este alumnado susceptible de ser derivado a un PIP.

Partiendo de los resultados obtenidos, consideramos necesario impulsar el desarrollo de las intervenciones relacionadas con la aplicación de medidas de atención a la diversidad, que permitan reconducir la trayectoria de fracaso escolar que caracteriza al alumnado que inicia un PIP, antes de su incorporación al mismo. Un mayor énfasis de los centros en la organización de estas medidas podría contribuir a mejorar el punto de partida educativo de los jóvenes que acceden a estos Programas.

Aunque, en general, las intervenciones desarrolladas con estos alumnos se consideran suficientes, la mayoría de los centros participantes en el estudio reconoce que uno de los aspectos básicos sobre los que sería prioritario intervenir lo constituye el desarrollo de habilidades sociales. Sorprende el hecho de que este aspecto no forme parte de las intervenciones más frecuentes con este alumnado, más aún si atendemos a que previa a su

incorporación a PIP debe realizarse una evaluación psicopedagógica que ha de contemplar información, entre otros aspectos, de las habilidades sociales que posee.

A pesar de la presencia generalizada del Orientador en los centros participantes y de la mayor dedicación concedida a la etapa de ESO frente a otras que son impartidas por los IES, aparecen como principales motivos de que las intervenciones con este alumnado no sean totalmente suficientes la escasez de tiempo y de recursos personales, sobre todo en cuanto a la necesidad de dotar a los centros, en función del tamaño, de, al menos, un Orientador más. Esto, unido a la gran cantidad de tiempo que necesitan invertir en otras tareas propias del DO, y la desmotivación que presenta el alumnado de Secundaria al que van dirigido estas actuaciones, les resta tiempo para desarrollar una intervención orientadora más completa y satisfactoria.

En síntesis, podemos concluir que el aumento de la oferta de intervenciones del DO con este colectivo de alumnado está condicionado por la presencia de otro Orientador, que permita diversificar el desarrollo de funciones que ahora están centradas en la coordinación, el asesoramiento, o las tareas con mayor carácter administrativo. Estas restan tiempo a la intervención directa con el alumnado y a la formación de los tutores como mediadores para que asuman la responsabilidad de dicha acción.

Puntos fuertes en la intervención del DO con el alumnado de PIP

Las intervenciones de Orientación que los centros participantes afirman desarrollar en mayor medida con los jóvenes que cursan un PIP tienen conexión directa con el área de Orientación para la Carrera (Orientación Profesional), que consideramos fundamental en este momento de transición de la escuela a la vida activa en el que se encuentran inmersos.

Los contenidos sobre los que versan dichas intervenciones giran en torno a la obtención de información educativa y profesional y el aprendizaje de estrategias para la explotación del entorno, fundamentalmente laboral.

En general, el abanico de actuaciones desarrolladas con los alumnos que cursan PIP se consideran adecuadas, aunque gran parte de los centros participantes opina que podría ser más completo, destacando como intervención prioritaria para añadir el fomento de habilidades sociales, necesidad básica que presenta este alumnado según las investigaciones revisadas, y que podemos incluir en el área de prevención y desarrollo.

Podríamos afirmar, a partir de lo expuesto hasta ahora, que los PIP están cumpliendo con parte de las funciones que tienen asignadas: contribuir a la socialización de los

alumnos, lo que se evidencia en la mejora de actitudes detectada en los alumnos, y favorecer la transición de estos jóvenes hacia la vida activa, teniendo en cuenta las intervenciones más desarrolladas por la mayoría de los centros.

Pero esta afirmación no es completa si atendemos a las carencias o limitaciones que hemos encontrado en la intervención del DO en estos Programas.

Puntos débiles de la intervención del DO con el alumnado de PIP

En primer lugar, como limitaciones detectadas en los PIP, a un nivel global, la realidad evidencia que no se concede similar relevancia a los tres objetivos prioritarios de estos Programas. La socialización sigue siendo la finalidad principal sólo en el papel, puesto que aunque nuestros resultados muestran una mejora en las habilidades sociales del alumnado que cursa PIP, también aparecen como prioritarias aquellas intervenciones focalizadas hacia la consecución de su inserción laboral.

En este sentido, destaca que aunque la modalidad Específica estudiada en este trabajo se imparte en IES, las actividades que estos alumnos comparten con el resto del centro son muy escasas, por no decir casi inexistentes. De esta manera, el carácter integrador que se refleja en la normativa revisada, se queda reducido prácticamente a buenas intenciones en la práctica educativa real.

Considerando esta prioridad concedida a lo laboral frente a lo social, nos preguntamos si se estará olvidando que el alumno de PIP, antes que futuro trabajador, ha de aprender a ser ciudadano, a ser persona. En esta tendencia, a nuestro entender arriesgada, incide la que puede ser nuestra próxima ley educativa (LOE, 2005).

Aunque las intervenciones desarrolladas en mayor medida por los centros participantes con el alumnado que cursa un PIP reflejan la importancia concedida a la Orientación para la Transición en este contexto, consideramos preciso impulsar el desarrollo de otras intervenciones propias de este área y fundamentales para favorecer el proceso de transición en estos alumnos, tales como “Formación para elaborar su propio proyecto” y “Toma de decisiones”, desarrolladas escasamente por los centros participantes. Si defendemos desde la postura psicopedagógica, tal y como hemos señalado en la parte teórica de este trabajo, que toda transición implica cuestionamiento y elaboración de la propia identidad personal y profesional, debemos impulsar el desarrollo de intervenciones que faciliten dicha elaboración por parte de los jóvenes que cursan un PIP.

A pesar de la tendencia de aumento de las actividades de “Coordinación con empresas de la zona”, que se suelen desarrollar para contactar con las empresas interesadas en tener alumnos en prácticas, se debería potenciar la “Organización de actividades en el exterior”, de manera que se consigan establecer unas relaciones más continuas y estables entre los PIP y su entorno sociolaboral más próximo, no limitadas a la cuestión puntual de las prácticas. Desde la perspectiva psicopedagógica de la transición, que asumimos, se hace necesaria la potenciación de la coordinación entre la institución escolar y las organizaciones sociolaborales, lo que puede contribuir a favorecer dicho proceso en los jóvenes que cursan un PIP.

Se constata que las actuaciones de Orientación para la prevención y el desarrollo, como son “Desarrollo de autoconcepto” y “Habilidades sociales” no son prioritarias para los centros, a pesar de que se apuntan desde investigaciones recientes como dos de las necesidades de intervención básicas en el alumnado que cursa PIP (Sánchez Asín, 2004).

Estableciendo una comparación entre nuestros resultados y la normativa vigente respecto a los PIP, podemos concluir que las intervenciones desarrolladas con este colectivo de alumnos se deben más a la voluntariedad de los centros, DO y equipo educativo que atiende el Programa, que a lo establecido legalmente. Puesto que no aparece ninguna referencia específica a las actividades de Orientación que deben llevarse a cabo con los jóvenes escolarizados en PIP, a excepción de una breve alusión a las actividades de tutoría, que han de centrarse, fundamentalmente, en el desarrollo personal y social de este alumnado.

En definitiva, aunque nuestra postura, coincidente con la de otros autores como Redondo (1999), incide en la necesidad de caracterizar estos Programas como ‘*iniciativas formativas para la transición*’, lo cierto es que, tanto desde los documentos que los regulan como desde los resultados obtenidos en nuestro estudio, se acentúa su carácter de ‘*iniciativa para la inserción*’. Es decir, podemos concluir que las intervenciones de Orientación desarrolladas con el alumnado que cursa un PIP se inclinan hacia el logro de la inserción laboral (acceso e incorporación al mercado de trabajo), mientras que no suelen favorecer el desarrollo personal y profesional (desarrollo de la carrera).

Si bien estamos de acuerdo en que los PIP conforman una modalidad formativa con un marcado carácter profesional, no podemos olvidar que entre sus finalidades principales también se encuentra el afianzamiento de la madurez personal de los jóvenes destinatarios. Por tanto, y aunque valoramos positivamente el esfuerzo del DO en potenciar intervenciones de Orientación Profesional con estos alumnos, debemos trabajar aquellos aspectos que nos permitan afianzar su madurez personal, lo que constituye una de las finalidades básicas de estos Programas.

Una de las limitaciones detectadas que está condicionando todo lo anterior se centra en que, a pesar de la presencia del Orientador en todos los centros, su implicación en la Orientación con los alumnos que cursan PIP es muy reducida, dejando esta tarea en manos del tutor de cada grupo y del profesor de FOL. Por tanto, podemos afirmar que la intervención directa del Orientador con este colectivo se da en contadas ocasiones, dependiendo del tiempo que queda disponible tras atender a otras etapas educativas, con carácter preferente, y otras tareas que ocupan la mayor parte del horario del profesional especializado en Orientación.

Para terminar con las conclusiones que se derivan de este trabajo, consideramos que los DO están impulsando el desarrollo de un sistema de Orientación Profesional en los PIP, aunque para que éste llegue a ser verdaderamente eficaz, todavía queda mucho camino por recorrer. Potenciar el trabajo de Orientación con estos jóvenes puede contribuir a mejorar sus niveles de motivación ante el Programa y su utilidad. Por ello, queremos apuntar diversas cuestiones pendientes de resolver, a nuestro juicio, si queremos avanzar en la mejora de la Orientación Profesional, considerada como condición básica para la calidad de estos Programas (MEC, 1993).

2.2 PROPUESTAS DE MEJORA

Para poder iniciar la puesta en marcha de los puntos clave que apuntamos como propuestas de mejora de la Orientación en los PIP es preciso contemplar diversos niveles de responsabilidad, así como distintas prioridades de implantación. Así, al realizar esta contribución hemos pensado en la implicación, no sólo del equipo educativo responsable de la docencia en el Programa, o del DO, sino también del centro, de la Administración pública, tanto educativa como social, e incluso de los agentes sociales (familia) y laborales (empresas y organizaciones).

Propuesta 1: Impulsar una mayor participación del Orientador en la intervención con el alumnado que cursa PIP.

Prioridad: Máxima.

Tal y como afirmamos al comenzar esta parte empírica, consideramos que la Orientación con el alumnado que cursa PIP no es una tarea exclusiva del Orientador, pero tampoco se trata de una responsabilidad reservada únicamente al tutor del grupo de PIP. En este sentido, nuestra primera propuesta de mejora, considera que la implicación del

Orientador debe hacerse más palpable, a través de una mayor colaboración con el equipo educativo del Programa, para favorecer el desarrollo de la Orientación y la Acción tutorial como instrumento privilegiado para propiciar la transición a la vida adulta de los chicos y chicas que acceden a un PIP. Esta mayor presencia del Orientador podría contribuir a mejorar la organización de la Orientación y su desarrollo como un componente propio del Programa, complementariamente al área de FOL que ya existe y se muestra como insuficiente para dar respuesta a las necesidades que presentan los jóvenes a los que se atiende.

Propuesta 2: Estimular la presencia del mismo Orientador el máximo período posible en el mismo centro.

Prioridad: Media.

Dado que se detecta una tendencia a aumentar la dotación de recursos materiales y humanos de los DO de los centros de la Región, junto a una evidente necesidad de seguir aumentando dichos recursos, sobre todo personales, que permitan atender todas las funciones y tareas encomendadas al DO, se detecta una discrepancia entre lo que propone la Administración y la realidad de los centros. Una segunda posible propuesta podría consistir, no en solicitar más recursos y esperar hasta que se materialicen, sino centrar los esfuerzos en aprovechar los recursos disponibles de manera más eficaz. Por ejemplo, una alternativa al aumento en la dotación de Orientadores en los IES, cuestión que no parece tarea fácil, podría consistir en potenciar la permanencia del Orientador en un mismo centro, durante el mayor tiempo posible.

Propuesta 3: Aumento progresivo de la dotación de personal especializado en los PIP.

Prioridad: Media.

En tercer lugar, hemos evidenciado a lo largo de este trabajo que la creciente implantación de PIP en los IES de nuestra Región no ha ido acompañada paralelamente de una dotación similar de los profesionales especializados que imparten docencia en los mismos. Consideramos, por tanto, una necesidad básica para aumentar la calidad de estos Programas, que la Administración educativa se comprometa a aumentar progresivamente la presencia de profesionales especializados, tales como el profesor de FOL, en los equipos educativos que atienden a estos jóvenes.

Propuesta 4 Implantación progresiva en toda la ESO de intervenciones de Orientación basadas en los principios de Orientación para la Transición.

Prioridad: Media.

En tercer lugar, queremos dejar constancia de la necesaria prolongación que las intervenciones de Orientación dirigidas a favorecer los procesos de transición deben experimentar, extendiendo su ámbito de aplicación al menos, a todos los niveles de Educación Secundaria. En este sentido, resulta prioritario fomentar entre el alumnado de ESO que presenta algunas de las condiciones que le pueden dirigir hacia un PIP intervenciones de Orientación que favorezcan dicha transición escuela-trabajo. Entre estas intervenciones, una que podría resultar interesante, tanto para los alumnos de Secundaria, como para los jóvenes que cursan el PIP, sería la visita de distintos Programas impartidos en IES del entorno, o la asistencia a varias de las áreas que lo componen durante un corto período (una hora). Esta visita sería más útil si podemos obtener información acerca de las preferencias en cuanto a perfiles profesionales de los alumnos interesados en esta modalidad formativa.

Otra de las propuestas en este sentido pasaría por la creación de itinerarios profesionales entre varios perfiles de PIP que permitan, por una parte el desarrollo de una formación profesional más consolidada que ofrezca a los jóvenes mayores garantías de inserción laboral, y por otra que les permitiera superar con éxito la prueba de acceso a Ciclos Formativos, que a veces coarta su interés manifiesto sobre la reincorporación al sistema educativo.

Propuesta 5 Establecimiento de relaciones más continuadas entre el contexto PIP y el contexto sociolaboral inmediato.

Prioridad: Media.

En cuarto lugar, nuestros resultados parecen indicar que en la intervención orientadora que se desarrolla con el alumnado de PIP se prioriza la inserción laboral (transición desde la perspectiva sociológica) frente a la maduración y desarrollo de los procesos de transición (perspectiva psicopedagógica). Para que dicha inserción resultase eficaz, consideramos necesario impulsar la organización de actividades en el exterior, lo que permitiría una aproximación y exploración más real del entorno sociolaboral. Pues, aunque a lo largo de nuestra investigación han aumentado las actividades relacionadas con “Coordinación con empresas de la zona”, dado el escaso número de centros, en ambas Fases, que “Organiza actividades en el exterior”, habría que favorecer el establecimiento de relaciones más con-

tinuas, no puntuales, entre los PIP y su entorno sociolaboral más próximo, a través de convenios de colaboración, como medio para hacer más fluida dicho contacto.

Propuesta 6: Revisión de los Planes de Acción Tutorial para PIP

Prioridad: Máxima.

Si partimos de que la Tutoría es uno de los componentes básicos de la formación en el PIP, se debe hacer un esfuerzo por parte de todos los implicados en favorecer su desarrollo. Nuestra propuesta incluiría tres grandes aspectos:

- Sería necesario revisar, reelaborar y adaptar el Plan de Acción Tutorial de PIP, de manera que contemple una atención y respuesta real a las necesidades y demandas del alumnado que cursa este Programa, y no una planificación *ideal* propuesta por el profesorado.
- Como área fundamental para incluir en dicho Plan de Acción Tutorial, se ha de priorizar el fomento de habilidades sociales, no sólo durante el transcurso del PIP, sino de manera preventiva como parte fundamental de la intervención orientadora con el alumnado de Secundaria que puede ser derivado hacia estos Programas. Esta necesidad ha sido claramente evidenciada a partir de la opinión expresada por los propios Orientadores en el presente estudio. Consideramos que podría ayudar, al menos, en dos aspectos:
 1. Contribuir a mejorar las condiciones negativas de partida que caracterizan el acceso del alumnado de Secundaria a PIP.
 2. Potenciar el carácter socializador que han demostrado poseer los PIP.
- Sería necesario contemplar en los horarios, al menos, una hora de coordinación semanal entre el tutor de PIP y el DO, otorgándole así el carácter de alternativa educativa preferente en cuanto a la colaboración del DO en la misma (al igual que sucede con el PDC). Si no existe posibilidad de coordinación (tiempo y espacio), difícilmente se podrá hacer efectiva una mayor implicación del DO en la intervención con el alumnado de PIP, lo que hemos contemplado en una propuesta anterior.

Propuesta 7: Establecer estrategias para aumentar la implicación de las familias en los PIP.

Prioridad: Media-alta.

A esta necesidad de contacto continuado y colaboración con agentes laborales y empresariales de la zona en la que se imparte el PIP, se debería añadir como condición precisa para una aplicación real de la Orientación para la Transición en estos Programas, el establecimiento de vías y caminos para aumentar la implicación de las familias en esta etapa formativa tan relevante y determinante para el futuro inmediato de sus hijos. No podemos obviar, por otra parte, que estos Programas constituyen una respuesta formativa que, en la modalidad Específica, objeto de nuestro estudio, inician cada vez a edades más tempranas los jóvenes. Edades que se sitúan en el período de escolarización obligatoria, lo que concede un mayor protagonismo y responsabilidad a las familias a lo largo de esta etapa en la formación de sus hijos.

Propuesta 8: Realización de una evaluación integral del desarrollo de esta modalidad formativa en nuestra Región.

Prioridad: Máxima.

En quinto lugar, realizamos una propuesta centrada en la carencia de evaluaciones y seguimiento sistemático de estos Programas en la Región de Murcia. Para determinar con exactitud la proporción de alumnado que, tras finalizar un PIP, opta por la continuación de estudios o por la inserción en el mercado laboral, sería necesario en nuestra Región desarrollar una evaluación integral de esta modalidad formativa.

Propuesta 9: Creación de un *Observatorio para la Transición*.

Prioridad: Media-Alta.

Consideramos además interesante, como instrumento para realizar este seguimiento, la creación de un *Observatorio para la Transición* en la Administración pública, que dependa de los esfuerzos coordinados de las Consejerías de Educación y Trabajo. Las funciones básicas de este Observatorio podrían ser dos:

1. Recoger los informes de seguimiento anuales que debe realizar cada centro de los alumnos que finalizaron un PIP el curso anterior, y encargarse de publicar y divulgar las conclusiones derivadas de su análisis.
2. Iniciar un proceso progresivo de elaboración de instrumentos y estrategias para favorecer tanto la realización del seguimiento del alumnado por parte de los centros, como los procesos de transición e inserción que deben afrontar estos jóvenes. Una de las primeras actuaciones podría consistir en contactar con las empresas en las que desarrollan prácticas los alumnos de PIP para elaborar, conjuntamente, guías de las competencias exigidas por los empleadores para cada perfil profesional.

Para finalizar queremos recoger unas palabras que, acertadamente, nos invitan a abrir nuevas líneas y caminos para dar respuesta a los retos que plantea la realidad explorada:

“La orientación ni elimina el error humano en la decisión ni altera las estructuras de los sistemas que impiden la plena realización de la persona, pero puede contribuir a tomar conciencia a unos y otros de las barreras que impiden tal realización, así como de las vías más idóneas para su superación. Es imprescindible dotarse de mecanismos que permitan la identificación de las mejores prácticas para el logro de dicha meta” (Marín y Rodríguez Espinar, 2001: 336).

En este estudio hemos intentado aproximarnos a conocer las prácticas orientadoras más usuales que se desarrollan con alumnos que cursan PIP en el contexto de centros de Secundaria de la Región de Murcia. A partir de aquí se abren nuevas vías para evidenciar cuáles de estas actuaciones, u otras, son más idóneas para atender a la diversidad de intereses, necesidades y expectativas de estos alumnos. Al plantearnos posibles líneas de investigación futuras que se pueden abrir a partir de este trabajo, nos surgen los siguientes interrogantes:

- ¿La organización actual de los PIP cumple con las expectativas de los jóvenes que los cursan en la Región de Murcia?
- ¿Sería necesario realizar evaluaciones integrales de esta modalidad Específica de PIP en la Región de Murcia?
- ¿Se podría hacer efectivo el seguimiento de los jóvenes que finalizan un PIP en nuestra Región? ¿Sería posible disponer de datos reales y concretos sobre los niveles de inserción laboral y de reincorporación al sistema educativo de este colectivo?
- ¿Se corresponde la oferta de perfiles de PIP implantados en los IES con las demandas y necesidades del entorno laboral?
- ¿Qué necesidades de Orientación manifiesta el propio alumnado de PIP?

- ¿Existen diferencias entre las necesidades de Orientación de los jóvenes en función de la modalidad cursada?
- ¿Cómo se puede responder a dichas necesidades desde los recursos disponibles actualmente?
- ¿Qué programas de Orientación pueden dar respuesta adecuada a dichas necesidades?
- ¿Bastaría con aumentar la dotación de recursos personales especializados para que la Orientación con estos jóvenes obtuviese resultados más óptimos?

Reflexionando sobre estas y otras cuestiones que surgen en el momento de finalizar este trabajo, consideramos que el mismo ha supuesto un paso inicial, al tiempo que necesario, en la aproximación al contexto formativo y orientador que suponen los PIP en la Región de Murcia, y sobre el que no se había profundizado hasta el momento actual. A partir de aquí, el desarrollo de la Orientación en los PIP ha de seguir dibujándose.

III

REFERENCIAS, SIGLAS Y ANEXOS

REFERENCIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALA, E. (2004). Formación y empleabilidad de jóvenes en América Latina. En M^a Angeles Molpeceres Pastor (Coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social* (pp. 17-65). Montevideo: Cinterfor. Edición electrónica.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/>
- AINSCOW, M. (2001). Acercamiento al funcionamiento de centros escolares integrados. Algunas notas y lecturas. En M. López et al. (Coords.) *Diversidad, inclusión y diferenciación educativa en los comienzos del siglo XXI* (pp. 257-265). Elche: Marvingraf.
- ALBERTE, J. R. (2003). La atención a la diversidad en la encrucijada. *Bordón*, 55, 1, 81-91.
- ALEGRE, O. (2000). *Diversidad humana y Educación*. Málaga: Aljibe.
- ALFARO ROCHER, I. J. (2004). Diagnóstico en Educación y Transiciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 15, 1, 1er semestre, 67-88.
- ALONSO, E. (1986). *Análisis para un programa compensatorio de 5º de EGB*. Madrid: CIDE.
- ÁLVAREZ, M. (Coord.) (2001). *Orientación Profesional: tránsito a la vida activa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1999). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2000). Cambios socio-educativos y Orientación en el siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. *Actas del XII Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía*. (pp. 637-686). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 26-30 de septiembre de 2000.
- ÁLVAREZ PÉREZ, L. y SOLER, E. (1999). *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1993). La Orientación de la Educación Postobligatoria. Algunos ámbitos de innovación e investigación. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional* (pp. 72-79). Madrid: AEOEP, 6-8 Noviembre, 1991.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1999). Prólogo. En S. Romero. *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa* (pp.15-17). Barcelona: Laertes.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y GARCÍA PASTOR, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades educativas. Un programa de transición a la vida adulta*.
- AMADOR, M. (1993). *Programa de Orientación de la Motivación Académico-Ocupacional (POMAC)*. Barcelona: PPU.
- APARISI, J. (1998). El marco legislativo de los PGS en la Comunidad Valenciana: Posibilidades y límites. En I. Martínez y F. Marhuenda (Comps.) *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social: Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 19-33). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 3 y 4 de abril de 1998.
- APARISI, J.; MARHUENDA, F.; MARTÍNEZ, I.; MOLPECERES, M. A. y ZACARÉS, J. J. (1998). *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia: Universidad de Valencia.
- ARENAS, C. (1993). *Análisis etno gráfico del colectivo anti-escuela en el primer curso de Formación Profesional. Algunas reflexiones sobre la influencia de la clase social y el género en el rechazo a la escuela*. CIDE (inédito).
- ARNÁIZ, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnáiz y R. De Haro (Eds.) *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. *Actas*

- de la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Ecuación Especial (AEDES)* (pp. 313-354). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ARNÁIZ, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión. En A. Miñambres y G. Jové (Coords.) *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad. Actas XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 187-206). Lleida: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ARNAL, J.; RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- AUBERNI, S. (1997). *Aprender para trabajar, trabajar para aprender: los programas de garantía social: reflexiones y propuestas*. Barcelona: PPU.
- AYALA, C. L. Y GALVE, J. L. (2005). Adaptaciones curriculares grupales. En *Actas II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía* (pp. 26-36). Zaragoza, 14-15 enero 2005.
- BÁSCONES, R. (1995). *Programes de Garantia Social. L'ultima oportunitat. Quaderns de Formació Professional*. Barcelona: Horsori.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, codes and control. Vol. I: Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control II: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal (1ª ed. inglesa, 1975).
- BISQUERRA, R. (1991). El desarrollo de la carrera en las organizaciones: Los programas de asistencia personal al empleado (PAPE). En IAEVG (Eds.) *Career Guidance Services pour les années 90*. Lisboa, IAEVG, 129-138.
- BISQUERRA, R. (1992) (2ª ed.). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- BISQUERRA, R.; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M.; COROMINAS, E.; DONOSO, T.; ECHEVERRÍA, B.; MARÍN, M. A. y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989). *Quadern d'Orientació als Estudiants*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

- BISQUERRA, R. Y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA, R. y FIGUERA, P. (1992). Transició i inserció: una aproximació conceptual. *IV Jornadas d'Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona: AEOEP. 26-27 Marzo.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1970). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D. y POZO, T. (Coords.). (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CALLEJO, M. L. (1996). *Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural*. CIDE (inédito).
- CARTON, M. (1985). *La educación y el mundo del trabajo*. Ginebra: UNESCO, Organización de las Naciones Unidas.
- CASAL, J. (1999). *El servei local de Garantia Social*. Barcelona: Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona, GRET-ICE-UAB.
- CASAL, J.; MASJUAN, J. M. y PLANAS, J. (1991). *La Inserción Social y Profesional de los Jóvenes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- CASTILLO CEBALLOS, G. (2000). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos) (1994) *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso*. Madrid: Editorial Popular.
- CEDEFOP (1990). *Perspectivas de la formación profesional para determinados miembros de la Comunidad Europea. Informe de síntesis para Francia, Grecia, Portugal, España y Reino Unido*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- CELA, J.; GUAL, X.; MÁRQUEZ, C. y UTSET, M. (1997). El tratamiento de la diversidad en las etapas Infantil y Primaria. *Dossiers Rosa Sensat*, 56. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- CIDE (1992). *El sistema educativo español 1991*. Madrid: CIDE.
- CIDE (2001). La Educación Secundaria en la Unión Europea. *Boletín CIDE de temas educativos*. Febrero 2001, 5.
- COLÁS, M. P. Y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- COMUNIDAD ESCOLAR. Periódico Digital de Información Educativa (1996). *La función orientadora en Primaria y Secundaria*. Comunidad Escolar, 17 de abril de 1996.
- CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA (2002). *Informe bienal sobre la situación de la enseñanza en la Región de Murcia. Cursos 1999-2000 y 2000-2001*. Coord. Juan Pérez Cobacho. Murcia: Consejo Escolar de la Región.
- CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA (2004). *Informe bienal sobre la situación de la enseñanza en la Región de Murcia. Cursos 2001-2002 y 2002-2003*. Coord. Juan Pérez Cobacho. Murcia: Consejo Escolar de la Región.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2000). *Informe del Consejo Escolar del Estado sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 1998/99*. Edición electrónica. <http://www.mec.es/cescs/indice.e.htm>
- COROMINAS, E. (1992). Educació per a la Carrera al Sistema Educatiu. Breus consideracions sobre las funcions de l'Orientador; els requisits en la seva formació. *IV Jornadas de Educació per a la Carrera Professional* (pp. 187-194). Barcelona, 26-27 de marzo.
- CRUZ, E.; VICENTE, B.; JIMÉNEZ, B. y ALEGRE, O. M. (2002). Evaluación de los Programas de Garantía Social, modalidad de iniciación profesional, en la provincia de Las Palmas. Simposio *Educación en la diversidad* (Coord. O. M. Alegre) *Actas del VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad* (p. 9). Santiago de Compostela, 1-3 de abril de 2002.

- DE LA FUENTE, R. y GONZÁLEZ, J. J. (2004). Orientación y tutoría para la diversidad en la formación de futuros docentes. En *Actas IV Congreso Internacional de Psicología y Educación Calidad Educativa* (pp. pp. 2608-2616). Universidad de Almería.
- DE PABLO, A. (1984). Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación. *Revista de Educación*, 274, 25-47.
- DE PRADA, M. D. (2002). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Marco organizativo, curricular y metodológico: Estudio comparativo a nivel europeo, autonómico y local*. Madrid: MEC, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T.; CARBALLO SANTAOLALLA, R.; FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y GARCÍA NIETO, N. (1997). Orientación en Educación Secundaria. Situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, 9-83.
- DÍAZ PAREJA, E. M. (2003). Atención a la diversidad: Condiciones de la escuela para todos". *Bordón*, 55, 2, 191-203.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (1995). *Diseño curricular de Garantía Social*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- ECHEVERRÍA, B. (1991). La Orientación y la Formación Ocupacional. *AEOP. La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. Madrid, 6-8 de noviembre.
- ECHEVERRÍA, B. (1997). Inserción sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 15, 2, 85-117.
- ECHEVERRÍA, B. (2003). Cualificar mediante la formación profesional, ¿quimera, realidad, anhelo?. *Bordón*, 55, 3, 349-363.
- ECKENSCHWILLER, M. C. (1990). *Mieux se connaître pour trouver un emploi*. Paris: Les Éditions d'Organisation. Citado por S. Romero (1999). *Orientación para la Transición de la Escuela a la Vida Activa*. Barcelona: Laertes.
- ERIKSON, E. H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.

- ESTEVE, J. M. (2000). El profesor de secundaria del siglo XXI. Un nuevo perfil para una nueva etapa de la educación. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 421-444). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 26-30 de septiembre de 2000.
- FEITO, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1986). *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resultados*. Madrid: CIDE.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1990). *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa*. Madrid: CIDE.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995). La Orientación profesional y la educación sociolaboral en Secundaria. En J. Fernández Sierra (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (pp. 285-304). Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) (1999). *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientando la Orientación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- FIERRO, A. (1985). Desarrollo social y personalidad en la adolescencia. En M Carretero; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Psicología Evolutiva. Vol. III. Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid: Alianza.
- FIERRO, A. (1993). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Comps.) (7ª Ed.) *Desarrollo psicológico y educación, I*. (pp. 327-338). Madrid: Alianza Editorial.
- FOREM (Fundación Formación y Empleo "Miguel Escalera", CCOO) (1999). *Guía de desarrollo personal y social para la intervención con jóvenes*. Colección orientación e información para el colectivo de garantía social. FOREM (Documento policopiado).
- FOREM (Fundación Formación y Empleo "Miguel Escalera", CCOO) (1999). *Guía de formación y orientación laboral para la intervención con jóvenes*. Colección orientación e información para el colectivo de garantía social. FOREM (Documento policopiado).

- FORTE SEGURA, J. N. (2005). Actuaciones del Departamento de Atención a la Diversidad de la Dirección Provincial del MEC en Ceuta. Curso 2004-2005. *Actas del II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía* (pp. 70-74). Zaragoza, 14-15 enero 2005.
- FORTEZA, D. (1999). Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en Secundaria. Las voces de los implicados. *Revista de Educación Especial, MonoGráfico Diversidad y Educación Secundaria*, 26, 7-41.
- FOWLER, B. C. y RICHARDS, H. C. (1978). Father absence, educational preparedness and academic achievement: a test of the confluence model. *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 595-601.
- FUENTES, E. J. (2004). Retos y dificultades ante la inclusión en la Educación Secundaria. En E. Valle Flórez (2004). *Actas del II Congreso Internacional "Educación y Diversidad: Comunidades Educativas" y "XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial"*. Universidad de León.
- FUENTES, E. J.; ARZA, N.; GONZÁLEZ, M.; SANTOS, M. C. y VEIGA, E. (2004). Los orientadores y la atención a la diversidad en los centros escolares. *Actas de la Conferencia Internacional de Orientación e Inclusión* (pp. 397-403). La Coruña, 14-17 de septiembre de 2004.
- GARCÍA DEL ESTAL, M. (1997). Els Programes de Garantia Social: una intervenció educativa integral. *Barcelona Educació*, nº 4. Barcelona: IMEB.
- GARCÍA DEL ESTAL, M. (1998). La experiencia de garantía social en el Instituto Municipal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona. En I. Martínez y F. Marhuenda (Comps.) *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social: Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 123-173). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 3 y 4 de abril de 1998
- GARCÍA, R. y MARTÍNEZ, R. (Coords.) (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Ullal-FECCOOPV.
- GARCÍA LÓPEZ, R., MARTÍNEZ, B. y ORTEGA, P. (1987). *Educación compensatoria. Fundamento y programas*. Madrid: Santillana-Aula XXI.

- GARCÍA NADAL, R. (1997). La respuesta educativa a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. Los Programas de Diversificación Curricular. En N. Illán y A. García Martínez (Coords.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 75-94). Málaga: Ediciones Aljibe.
- GARCÍA NIETO, N. (2001). El Diagnóstico en las actuales titulaciones de las Facultades de Educación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19 (2), 415-431.
- GARCÍA PASTOR, C. (2000). Diversidad: Retórica y Práctica. *Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 26-30 de septiembre.
- GIMENO SACRISTÁN (1989). Planificar la Reforma, hacer la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 73-76.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- GOBIERNO VASCO (1988). *Jóvenes Hacia el Futuro*. Vitoria: Servicio de Educación Compensatoria e Iniciación Profesional.
- GOMÁ, R. Y SUBIRATS, J. (2003). Estado de bienestar y exclusión social: hacia una nueva agenda de políticas de inclusión. En J. A. Garde (Ed.) *Políticas sociales y Estado de bienestar en España. Informe 2003*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- GOMARIZ, M. A. (2001). *El Departamento de Orientación: su contextualización en la Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia*. Tesis de Licenciatura: Universidad de Murcia.
- GOMARIZ, M. A. y HERNÁNDEZ, J. (2003). Los Departamentos de Orientación en la Región de Murcia: Orientación y atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14, 2, 2º semestre, 129-147.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, D. E. (1988). *Implantación de programas de lenguaje compensatorio en el contexto bilingüe de Galicia*. Madrid: CIDE.
- GONZÁLEZ, A. (1994). *Guía para la elaboración de adaptaciones curriculares*. Málaga: Aljibe.

- GORDO, J. L. Y ROGERO, J. (2000). Programas de garantía social y aulas-taller. Entre el deseo y la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 48-52.
- GOROSTIZA, A. (2002). La interacción social como medio para desarrollar la acción tutorial en los Programas de Garantía Social. *Simposio Educar en la diversidad* (Coord. O. M. Alegre) en *Actas del VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad* (pp. 9-10), Santiago de Compostela, 1-3 de abril de 2002.
- GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J. L. y MOLINUEVO, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- GUERRERO, J. F. (1995). El papel del psicopedagogo ante las necesidades educativas especiales en Secundaria. En J. Fernández Sierra (Coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (pp. 305-327). Málaga: Ediciones Aljibe.
- GUICHARD, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes, 1995.
- GUTIÉRREZ, S. (2001). *Evaluación de los Programas de Garantía Social en la provincia de Sevilla*. Sevilla: Tesis Doctoral inédita.
- GUTIÉRREZ-CRESPO, E. (2005). Experiencias de Orientación en la Comunidad Autónoma Vasca. *Actas del II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad* (pp. 82-84). Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza, 14-15 enero 2005.
- HAVIGHURST, R. J. (1952). *Developmental Tasks and Education*. Committee on Human Development. The University of Chicago. Nueva York: Longmans , Green and Co.
- HERNÁNDEZ, J. y LÓPEZ, A. (1996). *Aprender a buscar trabajo. Evaluación sobre entidades formativas*. Madrid: Cauce.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (2000). *Movimiento de Educación para la Carrera. Orientación para la Transición*. Documento interno no publicado. Universidad de Murcia.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1997). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández Pina. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 1-60). Madrid: McGraw Hill.

- HERR, E. L. y CRAMER, S. (1988). *Career Guidance and Counseling through the Life Span: Systematic Approaches*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- HORTELANO, M. A. y JORGE, J. (1997). *El departamento de orientación. Guía y documentos para su quehacer curricular y psicopedagógico*. Salamanca: Amarú.
- HOYT, K. B. (1975). *An introduction to Career Education. A policy paper of the U.S. Office of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- HUNT, J. (1973). *Heredity, environment and class*. Princeton: Educational Testing Service.
- IFAPLAN (1987). *Políticas Educativas Europeas. Treinta proyectos piloto*. Madrid: Editorial Popular-MEC.
- IFAPLAN (1989). *De la escuela a la vida activa*. Madrid: Editorial Popular-MEC
- ILLÁN, N. y ÁLVAREZ, J. D. (1999). La atención a la diversidad y los Departamentos de Orientación. Un estudio centrado en la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación Especial, MonoGráfico Diversidad y Educación Secundaria*, 26, 99-125.
- INCE (1997). *Diagnóstico del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: INCE. Edición electrónica.
<http://www.ince.mec.es/elem/index.htm>
- INECSE (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000: Informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Edición electrónica.
<http://www.ince.mec.es/pub/eeso2000.pdf>
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2003). *Tercer eje de la LOCE o creación de un sistema de oportunidades de calidad para todos*. Debate sobre la Ley de Calidad de la Educación. Documento electrónico de la Sociedad Española de Pedagogía. Edición electrónica.
<http://www.uv.es/soespe/LCE-jimenez.htm>
- JIMÉNEZ, F. e ILLÁN, N. (1997). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. En N. Illán y A. García Martínez (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 37-49). Málaga: Ediciones Aljibe.

- JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P. y VILÁ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- JORDAAN, J. P. (1963). Exploratory Behavior: The formation of self and occupational concepts. En D. E. Super. *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). Nueva York: Collage Entrance Examination Board.
- LAHOZ GARCÍA, J. M. (1999). *La diversidad en la Educación Secundaria: alternativas educativas*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- LATORRE, A.; RINCÓN, D. y ARNAL, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- LEÓN, M. J. (Dir.) (2000). *Evaluación de los Programas de Garantía Social en Andalucía*. Granada: Grupo de Investigación FORCE.
- LEÓN, M. J. et al. (1998). *Evaluación de los Programas de Garantía Social en Andalucía. Memoria Final*, Diciembre de 1998. CIDE (Documento policopiado).
- LEÓN, M. J.; DÍAZ, E. y ROMERO, M. A. (2004). La inserción socio-laboral de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los Programas de Garantía Social una modalidad integradora. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 22, 1, 7-42.
- LEÓN, M. J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. y DOMINGO, J. (2003). El hoy y el mañana de los Programas de Garantía Social. *Bordón*, 55, 1, 93-102.
- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (2003) (3ª ed.). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- LERENA, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LIBRO BLANCO DEL PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL (2003). Consejería de Educación y Cultura. Consejería de Trabajo y Política Social: Región de Murcia.
- LÓPEZ DE CEBALLOS, P. Y ZAYAS, I. (1990). Talleres juveniles de Inserción Socioeducativa. *Fomento Social*, 180, 377-390.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (1994). *Los jóvenes en la periferia de las grandes ciudades: problemática escolar e integración laboral*. CIDE (inédito).

- LOPEZ MELERO, M. (1995). Diversidad y Cultura. Una escuela sin exclusiones. *Kikirikí*, 38, 26-38.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor. En *Escuela pública y sociedad neoliberal. Actas de las IX Jornadas de Formación del Profesorado*. Málaga: Aula Libre.
- LÓPEZ URQUÍZAR, N. y SOLA, T. (1999). *Orientación Escolar y Tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LÓPEZ, J. M. y VICENT, M. J. (1997). *La LOGSE y el desarrollo del currículo en la Educación Secundaria*. Madrid: Colegio Oficial de Biólogos.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARHUENDA, F. (1998). La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. En I. Martínez y F. Marhuenda (Comps.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social: Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 97-121). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 3 y 4 de abril de 1998.
- MARHUENDA, F.; NAVAS, A. y PINAZO, S. (2004). Conflicto, disciplina y clima de aula: La garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes. En M. A. Molpeceres (Coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social* (pp. 255-300). Montevideo: Cinterfor. Edición electrónica.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/>
- MARÍN, M. A. Y RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2001). Prospectiva del Diagnóstico y la Orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 2, 315-362.
- MARISTANY, C. (1997). ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44-49.
- MARJORIBANKS, K. (1976). School attitudes, cognitive ability and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, 653-660.
- MARLAND, S. P. (1971, 23 de enero). *Career Education Now*. Discurso pronunciado en la National Association of Secondary School Principals Convention. Houston, Texas.

- MARTÍNEZ, I. (1998). Presentación. Los PGS: Una experiencia en marcha. En I. Martínez y F. Marhuenda (Comps.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social: Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 5-17). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 3 y 4 de abril de 1998.
- MARTÍNEZ, I. y MARHUENDA, F. (Comps.) (1998). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social: Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 3 y 4 de abril de 1998.
- MARTÍNEZ OLMO, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- MATEO, J. (2004). Prólogo. En A. Sánchez Asín. *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional* (pp. 11-13). Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- MEC (1987a). *Políticas Educativas Europeas. Jóvenes en Transición nº 1*. Madrid: Popular.
- MEC (1987b). *Nuevos Temas y Lugares Educativos. Jóvenes en Transición nº 2*. Madrid: Popular.
- MEC (1989a). *Nuevas Situaciones, Nuevos Educadores. Jóvenes en Transición nº 3*. Madrid: Popular.
- MEC (1989b). *Experiencias de Transición. Jóvenes en Transición nº 4*. Madrid: Popular.
- MEC (1989c). *De la Escuela a la Vida Activa. Jóvenes en Transición nº 5*. Madrid: Popular.
- MEC (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: MEC.
- MEC (1993). *Programas de Garantía Social: Documento General*. Madrid: Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa.
- MEC (2004). *Datos Avance del curso 2003-2004 de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Edición electrónica.
- www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=311&area=estadisticas

- MEC (2004). Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2004: Curso 2001-2002. Edición electrónica
- MENDÍA, R. (1997). Orientación educativa y programas de garantía social. En *Actas del II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*. Zaragoza, 14-15 enero 2005. Formato electrónico.
- MOLINA GARCÍA, S. (2004). *El fracaso de la E.S.O.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- MOLPECERES, M. A. (2004). Introducción. En M. A. Molpeceres (Coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social* (pp. 11-16). Montevideo: Cinterfor. Edición electrónica. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/>
- MOLPECERES, M. A.; CHULVI, B. y BERNARD, J. C. (2004). Concepciones Sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. En M. A. Molpeceres (Coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social* (pp. 141-196). Montevideo: Cinterfor. Edición electrónica. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/>
- MOOS, R. H.; MOOS, B. S. y TRICKETT, E. J. (1984). *Escala de clima social*. Madrid: TEA. (Adaptación española de R. Fernández-Ballesteros y B. Sierra).
- MUNTANER, J. (1997). Influencia de la organización del aula en la respuesta a la diversidad. En P. Arnáiz y R. De Haro (Eds.). *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial (A.E.D.E.S.)* (pp. 97-109). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MUÑOZ, J. M.; RÍOS, M. P. y ESPÍÑEIRA, E. M. (2004). Atención a la diversidad de calidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 15 (2), 2º semestre 2004, 413-424.
- MUZAS, D. (1991). El Hoy y Mañana de la Educación Compensatoria en España. *Documentación Social*, 84. Madrid: Cáritas.

- NAVAS, A.; MARTÍNEZ, I. y GÓMEZ, L. (2004). Mercado y educación: seducciones y decepciones. En M. A. Molpeceres (Coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social* (pp. 67-108). Edición electrónica. Montevideo: Cinterfor.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/>
- NIETO, J. M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades educativas especiales. En N. Illán (Coord.). *Didáctica y Organización en la Educación Especial* (pp.109-160). Málaga: Aljibe.
- OCDE-INCE (2001). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000. Educación y destrezas*. Madrid: MECD. Edición electrónica.
<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000-int.pdf>
- OCDE-INECSE (2004). PISA 2003. *Aprender para el Mundo de Mañana. Resumen de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. INECSE. Edición electrónica. (Trad. E. Belmonte).
<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenocde.pdf>
- ONRUBIA, J. (1993). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-50.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2004). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2004*. Nuevo Informe OIT, Ginebra (Agosto 2004). CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional). Edición electrónica
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/cint/tmej.htm>
- OSIPOW, A. D. (1976). *Teorías de la elección vocacional*. Buenos Aires: Trillas.
- PAGE, M. A. et al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- PALACIOS, J. (1993). ¿Qué es la adolescencia?. En J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Comps.) (7ª ed.). *Desarrollo psicológico y educación, I*. (pp. 299-309). Madrid: Alianza Editorial.
- PARRILLA, A. y MORIÑA, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-13.

- PÉREZ, R. (1999). Atención a la diversidad y exigencias organizativas de la escuela. En A. Sánchez, J.J. Carrión, B. Papua y R. Pulido (Coords.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI. Actas XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 371-381). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- PÉREZ, N.; MARTÍNEZ, M.; JARIOT, M. y AMADOR, M. (1995). Delimitación del concepto de inserción laboral desde el ámbito de la orientación ocupacional. *V Jornadas sobre la LOGSE: Tutoría y Orientación* (pp. 411-413). Barcelona: Cedecs.
- PLAN DE ACCIÓN PARA EL EMPLEO DEL REINO DE ESPAÑA (2004). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Edición electrónica.
<http://www.mtas.es/empleo/planemp/PNAEcastellano.pdf>
- PORRAS, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa: Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- RAMO, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Real Academia Española (2001) (22ª ed.). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- REDONDO, J. (1995). *Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social*. Bilbao: Universidad de Deusto. Tesis Doctoral. Edición microficha.
- REDONDO, J. (1999). *Fundamentos y pautas para elaborar programas de garantía social*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- RODICIO, M. L. (Coord.) (2001). La Orientación en Galicia. Simposio presentado al X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, La Coruña, 19-21 de septiembre. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 19, 2, 545-560.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1990). Aproximación a la Educación Vocacional. Una perspectiva desde la Reforma Educativa. *Enseñanza*, 8, 125-143.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1992). Reflexiones en torno a la Career Education. *Bordon*, 44, 4, 431-444.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1993). La Educación para la Carrera. El modelo americano y británico. *V Seminario Iberoamericano de Orientación*. AIOSEP-AEOP, Tenerife, 13-16 mayo 1992, 448-453.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982). Un modelo de predicción del rendimiento académico en la 2ª etapa de EGB. En M. Bartolomé y otros (Eds.). *Modelos de investigación educativa* (pp 131-179). Barcelona: Edicions Universitat.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1988). La orientación educativa y la calidad de la educación. *Bordón*, 2, 40. 235-255.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona: Barcanova.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1994). Programas de Orientación para la transición escuela-trabajo. *I Jornadas Valencianas de AEOEP*. Valencia, 27-30 Septiembre, 305-331.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1998a). Principios de organización de la Orientación y de la Euroorientación. En L. Sobrado (Ed.) (2ª ed.). *Orientación e inserción profesional* (pp. 201-242). Barcelona: Estel.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1998b). *La orientación profesional. I.-Teoría*. Barcelona: Ariel
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- ROMERO, S. (1992). Orientación para la Transición de la escuela a la vida activa. Ponencia presentada en el *III Seminario de Orientación Educativa*, Murcia, 28-30 mayo.
- ROMERO, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón*, 45, 1, 99-111.
- ROMERO, S. (1996). *Aplicaciones del A.D.V.P. al diseño y validación de un programa de orientación para la transición*. Tesis Doctoral.

- ROMERO, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- ROMERO, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 15 (2), 2º semestre 2004, 337-354.
- RUIZ, J. M. (2003). *Procesos de identidad y estilos de pensamiento en la adolescencia*. Universitat de Valencia, 2003. Trabajo de investigación de doctorado no publicado. Citado por Zacarés, J. J.; Ruiz, J. M. y Llinares, L. (2004). Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en Programas de Garantía Social. En M. A. Molpeceres (Coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social (197-254)*. Montevideo: Cinterfor.
- SALVÁ, F. (Coord.) (2001). La investigación en el ámbito de la evaluación de proyectos de inserción sociolaboral para jóvenes con bajo nivel de cualificación. Simposio presentado al *X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, La Coruña, 19-21 septiembre 2001. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 529-541.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (Coord.) (2004). *De los Programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- SÁNCHEZ PÉREZ, F. J. (2001). *Y el año que viene, ¿qué? La Orientación académica y profesional desde Primaria a Bachillerato*. Barcelona: Cisspraxis.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999). El contexto organizativo de la orientación escolar. En Juan Fernández Sierra (coord.). *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 43-64). Málaga: Ediciones Aljibe.
- SEBASTIÁN, A. Y SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (2000). *El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral. Una perspectiva desde la Orientación Profesional*. Barcelona: Estel.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. y GONZÁLEZ-HERRERO LÓPEZ, M. E. (Comps.) (2000). *I Jornadas Formativas en Garantía Social, Escuelas Taller y Casas de Oficios*. Murcia: Federación de Municipios de la Región de Murcia.
- SOBRADO, L. (Ed.) (1998) (2ª ed.). *Orientación e inserción profesional*. Barcelona: Estel.

- SOLER, M. (2000) Nueva normativa en la Comunidad Valenciana. Un paso más en la atención a la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 293, pp. 37-41. En *Actas del II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad*. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Zaragoza, 14-15 enero 2005.
- SONG, I. S. y HATTIE, J. (1984). Home environment, selfconcept and academic achievement: a causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1.269- 1.281.
- SOTÉS, M. A. (2004). La formación ocupacional como medio de paliar el riesgo de exclusión social. Comunicación presentada a la *Conferencia Internacional de Orientación e Inclusión* (pp. 444-446), La Coruña, 15-17 de septiembre de 2004.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. y JACKSON, H. (1999). Hacia las aulas Inclusivas. En S. STAINBACK y W. STAINBACK. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- SUPER, D. E. (1963). *Psicología de la vida profesional*. Madrid: Rialp.
- SUPER, D. E. (1975). *The Psychology of Careers: an introduction to Vocational Development*. New York: Harper and Row.
- SUPER, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to Career Development. En D. Brown; L. Brooks and Ass. *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass 2ª Edition.
- SUPER, D. E. (1991). Models of Career Development: Historical and Current Perspectives. Lectura presentada en el *International Congress of AIOSP*. Lisboa.
- TASK FORCE Y RECURSOS HUMANOS, FORMACIÓN Y JUVENTUD (1993). *Documento de trabajo TFRH relativo a la Orientación Profesional*. Bruselas (documento policopiado).
- TIRADO, V. (1995). Las diversificaciones del currículum: una respuesta educativa para alumnos y alumnas con importantes dificultades de aprendizaje. *Aula*, 45, Diciembre 1995, 33-39.
- TORREGO, J.C. y NEGRO, A. (1997). Apoyo y asesoramiento a centros. Elemento clave para la atención a la diversidad: Estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad. En N. Illán y A. García Martínez (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 115-139). Málaga: Ediciones Aljibe.

- TORRES, J. A. (1996). El psicopedagogo como dinamizador del proceso de construcción de una cultura colaborativa favorecedora de la atención a la diversidad. *Bordón*, 48, 4, 411-419.
- UNESCO (1990). *Conferencia Mundial Educación para Todos*. Jomtiem, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990. Edición electrónica.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. París: UNESCO. Edición electrónica.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- VALLÉS, A. (2000). *Formación y orientación laboral*. Madrid: EOS.
- VAN DALEN, D. B. y MEYER, W. J. (1983). *Manual de técnicas de la investigación educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- VELANDRINO, A. (2004). *Fundamentos de análisis de datos con SPSS*. Universidad de Murcia: documento policopiado.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e Intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C.; REPETTO, E.; BLANCO, A.; GUILLAMÓN, J. R.; NEGRO, A. y TORREGO, J.C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, 199-220.
- VIÑAO, A. (1992). Del Bachillerato a la Educación Secundaria (1938-1990). *Revista Española de Pedagogía*, 192, 322-339.
- WARNOCK, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the comité of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO. Traducido al español en la revista *Siglo Cero*, 130, 12-24: Informe sobre necesidades educativas especiales.
- WATTS, A. G. (1979). The Potencial Contribution of the School Curriculum to Careers Guidance. Ponencia presentada en la *Conferencia NICEC/IAEVG/UNESCO sobre la Educación para la Carrera y el Currículum Escolar*. Cambridge.

- WATTS, A. G. (1988). "La evolución de la Orientación Vocacional en la escuela". *Perspectivas, XVIII*, 499-508.
- ZACARÉS, J. J. (1998). Características psicosociales de los jóvenes participantes en los PGS: Una aproximación desde la metodología de cuestionario. En I. Martínez y F. Marhuenda (Comps.). *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social: Actas de las jornadas de reflexión y debate sobre los Programas de Garantía Social en las políticas de inserción sociolaboral en la Comunidad Valenciana* (pp. 35-66). Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 3 y 4 de abril de 1998.
- ZACARÉS, J. J.; RUIZ, J. M. y LLINARES, L. (2004). Identidad, orientación hacia el trabajo y proyecto vital de los jóvenes participantes en Programas de Garantía Social. En M. A. Molpeceres (Coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social* (197-254). Montevideo: Cinterfor. Edición electrónica
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/molpece/>
- ZAJONC, R. B. y MARKUS, G. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82, 74-88.

DOCUMENTACIÓN EUROPEA

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000). Proclamación solemne en Niza el 8 de diciembre. Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000/C 364/01, 18 de diciembre). Edición electrónica.

http://europa.eu.int/eur-lex/pri/es/oj/dat/2000/c_364/c_36420001218es00010022.pdf

COMISIÓN EUROPEA (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional, de 14 de diciembre de 2004. Revisión de la Declaración de Copenhague del 30 de noviembre de 2002.

Declaración de Copenhague, sobre la cooperación reforzada en materia de enseñanza y de formación profesional en Europa, de 30 de noviembre de 2002. Apoya la resolución anterior.

Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en ejecución de la Estrategia de Lisboa: "Educación y Formación 2010: la urgencia de las reformas para el éxito de la estrategia de Lisboa", 26 de febrero de 2004.

Programa de Acción sobre la Formación de los Jóvenes y su preparación para la vida adulta y profesional (1987) Comunidad Europea. A partir de aquí comienza PETRA.

Programa Leonardo da Vinci de consolidación de un espacio europeo de cooperación en materia de educación y formación profesional, aprobado por Consejo de Ministros de la CE el 6 de diciembre de 1994 (Decisión 94/819/CE).

Programa Leonardo da Vinci (II Fase), mediante Decisión del Consejo de Ministros de la CE de 26 de abril de 1999 (DOCE L 146/33, de 11 de junio de 1999, Decisión 99/382/CE).

Resolución del Consejo Europeo de Educación, Juventud y Cultura, de 12 de noviembre de 2002, sobre la promoción del fortalecimiento de la cooperación europea para la enseñanza y la formación profesional. Adoptada formalmente el 19 de diciembre de 2002, (DOCE 13, pp. 2-4, 18 de enero de 2003).

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE de 19 de diciembre).

Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto).

Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social del Minusválido (LISMI) (BOE de 30 de abril).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE de 21 de noviembre).

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP) (BOE de 20 de junio).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril de 1983, sobre Educación Compensatoria (BOE de 11 de mayo).

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE de 16 de marzo).

Real Decreto 1818/1990, de 14 de diciembre, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (BOE de 19 de diciembre).

- Real Decreto 1007/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO (BOE de 14 de junio).
- Real Decreto 1345/1991 de 6 de Septiembre que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 13 de septiembre).
- Real Decreto 696/1995, del 28 de abril de 1995, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE de 2 de junio).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 20 de febrero).
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero de 1996, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación (BOE de 12 de marzo).
- Real Decreto 938/1999, de 4 de junio, que regula el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de Enseñanza no Universitaria.
- Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el RD 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 29 de mayo).
- Decreto 47/1992, de 30 de marzo, del Gobierno de Valencia, por el que se dicta el currículo de la ESO en la Comunidad Valenciana.
- Real Decreto 52/1999, de 2 de julio por el que se aceptan las competencias y se atribuyen a la Consejería de Cultura y Educación las funciones y servicios transferidos de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de enseñanza no universitaria.
- Decreto 112/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 14 de septiembre).
- Orden Ministerial 1257/1993, de 12 de Enero, por la que se regulan los Programas de Garantía Social durante el periodo de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 19 de enero).

Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de alumnos con necesidades educativas (BOE de 23 de febrero).

Orden Ministerial de 28 de febrero de 1996 por la que se dictan instrucciones para la implantación de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de marzo).

Orden de 25 de marzo de 1999 por la que se corrige la Orden de 25 de enero de 1999 (BOE de 10 de marzo), que autoriza la implantación de los Programas de Garantía Social en sus distintas modalidades para el curso 1998/99, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura (BOE de 27 de abril).

Orden, de 22 de marzo de 1994, conjunta de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales sobre Programas de Garantía Social (DOGV de 18 de mayo).

Orden de 30 de mayo de 2000 de la Consejería de Educación y Universidades por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de programas de garantía social, a iniciar durante el 2000, en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Orden de 23 de abril de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regulan los Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social) en la Región de Murcia (BORM de 2 de mayo).

Orden de 16 de septiembre de 2002, por la que se desarrolla la estructura y organización de las enseñanzas de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 4 de octubre).

Orden de 15 de septiembre de 2003, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se establecen nuevos criterios de evaluación, promoción y titulación en Educación Secundaria Obligatoria para la aplicación en el curso 2003-2004 en los centros educativos en la Región de Murcia.

Orden de 15 de octubre de 2004, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se modifica la Orden de 15 de septiembre de 2003, por la que se establecen nuevos criterios de evaluación, promoción y titulación en Educación Secundaria Obligatoria para la aplicación en el curso 2003-2004 en los Centros Educativos de la Región de Murcia.

Orden de 1 de abril de 2005, de la Consejería de Trabajo y Política Social, por la que se aprueban los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo para el año 2005 (BORM de 11 de abril).

Orden de 5 de abril de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones para el desarrollo de Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social), en las modalidades de Iniciación Profesional para el Empleo, Iniciación Profesional Adaptada, Iniciación Profesional Especial y Planes de Inserción Laboral (BORM de 20 de abril).

Resolución de 12 de abril de 1996 (BOE 3 de mayo), por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Resolución de 3 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Resolución de 26 de mayo de 2003, de la Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se regulan los Programas de Diversificación Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 4 de julio).

Instrucciones referentes a la implantación experimental de Programas de Garantía Social en centros educativos durante el curso 1992/93. Madrid: MEC.

Instrucciones de 15 de febrero de 1993 de las Direcciones Generales de Centros Escolares y de Formación Profesional reglada y Promoción Educativa relativas a la implantación de Programas de Garantía Social en centros docentes dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, para el curso 1992/93. Madrid: MEC.

Instrucciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional relativas a los Programas de Garantía Social, en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con necesidades educativas especiales, en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 1998/1999. Madrid: MEC.

Instrucciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional relativas a los PGS, en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con n.e.e., en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 1998/99.

Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia (1999). Instrucciones de la Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional relativas a los Programas de Garantía Social, en las modalidades de Iniciación Profesional y para Alumnos con necesidades educativas especiales, que se desarrollan en centros sostenidos con fondos públicos para el curso 1999/2000.

Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad sobre el desarrollo de Programas de Iniciación Profesional, en las modalidades de Iniciación Profesional Específica y Especial, para los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso 2003/2004.

Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa sobre el desarrollo de Programas de Iniciación Profesional, en las modalidades de Iniciación Profesional Específica y Especial, para los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso 2005/2006.

Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional sobre el desarrollo de Programas de Garantía Social para el curso 2001/2002.

Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para Debate (1987). MEC.

Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza de la Educación (1989). MEC.

Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE), de 30 de marzo de 2005.

Proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobado el 22 de julio en Consejo de Ministros.

Circular de la Subdirección General de Educación Compensatoria relativa a la implantación de Programas de Iniciación Profesional (Garantía Social) en centros educativos durante el curso 1992/93.

MEC (1993). Circular de las Direcciones Generales de Centros Escolares y de Formación Profesional reglada y Promoción educativa relativa a los centros que han de desarrollar Programas de Garantía Social en el curso 1993/94.

Consejería de Educación de la Región de Murcia y agentes económicos y sociales (7 julio 2005). Pacto Social por la Educación en la Región de Murcia.

SIGLAS

SIGLAS EMPLEADAS EN ESTE TRABAJO

ACNEE	Niños Con Necesidades Educativas Especiales.
AEOP	Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía
AIOSP	Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional
AL	Especialistas en Audición y Lenguaje
BUP	Bachillerato Unificado Polivalente
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CFGM	Ciclos Formativos de Grado Medio
CIDE	Centro de Investigación y Documentación Educativa
COU	Curso de Orientación Universitaria
CPRs	Centro de Profesores y Recursos
CT	Científico-Tecnológico
DDHH	Derechos Humanos
DO	Departamento de Orientación
DOCE	Diario Oficial de las Comunidades Europeas
EEE	Estrategia Europea de Empleo
EGB	Educación General Básica
EOEPS	Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FB	Formación Básica
FOL	Profesores de Formación y Orientación Laboral
FP	Formación Profesional
FPE	Formación Profesional Específica
ICDP	Centro Internacional para el Desarrollo de la Carrera y Políticas Públicas
IES	Instituto de Educación Secundaria
INCE	Instituto Nacional de la Calidad y la Evaluación

INECSE	Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema educativo
INEM	Instituto Nacional de Empleo
INSS	Instituto Nacional de la Seguridad Social
IP	Iniciación Profesional
LGE	Ley General de Educación
LISMI	Ley de Integración social del Minusválido
LOCE	Ley Orgánica de Calidad Educativa
LOCFP	Ley Orgánica de Cualificaciones y de Formación Profesional
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo
LOPEG	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros educativos.
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deporte
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONCE	Organización Nacional de Ciegos Españoles
PAT	Plan de Acción Tutorial
PDC	Programa de Diversificación Curricular
PETRA	Partnership in Education and Training
PGS	Programa de Garantía Social
PIP	Programa de Iniciación Profesional
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos
Plan FIP	Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional
POAP	Plan de Orientación Académica y Profesional
POIRM	Programa Operativo Integrado de la Región de Murcia
PT	Especialistas en Pedagogía Terapéutica
PTT	Programas de Transición al Trabajo
RD	Real Decreto
SEF	Servicio Regional de Empleo y Formación
SL	Socio-Lingüístico
UFILS	Unidades de Formación e Inserción Laboral
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ANEXOS

ANEXO 1. MODELO DE INFORME DE ORIENTACIÓN DE ALUMNOS DE PIP FACILITADO POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA A LOS CENTROS.

PROGRAMA DE INICIACIÓN PROFESIONAL	
NOMBRE:	APELLIDOS:
PERFIL PROFESIONAL:	
CENTRO:	
LOCALIDAD:	PROVINCIA: MURCIA

ORIENTACIÓN PROFESIONAL
A) ASPECTOS DESTACABLES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE:
B) ORIENTACIÓN:

ORIENTACIÓN ACADÉMICA
A) ASPECTOS DESTACABLES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE:
B) ORIENTACIÓN:

ASPECTOS DESTACABLES DE SU PERSONALIDAD (Hábitos, actitudes, intereses ..)

MURCIA,

Vº Bº El/La Director/a,

El/La Tutor/a

ANEXO 2. MODELO DE INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE ALUMNOS DE PIP FACILITADO POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA A LOS CENTROS.

CENTRO:

LOCALIDAD:

MODALIDAD:

PERFIL:

Nº DE ALUMNOS/AS		H	
		M	
ACABAN EL PROGRAMA		H	
		M	
OBTIENEN TÍTULO		H	
		M	
REALIZAN PRÁCTICAS		H	
		M	
CONTINÚAN ESTUDIOS	GRADO MEDIO	H	
		M	
	ED. DE ADULTOS	H	
		M	
	INICIACIÓN PROFESIONAL	H	
		M	
OTROS	H		
	M		
ENCUENTRAN TRABAJO	MISMA EMPRESA EN LA REALIZARON PRÁCTICAS	H	
		M	
	OTRA EMPRESA	H	
		M	

_____, ____ de _____ de 2.00__

Vº Bº EL/LA DIRECTOR/A

EL/LA JEFE/A DE ESTUDIOS

Fdo.:

Fdo.:

ANEXO 3. CUESTIONARIO EMPLEADO DURANTE LA FASE I DE LA INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO: "INTERVENCIONES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y/O PROFESIONAL EN ENSEÑANZA SECUNDARIA" (8)

La finalidad del presente cuestionario es recoger información sobre las intervenciones de Orientación Vocacional y Profesional que se llevan a cabo en los centros de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia, para conocer cuáles son los tópicos que más se tratan.

Además, nos interesa conocer cuál es su percepción, como profesional de la Orientación, acerca del desarrollo de estas actividades de Orientación Vocacional y Profesional en los centros.

Para conseguir este objetivo le invitamos a contestar a las siguientes cuestiones reflexionando sobre cada una de ellas, procurando que las respuestas que dé sean un reflejo, lo más fiel posible, de la realidad de su centro.

INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN

1. Algunas de las cuestiones que se proponen a continuación presentan varias opciones de respuesta que usted debe señalar (en la mayoría de casos podrá marcar varias opciones).
2. Otras preguntas son abiertas, dejando espacio para que exponga su opinión, pensamiento o quehacer sobre una cuestión determinada.

Agradecemos de antemano su inestimable colaboración.

I. Datos de identificación del Centro.

1. Nombre del Centro/IES: _____
2. Localidad: _____
3. Ubicación del centro en la localidad: Céntrico Periferia
4. Es un centro: LOGSE Com binación ESO-BUP Com binación ESO-FP
(Nueva creación) (Antiguo Bachillerato) (Antigua F.P.)

II. Datos educativos del Centro.

5. Ciclos de E.S.O. que imparte: 1º ciclo 2º ciclo Ambos
6. Nº de unidades en 1º ciclo de E.S.O.: ____ grupos 1º ESO/ ____ grupos 2º ESO
7. Nº de unidades en 2º ciclo de E.S.O.: ____ grupos 3º ESO/ ____ grupos 4º ESO
8. Los alumnos con necesidades educativas que hay en el centro, ¿a qué grupo/s pertenecen?
- No hay alumnos con necesidades educativas en el centro
- Alumnos con necesidades educativas especiales permanentes
- Alumnos con necesidades de compensación sociocultural (magrebíes, minorías étnicas,...)
- Alumnos con dificultades de aprendizaje
- Alumnos con dificultades de adaptación socio-afectiva
9. ¿Qué estudios cursan estos alumnos? (Indicar el número aproximado que hay en cada nivel educativo, atendiendo a los que se imparten en este centro)

	1º ciclo ESO	2º ciclo ESO	Bachillerato LOGSE	Ciclo formativo	PDC	PGS	2º y/o 3º BUP	COU	FP
Alumnos con n.e.e.									
Alumnos con necesidades de compensación sociocultural									
Alumnos con dificultades de aprendizaje									
Alumnos con dificultades de adaptación socio-afectiva									

10. ¿Existe Programa de Diversificación Curricular (PDC)?: Sí No

(Si contesta NO pase a la pregunta número 14).

11. ¿En qué áreas de conocimiento se ha organizado este PDC? _____

12. Si existe, señalar su antigüedad en el centro:

- Este es el primer año que se imparte Entre 5 y 7 años
- Entre 2 y 4 años Más de 7 años

13. En la actualidad, ¿cuántos alumnos forman parte del Programa de Diversificación? _____

- 14. ¿Existe Programa de Garantía Social (PGS)?: Sí No

(Si contesta NO pase a la pregunta número 17).

15. Especifique la especialidad y los cursos que se viene impartiendo cada uno de los PGS que existen en el centro

	Perfil-Especialidad del PGS		Años que lleva implantado en el centro	
1º PGS				
2º PGS				
3º PGS				
4º PGS				

16. Especificar el número de alumnos que forman parte de Garantía Social: _____

III. Características del Departamento de Orientación.

17. Cuál es la antigüedad del Departamento de Orientación (DO) en el centro? (Indicar desde que se comenzaron a realizar intervenciones orientadoras planificadas en el centro) _____

18. ¿Quiénes componen el DO?:

- > Psicopedagogo: Sí No
 > Profesor de Ámbito: Científico-Tecnológico Sociolingüístico Área Práctica
 > Profesor de Formación y Orientación Laboral: Sí No
 > Profesor de Pedagogía Terapéutica (PT): Sí No
 > Profesor de Audición y Lenguaje (Logopeda): Sí No
 > Profesor de Compensatoria: Sí No
 > Especialista de Fisioterapia: Sí No
 > Otros (especificar especialidad): _____

19. Si existe Profesor de PT, ¿cuál es su dedicación en el centro?:

Completa Parcial Nº días por semana: _____

20. Si existe Profesor de Audición y Lenguaje, ¿cuál es su dedicación en el centro?:

Completa Parcial Nº días por semana: _____

21. Si existe especialista de Fisioterapia, ¿cuál es su dedicación en el centro?:

Completa Parcial Nº días por semana: _____

22. El Jefe del Departamento de Orientación es:

Psicopedagogo Jefe de Estudios Profesor de ámbito
 Otro (especificar): _____

23. En caso de que el Jefe del DO sea un Profesor de ámbito, especificar su especialidad:

A. Científico-Tecnológico: _____
 A. Sociolingüístico: _____
 A. Práctico: _____

24. ¿Cuál es la situación laboral del Orientador?:

- Destino definitivo en el Centro
 Con plaza, pero sin destino definitivo
 En situación de interinidad

25. Indicar la antigüedad del orientador en este centro: _____

IV. Actuaciones de Orientación en el Centro.

26. ¿Qué actuaciones de Orientación Vocacional y Profesional está poniendo en marcha durante este curso el DO, en función de los diferentes niveles educativos? (Es posible señalar varias opciones)

	1º ciclo de ESO	2º ciclo de ESO	2º y/o 3º de BUP	PGS
Información académica (optativas, posibles itinerarios formativos, sobre el sistema educativo) y vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre las posibilidades de formación no reglada/no formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de capacidades y aptitudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de actitudes e intereses del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo del autoconcepto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinámicas para el autoconocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toma de decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomento de las habilidades sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las exigencias del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las ofertas del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicas de búsqueda de empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización de actividades en el exterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y/o profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras(especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Independientemente de que se desarrollen o no estas actuaciones, ¿cuáles destacaría, por orden de prioridad, para 2º ciclo de ESO en la orientación para la transición escuela-trabajo?

1º _____

2º _____

3º _____

28. Normalmente, ¿qué agentes (profesionales) desarrollan cada una de estas actuaciones orientadoras? (Es posible señalar varias opciones)

	Orientador	Tutor/a	Otro profesor al que el alumno solicite información	Coordinador del DO	Otro profesional (especificar)
Información académica (optativas, posibles itinerarios formativos, sobre el sistema educativo) y vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre las posibilidades de formación no reglada/no formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de capacidades y aptitudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de actitudes e intereses del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo del autoconcepto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinámicas para el autoconocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toma de decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomento de las habilidades sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las exigencias del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las ofertas del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicas de búsqueda de empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización de actividades en el exterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y/o profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras(especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. ¿Cómo se tiende a realizar las intervenciones orientadoras antes enumeradas?

	Actividades variadas sobre el mismo tópico	Programas planificados, sistemáticos y explícitos	Servicios por programas (Asesoramiento al profesor-tutor desde el DO)	Servicio de información ofrecido por el DO a la totalidad de alumnos
Información académica (optativas, posibles itinerarios formativos, sobre el sistema educativo) y vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre las posibilidades de formación no reglada/no formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de capacidades y aptitudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de actitudes e intereses del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo del autoconcepto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinámicas para el autoconocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toma de decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomento de las habilidades sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las exigencias del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las ofertas del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicas de búsqueda de empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización de actividades en el exterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y/o profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras(especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. En caso de existir programas planificados, sistemáticos y explícitos de estas actuaciones, ¿de qué naturaleza son?

	De elaboración propia	Comercializados	Adaptados
Información académica (optativas, posibles itinerarios formativos, sobre el sistema educativo) y vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre las posibilidades de formación no reglada/no formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de capacidades y aptitudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de actitudes e intereses del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo del autoconcepto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinámicas para el autoconocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toma de decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomento de las habilidades sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las exigencias del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las ofertas del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicas de búsqueda de empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización de actividades en el exterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y/o profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras(especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. ¿Cuál/es de las actuaciones de Orientación Vocacional y Profesional que se llevan a cabo en el centro están enfocadas específicamente a determinados grupos de alumnos?

	Alumnos con dificultades de aprendizaje	Futuros alumnos de PGS	Alumnos con nee	Alumnos de minorías étnicas	Alumnos con dificultades de adaptación socio-afectiva
Información académica (optativas, posibles itinerarios formativos, sobre el sistema educativo) y vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre las posibilidades de formación no reglada/no formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de capacidades y aptitudes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evaluación de actitudes e intereses del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desarrollo del autoconcepto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dinámicas para el autoconocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toma de decisiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomento de las habilidades sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las exigencias del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las ofertas del mercado laboral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicas de búsqueda de empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoempleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organización de actividades en el exterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y/o profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras(especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. ¿Sobre qué tópicos de Orientación Vocacional y Profesional acostumbran a solicitar más información los alumnos de cada nivel educativo? (Especificar utilizando pocas palabras)

1º ciclo de ESO	2º ciclo de ESO	2º y/o 3º de BUP	PGS	Programa de Diversificación
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

34. ¿Existe algún nivel educativo en el que se concentra una mayor proporción de alumnos que acuden al DO para solicitar información vocacional y/o profesional?

No Sí (Especificar el nivel):

<input type="checkbox"/> 1º ciclo de ESO	<input type="checkbox"/> Ciclos Formativos
<input type="checkbox"/> 2º ciclo de ESO	<input type="checkbox"/> 2º y/o 3º de BUP
<input type="checkbox"/> Diversificación	<input type="checkbox"/> COU
<input type="checkbox"/> Garantía Social	<input type="checkbox"/> Formación Profesional

35. ¿Qué información vocacional y profesional oferta el DO a los distintos grupos de alumnos, de manera más frecuente?

	2º ciclo de ESO	2º y/o 3º de BUP	Bachillerato	Ciclo Formativo/F.P.	Garantía Social
Optatividad en cursos posteriores	<input type="checkbox"/>				
Posibles itinerarios académicos	<input type="checkbox"/>				
Salidas laborales/profesionales	<input type="checkbox"/>				
Características y/o requisitos de los diferentes puestos de trabajo	<input type="checkbox"/>				
Pruebas selectivas para estudios posteriores (Universidad o C.F.)	<input type="checkbox"/>				
Técnicas de búsqueda de empleo	<input type="checkbox"/>				
Oferta laboral de la zona	<input type="checkbox"/>				
Formación no reglada	<input type="checkbox"/>				

36. ¿Se han detectado en el centro alumnos de 2º ciclo de ESO que en un futuro puedan ser candidatos a acceder a un Programa de Garantía Social? Sí No
(En caso de contestar NO, pase a la pregunta 41)

37. Teniendo en cuenta los condicionantes de tipo organizativo y de tiempo que se dan en todo centro, ¿se ha previsto realizar alguna intervención orientadora específica con estos alumnos?

No Sí ¿Cuáles?:

Evaluación psicopedagógica previa de cada alumno	<input type="checkbox"/>
Realización de adaptación curricular	<input type="checkbox"/>
Exploración de sus intereses académico-vocacionales	<input type="checkbox"/>
Información sobre posibles itinerarios formativos	<input type="checkbox"/>
Información de las ofertas laborales de la zona	<input type="checkbox"/>
Actividades de apoyo en determinadas áreas de conocimiento	<input type="checkbox"/>
Entrevista personal	<input type="checkbox"/>
Contacto con la familia	<input type="checkbox"/>
Orientación personal	<input type="checkbox"/>
Fomento de habilidades sociales	<input type="checkbox"/>
Otras(especificar)	<input type="checkbox"/>

38. Dados los condicionantes organizativos mencionados, ¿considera que son suficientes las actuaciones de orientación que se ha previsto realizar con estos alumnos?

Sí No

39. Si dispusiera de una organización y tiempo adecuados, ¿añadiría alguna actividad para completar la intervención orientadora con estos futuros alumnos de Garantía Social?

Ninguna

Alguna (especificarlas a continuación):

40. En caso de resultar insuficientes las actuaciones de orientación que se organizan para estos alumnos, ¿a qué motivos se puede deber? (Es posible señalar varias opciones)

Falta de recursos materiales	<input type="checkbox"/>
Falta de recursos humanos	<input type="checkbox"/>
Escasez de tiempo	<input type="checkbox"/>
Mayor dedicación concedida a otras etapas educativas	<input type="checkbox"/>
Reducida implicación del profesorado	<input type="checkbox"/>
Desmotivación del alumnado al que se dirigen las actuaciones	<input type="checkbox"/>
Falta de infraestructura	<input type="checkbox"/>
Mayor dedicación a otras tareas propias del DO	<input type="checkbox"/>
Escasa información por parte de la Administración Educativa	<input type="checkbox"/>
Falta de organización de los PGS	<input type="checkbox"/>
Otras (especificar)	<input type="checkbox"/>

41. Señale tres actuaciones orientadoras que se consideran prioritarias para los alumnos que pertenecen o pueden pertenecer en un futuro próximo a un PGS (por orden de prioridad, especificando 1ª, 2ª y 3ª):

Evaluación psicopedagógica previa de cada alumno	
Realización de adaptación curricular	
Exploración de sus intereses académico-vocacionales	
Información sobre posibles itinerarios formativos	
Información de las ofertas laborales de la zona	
Actividades de apoyo en determinadas áreas de conocimiento	
Entrevista personal	
Contacto con la familia	
Orientación personal	
Fomento de habilidades sociales	
Otras (especificar)	

42. ¿Existe coordinación del centro con alguna de las siguientes instituciones?

	Si	No
Unidad de Programas Educativos (MEC)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipos de Orientación y Evaluación Psicopedagógica (EOEP)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centros de Profesores y Recursos (CPR)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instituto de Servicios Sociales de la Región de Murcia (ISSORM)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servicios de Salud (Centros de Atención Primaria) de la zona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayuntamiento de la localidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Centros de Iniciativa de Empleo/INEM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresas de la zona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asociaciones de Discapacitados (especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ONGs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras (especificar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. ¿En qué actuaciones se puede concretar esa coordinación? _____

V. Centros con Programa de Garantía Social.
--

44. Por lo que conoce de otros centros y del suyo propio, las intervenciones de Orientación que se desarrollan con los alumnos de Garantía Social, ¿le parecen en general?: (Marcar con una X la situación con la que esté más de acuerdo).

Muy adecuadas	Bastante adecuadas	Algo adecuadas	Poco adecuadas	Nada adecuadas

45. Si ha considerado que son algo, poco o nada adecuadas, ¿cuáles son, a su juicio, los motivos principales que justificarían esa carencia?

Falta de recursos materiales	<input type="checkbox"/>
Falta de recursos humanos	<input type="checkbox"/>
Escasez de tiempo	<input type="checkbox"/>
Mayor dedicación concedida a otras etapas educativas	<input type="checkbox"/>
Reducida implicación del profesorado	<input type="checkbox"/>
Desmotivación del alumnado al que se dirigen las actuaciones	<input type="checkbox"/>
Falta de infraestructura	<input type="checkbox"/>
Mayor dedicación a otras tareas propias del D.O.	<input type="checkbox"/>
Escasa información por parte de la Administración Educativa	<input type="checkbox"/>
Falta de organización de los PGS	<input type="checkbox"/>
Otras (especificar)	<input type="checkbox"/>

46. ¿Añadiría alguna intervención que no se da actualmente, pero que puede resultar fundamental para la orientación de estos alumnos?

No Sí (especificar cuál) _____

47. ¿Cree que la actividad orientadora desarrollada con estos alumnos da los resultados esperados?

Sí No

48. Si considera que las actuaciones orientadoras no alcanzan la eficacia deseada, ¿dónde podría residir, según su opinión, esa supuesta falta de eficacia? (Marcar con una X según la frecuencia con que aparezca cada situación)

	NUCERO	BASTANTE	ALGO	POCO	NINGUNA
Desconocimiento de los PGS por parte del profesorado					
Escasa participación del resto de profesores en los PGS					
Desmotivación del alumnado que cursa un PGS					
Mayor relevancia concedida desde el D.O. a otras etapas educativas					
Trayectoria académica previa del alumnado					
Pertenencia del alumnado a un entorno sociocultural deprivado					
Falta de información y formación desde la Administración Educativa					
Poca implicación de las familias en esta etapa formativa de sus hijos					
Insuficiencia de los recursos ofrecidos desde la Administración					
Otras (especificar)					

49. Además de las actuaciones de Orientación Vocacional y Profesional, ¿qué otro tipo de intervenciones orientadoras puede resultar eficaz realizar con los alumnos de Garantía Social?

Orientación personal	<input type="checkbox"/>
Desarrollo de habilidades sociales	<input type="checkbox"/>
Mejora de la adaptación social	<input type="checkbox"/>
Problemas psico-afectivos o emocionales	<input type="checkbox"/>
Otras (especificar)	<input type="checkbox"/>

50. ¿Cuáles son, en general, los principales motivos por los que estos alumnos han entrado a formar parte de un PGS? (Marcar con una X según la frecuencia con que aparezca cada situación)

	MUCHAS VECES	BASTANTES VECES	ALGUNAS VECES	POCAS VECES	NINGUNA
Bajo rendimiento académico					
Dificultades de aprendizaje					
Nivel de competencia curricular inferior a su edad					
Problemas de conducta					
Pertenencia a minorías étnicas					
Escasa motivación por proseguir estudios					
Otras (especificar)					

51. ¿Cuál es la actitud predominante actualmente en los alumnos que están cursando Garantía Social? (Marcar con una X según la frecuencia con que aparezca cada situación).

	MUCHO	BASTANTE	ALGO	POCO	NADA
Están motivados por aprender					
Les interesa salir cuanto antes para buscar trabajo					
Continuamente muestran su deseo de abandonar el Programa					
Existe un clima de cohesión en el grupo					
Muestran interés acerca de las tareas que se le presentan					
La mayoría está interesada en proseguir estudios					
Solicitan información de tipo académico-formativo					
Solicitan información de tipo laboral					
Los problemas de disciplina que muestran son escasos					
Han mejorado su nivel de adaptación social/sus habilidades sociales					
Rinden según lo esperado					
Otras (especificar)					

52. ¿Cuáles son las opciones por las que se muestran más interesados los alumnos que están cursando Garantía Social en este centro? (Marcar con una X según la frecuencia con que aparezca cada situación).

	MUCHO	BASTANTE	ALGO	POCO	NADA
Realización de pruebas selectivas para proseguir estudios					
Salida del sistema educativo para iniciar la búsqueda de empleo					
Incorporación inmediata a un puesto de trabajo (relacionado o no con la especialidad cursada)					
Abandono del Programa sin finalizarlo					
Otras (especificar)					

53. ¿Existen diferencias en cuanto a las dificultades que se presentan con los alumnos de Garantía Social y los alumnos de Diversificación?

No

Sí ¿En qué situaciones se concretan?:

54. Desde su experiencia profesional y el conocimiento de su centro, ¿cuáles son las perspectivas formativo-laborales más inmediatas que podría apuntar para los alumnos pertenecientes a un PGS?

Observaciones que quiera hacer constar:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

(1) Cuestionario financiado por la Fundación Séneca - Centro de Coordinación de la Investigación.

ANEXO 4. CUESTIONARIO EMPLEADO DURANTE LA FASE II DE LA INVESTIGACIÓN

**CUESTIONARIO: "INTERVENCIONES DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y/O
PROFESIONAL EN ENSEÑANZA SECUNDARIA: PROGRAMAS DE INICIACIÓN
PROFESIONAL"**

La finalidad del presente cuestionario es recoger información sobre las intervenciones de Orientación Vocacional y Profesional que se llevan a cabo en los centros de Enseñanza Secundaria de la Región de Murcia, centrandó nuestra atención en los Programas de Iniciación Profesional (PIP).

Además, nos interesa conocer cuál es su percepción, como profesional de la Orientación, acerca del desarrollo de estas actividades de Orientación Vocacional y Profesional en los centros.

Para conseguir este objetivo le invitamos a contestar a las siguientes cuestiones reflexionando sobre cada una de ellas, procurando que las respuestas que dé sean un reflejo, lo más fiel posible, de la realidad de su centro.

El cuestionario está dividido en varias partes, de las cuales una se centra en las actuaciones desarrolladas con alumno/as candidatos a pertenecer a un PIP, otra en las actuaciones con alumno/as que están cursando actualmente Iniciación Profesional, y la última en una valoración sobre la posibilidad de implantación de los nuevos PIP (dos cursos de duración y Título de Graduado en Educación Secundaria).

INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN

1. Algunas de las cuestiones que se proponen a continuación presentan varias opciones de respuesta que usted debe señalar (en la mayoría de casos podrá marcar varias opciones).
2. Otras preguntas son abiertas, dejando espacio para que exponga su opinión, pensamiento o quehacer sobre una cuestión determinada.

Agradecemos de antemano su inestimable colaboración.

I. Datos de identificación del Centro.

1. Nombre del Centro/IES: _____
2. Localidad: _____
3. Ubicación del centro en la localidad: Céntrico Periferia

II. Datos educativos del Centro.

4. Nº de unidades en 1º ciclo de ESO: _____ grupos 1º ESO/ _____ grupos 2º ESO
5. Nº de unidades en 2º ciclo de ESO: _____ grupos 3º ESO/ _____ grupos 4º ESO
6. Los alumnos con necesidades educativas que hay en el centro, ¿a qué grupo/s pertenecen?
- No hay alumnos con necesidades educativas en el centro
- Alumnos con necesidades educativas especiales permanentes
- Alumnos con necesidades de compensación sociocultural (magrebíes, minorías étnicas...)
- Alumnos con dificultades de aprendizaje
- Alumnos con dificultades de adaptación socio-afectiva

7. ¿Existe Programa de Diversificación Curricular (PDC)?: Sí No
(Si contesta NO pase a la pregunta número 10).

8. Si existe, señalar su antigüedad en el centro:
- Este es el primer año que se imparte Entre 5 y 7 años
- Entre 2 y 4 años Más de 7 años

9. En la actualidad, ¿cuántos alumnos forman parte del Programa de Diversificación? _____

10. ¿Existe Programa de Iniciación Profesional (PIP)?: Sí No

11. Especifique la especialidad y los cursos que se viene impartiendo cada uno de los PIP que existen en el centro

	Perfil-Especialidad del PIP		Años que lleva implantado en el centro	Nº de alumnos que cursan el PIP
1º PIP				
2º PIP				
3º PIP				
4º PIP				

12. ¿Existen alumnos con necesidades educativas especiales que formen parte del PIP?

Sí No

13. ¿Cuántos?: _____

III. Características del Departamento de Orientación.

14. ¿Cuál es la antigüedad del Departamento de Orientación (DO) en el centro? (Indicar desde que se comenzaron a realizar intervenciones orientadoras planificadas en el centro) _____
15. ¿Quiénes componen el DO?:
- Orientador: Sí No
- Profesor de Ámbito: Científico-Tecnológico Sociolingüístico Área Práctica
- Profesor de Formación y Orientación Laboral: Sí No
- Profesor de Pedagogía Terapéutica (P.T.): Sí No
- Profesor de Audición y Lenguaje (Logopeda): Sí No
- Profesor de Compensatoria: Sí No
- Especialista de Fisioterapia: Sí No
- Otros (especificar especialidad): _____
16. El Jefe del Departamento de Orientación es:
- Orientador Jefe de Estudios Profesor de ámbito (especialidad: _____).
- Otro (especificar): _____
17. ¿Cuál es la situación laboral del Orientador?:
- Destino definitivo en el Centro
- Con plaza, pero sin destino definitivo
- En situación de interinidad
18. Indicar la antigüedad del Orientador en este centro: _____

IV. Actuaciones con alumnos candidatos a cursar/acceder a un PIP.

19. ¿Se han detectado en el centro alumnos de 2º ciclo de ESO que en un futuro puedan ser candidatos a acceder a un Programa de Iniciación Profesional? Sí No
(En caso de contestar NO, pase a la pregunta 24)

20. Teniendo en cuenta los condicionantes de tipo organizativo y de tiempo que se dan en todo centro, ¿se ha previsto realizar alguna intervención orientadora específica con estos alumnos?

No Sí ¿Cuáles?:

Evaluación psicopedagógica previa de cada alumno	<input type="checkbox"/>
Realización de adaptación curricular	<input type="checkbox"/>
Exploración de sus intereses académico-vocacionales	<input type="checkbox"/>
Información sobre posibles itinerarios formativos	<input type="checkbox"/>
Información de las ofertas laborales de la zona	<input type="checkbox"/>
Actividades de apoyo en determinadas áreas de conocimiento	<input type="checkbox"/>
Entrevista personal	<input type="checkbox"/>
Contacto con la familia	<input type="checkbox"/>
Orientación personal	<input type="checkbox"/>
Fomento de habilidades sociales	<input type="checkbox"/>
Otras(especificar)	<input type="checkbox"/>

21. Dados los condicionantes organizativos mencionados, ¿considera que son suficientes las actuaciones de Orientación que se ha previsto realizar con estos alumnos? Sí No

22. Si dispusiera de una organización y tiempo adecuados, ¿añadiría alguna actividad para completar la intervención orientadora con estos futuros alumnos de Iniciación Profesional?

Ninguna

Alguna (especificarlas a continuación):

Evaluación psicopedagógica previa de cada alumno	<input type="checkbox"/>
Realización de adaptación curricular	<input type="checkbox"/>
Exploración de sus intereses académico-vocacionales	<input type="checkbox"/>
Información sobre posibles itinerarios formativos	<input type="checkbox"/>
Información de las ofertas laborales de la zona	<input type="checkbox"/>
Actividades de apoyo en determinadas áreas de conocimiento	<input type="checkbox"/>
Entrevista personal	<input type="checkbox"/>
Contacto con la familia	<input type="checkbox"/>
Orientación personal	<input type="checkbox"/>
Fomento de habilidades sociales	<input type="checkbox"/>
Otras (especificar)	<input type="checkbox"/>

23. En caso de resultar insuficientes las actuaciones de Orientación que se organizan para estos alumnos, ¿a qué motivos se puede deber? (Es posible señalar hasta tres opciones)

Falta de recursos materiales	<input type="checkbox"/>
Falta de recursos humanos	<input type="checkbox"/>
Escasez de tiempo	<input type="checkbox"/>
Mayor dedicación concedida a otras etapas educativas	<input type="checkbox"/>
Reducida implicación del profesorado	<input type="checkbox"/>
Desmotivación del alumnado al que se dirigen las actuaciones	<input type="checkbox"/>
Falta de infraestructura	<input type="checkbox"/>
Mayor dedicación a otras tareas propias del DO	<input type="checkbox"/>
Escasa información por parte de la Administración Educativa	<input type="checkbox"/>
Falta de organización de los PIP	<input type="checkbox"/>
Otras (especificar)	<input type="checkbox"/>

V. Actuaciones con alumnos que pertenecen a un PIP.

24. ¿Cuál/es de las siguientes actuaciones de Orientación Vocacional y Profesional se llevan a cabo con los alumnos/as que cursan actualmente Iniciación Profesional?

Información académica (optativas, posibles itinerarios formativos, sobre el sistema educativo) y vocacional	<input type="checkbox"/>
Información sobre las posibilidades de formación no reglada/no formal	<input type="checkbox"/>
Evaluación de capacidades y aptitudes	<input type="checkbox"/>
Evaluación de actitudes e intereses del alumno	<input type="checkbox"/>
Desarrollo del autoconcepto	<input type="checkbox"/>
Dinámicas para el autoconocimiento	<input type="checkbox"/>
Toma de decisiones	<input type="checkbox"/>
Fomento de las habilidades sociales	<input type="checkbox"/>
Información laboral	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las exigencias del mercado laboral	<input type="checkbox"/>
Conocimiento de las ofertas del mercado laboral	<input type="checkbox"/>
Técnicas de búsqueda de empleo	<input type="checkbox"/>
Autoempleo	<input type="checkbox"/>
Organización de actividades en el exterior	<input type="checkbox"/>
Coordinación con empresas, instituciones y/o agentes laborales de la zona	<input type="checkbox"/>
Formación para la elaboración de su propio proyecto formativo y/o profesional	<input type="checkbox"/>
Otras(especificar)	<input type="checkbox"/>

25. Por lo que conoce de otros centros y del suyo propio, las intervenciones de Orientación que se desarrollan con los alumnos de Iniciación Profesional, ¿le parecen en general?: (Marcar con una X la situación con la que esté más de acuerdo).

Muy adecuadas	Bastante adecuadas	Algo adecuadas	Poco adecuadas	Nada adecuadas

26. Si ha considerado que son algo, poco o nada adecuadas, ¿cuáles son, a su juicio, los motivos principales que justificarían esa carencia?

Falta de recursos materiales	<input type="checkbox"/>
Falta de recursos humanos	<input type="checkbox"/>
Escasez de tiempo	<input type="checkbox"/>
Mayor dedicación concedida a otras etapas educativas	<input type="checkbox"/>
Reducida implicación del profesorado	<input type="checkbox"/>
Desmotivación del alumnado al que se dirigen las actuaciones	<input type="checkbox"/>
Falta de infraestructura	<input type="checkbox"/>
Mayor dedicación a otras tareas propias del DO	<input type="checkbox"/>
Escasa información por parte de la Administración Educativa	<input type="checkbox"/>
Falta de organización de los PIP	<input type="checkbox"/>
Otras (especificar)	<input type="checkbox"/>

27. ¿Añadiría alguna intervención que no se da actualmente, pero que puede resultar fundamental para la orientación de estos alumnos?

No Sí (especificar cuál) _____

28. ¿Cree que la actividad orientadora desarrollada con estos alumnos da los resultados esperados?

Sí No

29. Si considera que las actuaciones orientadoras no alcanzan la eficacia deseada, ¿dónde podría residir, según su opinión, esa supuesta falta de eficacia?

(Marcar con una X según la frecuencia con que aparezca cada situación)

	MUCHO	BASTANTE	ALGO	POCO	NUNCA
Desconocimiento de los PIP por parte del profesorado					
Escasa participación del resto de profesores en los PIP					
Desmotivación del alumnado que cursa un PIP					
Mayor relevancia concedida desde el DO a otras etapas educativas					
Trayectoria académica previa del alumnado					
Pertenencia del alumnado a un entorno sociocultural deprivado					
Falta de información y formación desde la Administración Educativa					
Poca implicación de las familias en esta etapa formativa de sus hijos					
Insuficiencia de los recursos ofrecidos desde la Administración					
Otras (especificar)					

30. ¿Cuáles son, en general, los principales motivos por los que estos alumnos han entrado a formar parte de un PIP?

(Marcar con una X según la frecuencia con que aparezca cada situación).

	MUCHAS VECES	BASTANTES VECES	ALGUNAS VECES	POCAS VECES	NUNCA
Bajo rendimiento académico					
Dificultades de aprendizaje					
Nivel de competencia curricular inferior a su edad					
Problemas de conducta					
Pertenencia a minorías étnicas					
Escasa motivación por proseguir estudios					
Deseo de rápida incorporación al trabajo					
Otras (especificar)					

31. ¿Cuál es la actitud predominante actualmente en los alumnos que están cursando un PIP?

(Marcar con una X según la frecuencia con que aparezca cada situación).

	MUCHO	BASTANTE	ALGO	POCO	NADA
Están motivados por aprender					
Les interesa salir cuanto antes para buscar trabajo					
Continuamente muestran su deseo de abandonar el Programa					
Existe un clima de cohesión en el grupo					
Muestran interés acerca de las tareas que se le presentan					
La mayoría está interesada en proseguir estudios					
Solicitan información de tipo académico-formativo					
Solicitan información de tipo laboral					
Los problemas de disciplina que muestran son escasos					
Han mejorado su nivel de adaptación social/sus habilidades sociales					
Rinden según lo esperado					
Otras (especificar)					

32. ¿Cuáles son las opciones por las que se muestran más interesados los alumnos que están cursando Iniciación Profesional en este centro?

(Marcar con una X según la frecuencia con que aparezca cada situación).

	MUCHO	BASTANTE	ALGO	POCO	NADA
Realización de pruebas selectivas para proseguir estudios					
Salida del sistema educativo para iniciar la búsqueda de empleo					
Incorporación inmediata a un puesto de trabajo (relacionado o no con la especialidad cursada)					
Abandono del Programa sin finalizarlo					
Otras (especificar)					

33. ¿Existen diferencias en cuanto a las dificultades que se presentan con los alumnos de Iniciación Profesional en función de la especialidad que estén cursando?

No

Sí ¿En qué situaciones se concretan?

34. ¿Y entre los alumnos de Diversificación y los de Iniciación Profesional?

No

Sí ¿En qué situaciones se concretan?

VI. El Departamento de Orientación ante los PIP que regula la LOCE.

35. En contraste con los Programas de Iniciación vigentes, y desde la implicación del DO, la posibilidad de implantación de los PIP que regula la LOCE podría suponer, en su opinión:

Menor dedicación por parte del DO

Similar dedicación por parte del DO

Mayor dedicación por parte del DO

36. ¿Por qué?

37. Si ha señalado "mayor dedicación" en el ítem 35, indique en qué tareas se podría concretar esa implicación del DO en relación a los Programas de Iniciación Profesional.

38. Señale, en orden de prioridad, tres actuaciones de Orientación que consideraría prioritarias en caso de implantarse dichos PIP, para realizar con alumno/as que pueden ser candidatos a acceder a los mismos.

1ª. _____

2ª. _____

3ª. _____

39. ¿Cree necesario algún recurso, estrategia o instrumento, del que no se dispone en su centro, para desarrollar estas actuaciones de Orientación?

No

Sí ¿Cuáles?

Observaciones que quiera hacer constar:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 5. CARTA A LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS INVITADOS A PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN

Estimado/a Sr./a. Director/a.

Me dirijo a usted como Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Estoy realizando una investigación sobre la intervención del Departamento de Orientación en los Programas de Iniciación Profesional, precisando para ello de la aportación de una serie de datos.

El procedimiento para la obtención de los mismos sería a través de la cumplimentación de un cuestionario por parte del Orientador/a del centro, que se entregaría personalmente. Para ello me desplazaría al centro que usted dirige, mediante cita previamente concertada, contando con su autorización.

De esta actuación tiene conocimiento la Consejería de Educación y Cultura a través del Servicio de Atención a la Diversidad.

Le ruego traslade esta información al Orientador/a de su centro, como destinatario principal del cuestionario, a fin de conocer su opinión sobre la participación en este estudio. Obviamente, tiene carácter enteramente voluntario, pero la aceptación por su parte conllevaría que se pudiese realizar el trabajo expuesto.

Próximamente me pondré en contacto telefónico con usted a fin de conocer si cuento con su autorización y exponerle, si así lo considera, cuanta información al respecto crea conveniente pedirme.

Agradeciéndole de antemano su atención, reciba un cordial saludo.

Murcia, a de de 200

Fdo.: M^a Ángeles Gomariz Vicente¹

¹M^a Ángeles Gomariz Vicente
Departamento MIDE. Despacho n^o 74.
Tel. 968 36 77 31 / e-mail: magovi@um.es