

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

*Students with educational needs in secondary education, why does it improve in a Social Guarantee program?*

ANTONIO SÁNCHEZ ASÍN  
Universidad de Barcelona

JOSEP LLUÍS BOIX PEINADO  
Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña

---

En este artículo los autores se plantean si la oferta formativa integrada en los diferentes Programas de Garantía Social (PGS) es una respuesta válida frente a la insuficiencia formativa y a las necesidades educativas<sup>1</sup> de los jóvenes que no superan la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Igualmente, se presentan los objetivos de los actuales Programas de Garantía Social, las características de los jóvenes que los cursan y las perspectivas de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) contempladas en el del desarrollo de Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

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

Los principales focos de esta metaevaluación son la concreción de las claves que más inciden en la atención de las necesidades educativas y en la superación de las insuficiencias formativas de los jóvenes que no superan la ESO, las causas que llevan a los centros a utilizar este recurso y las expectativas de los diferentes programas y sus niveles de éxito.

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

**Palabras clave:** *Programas de Garantía Social (PGS), Programas de Cualificación Profesional Inicial, Comunidad de aprendizaje, Educación Secundaria Obligatoria, Insuficiencia formativa, Educación inclusiva, Transición al trabajo, Políticas educativas.*

---

## **Introducción: planteamiento y estudio de una situación problemática y sus alternativas**

Ante la inquietud de muchos sectores de la comunidad educativa, y en un intento de progresar en el tema, pretendemos realizar un metaanálisis con el estudio realizado en Barcelona (A. Sánchez Asín *et al.*, 2004) por el Equipo de Investigación Educación-Trabajo (Educació-Treball) (ERET) y por otro estudio realizado por Boix (2005) en el entorno de la provincia de Lérida.

La aprobación de la Ley Orgánica de Educación (2006) nos invita a realizar algunas consideraciones y a comprobar las novedades que se introducen con los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), relacionados con la insuficiencia formativa. Su objetivo es que todos los alumnos alcancen las competencias claves y profesionales propias del nivel uno del Catálogo Nacional de Calificaciones Profesionales (2007) y que consigan la certificación académica que acredite que han superado alguna de las diferentes propuestas y, de esta manera, incrementar las posibilidades de inserción sociolaboral y socioeducativa.

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

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

## **La educación inclusiva: una utopía hecha realidad para responder a la heterogeneidad de necesidades educativas**

La heterogeneidad no es una característica exclusiva del alumnado. Se construye diariamente por la diversidad y globalidad de participantes y por los procesos de aprendizaje, al considerar que dicho proceso es un *continuum* en el que interviene lo formal, lo no formal e incluso lo informal. Es decir, la fusión entre las prácticas orientadas al éxito y las teorías educativas y sociales para prevenir las necesidades, más que responder a las urgencias que frecuentemente conllevan a los centros educativos a agotar la casi totalidad de sus energías.

Las reflexiones que hacemos en este epígrafe van orientadas a los cambios posibles sin borrar de la memoria los aspectos positivos ni los errores cometidos y con el firme deseo de que en una sociedad democrática todos logren su autorrealización, porque, cuando las expectativas de éxito de los alumnos son pocas o más bien nulas, el proceso de aprendizaje se deteriora y la ilusión por aprender y enseñar se malversa. Todo ello deriva a algunos jóvenes a situaciones de socialización poco normalizada e incluso, en el caso de conseguir la inserción laboral, a desempeñar los trabajos de menor prestigio (Boix, 2005).

En este proceso de integración e inclusión de las microculturas y macroculturas en las propuestas de los diferentes programas de formación para desarrollar competencias profesionales de primer y segundo nivel, comprobamos que la creación de una plataforma dialógica adquiere su significación y su funcionalidad entre las comunidades de aprendizaje, como plantean Puigvert y Santacruz (2006).

Por ello apostamos por la escuela inclusiva, en cuyas aulas se garantiza un espacio a aquellos alumnos que presentan diferentes problemáticas para que sean reconocidos y aceptados en pie de igualdad, de modo que sean

reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y, a su vez, para que el aula garantice las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio (Sanchez Asín *et al.*, 2006).

A partir de ahora, el alumno con necesidades educativas deberá recibir una ayuda adicional, no sólo en contenidos curriculares inespecíficos o descontextualizados, sino también en el entrenamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje ligadas a la comprensión de textos, la mejora de la comunicación oral y de la expresión escrita, el dominio del cálculo, las habilidades sociales, las habilidades emocionales y los aprendizajes en entornos vitales y profesionales (Deseco, 2005).

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

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

La inclusión educativa abarca todo el entorno educativo y perieducativo; por ello las comunidades de aprendizaje deben basarse, según Flecha y Racionero (2006), en la construcción de proyectos que incluyan dimensiones comunicativas

e instrumentales, pero sobre todo pretendan que todos los implicados alberguen en su interior expectativas positivas y de éxito para evitar la exclusión por diferentes causas, entre ellas, la complejidad de las demandas de educación y formación.

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

Se ha constatado que, cuando las actitudes de los alumnos y su relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje van unidas, éstas inciden en su motivación y, además, disminuyen la ansiedad ante el estudio, lo que les lleva a creer en sus posibilidades, según apunta el informe PISA (OCDE, 2005).

Muchas veces los profesores disponen de amplios conocimientos, pero no se les ha educado en actitudes reflexivas y críticas sobre la manera de avanzar y revisar sus propios procedimientos; es preciso «aprender a aprender de las diferencias» (Ainscow *et al.*, 2004: 57) desde una práctica inclusiva. En las actitudes ante el estudio y sus implicaciones con la política educativa tienen alta repercusión los métodos que utilizan los profesores y su «formación continua», como se ratifica desde las investigaciones de Sánchez Asín *et al.* (2004), Boix (2005) y Jové *et al.* (2007).

En este momento, queremos asumir la responsabilidad de sumar voluntades en pro de la unión de saberes que incidan en todos los alumnos, pero sobre todo en aquellos que han olvidado el deseo de aprender como consecuencia de los sinsabores que han marcado su experiencia académica, personal y social.

## **De los programas de la segunda oportunidad a los programas de cualificación profesional inicial: marco legal de la LOE**

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

De igual modo, la LOE deja constancia explícita de la orientación de la educación hacia el alumnado con necesidades educativas al afirmar que:

«Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente» (LOE, 2006: art. 12.1).

El alumno que por diferentes causas (por provenir de otros países o por exclusión social) se incorpora tarde al sistema educativo, no debe quedar marginado y aparcado en el grupo de los «imposibles»; la LOE (2006) quiere impedir que este alumnado quede mermado en sus derechos educativos y establece una medida generosa para ofrecer una oportunidad de recuperar el tiempo perdido, de ofrecer el tiempo necesario para madurar con los recursos de apoyo especializados, desde una perspectiva inclusiva, para facilitar la integración escolar y superar el desfase inicial o el que se haya producido durante el proceso de aprendizaje (LOE, 2006: art. 12.6).

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) tienen como objetivo que el alumnado «alcance las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas» (LOE, 2006: art. 30.2).

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

El alumno que curse los PCPI puede cursar módulos específicos, formativos y de graduación de carácter voluntario. Estos módulos deben desarrollarse a través del currículo, que se define como «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa» (Real Decreto 163/2006, 2006: art. 6).

## **Los estudios sobre los programas de garantía social**

### **Objetivos generales**

Las investigaciones que presentamos se plantean:

- Analizar los centros de Programas de Garantía Social para conocer:

- A los alumnos usuarios de los programas.
  - El entorno donde se desarrollan.
  - El nivel de éxito logrado teniendo en cuenta los objetivos que se proponen, la satisfacción de los alumnos y la inserción laboral.
- Proponer desde los Programas de Iniciación y Cualificación Profesional alternativas que subsanen y prevengan disfunciones del modelo anterior.

### Metodología y diseño

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

Esta metodología, como manifiesta Heriberto López Ramos (Galindo, 1998), se adecuaba inicialmente a nuestro campo de investigación, ya que nos facilitaba la posibilidad de comparar y contrastar los resultados; a su vez, es una técnica que los participantes conocen sobradamente y en la que existe un equilibrio entre los esfuerzos y la eficiencia de la información.

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

En este artículo llevamos a cabo el metaanálisis de ambas investigaciones porque pretendemos sintetizar la información, lo que significa, según CEA d'Ancona (1996):

- Describir los hechos, observando las semejanzas y las diferencias.
- Comprobar los niveles de significación de los resultados para contrastarlos entre ellos y con los de otros autores.

A su vez, consideramos que, en el plano de las ciencias sociales, el estudio de los hechos y de su significación difícilmente puede abordarse sin aplicar la complementariedad metodológica que propone Pérez Andrés (2002). En este mismo sentido, Rubio y Varas (1999) exponen que la metodología cuantitativa nos facilita el análisis del nivel fáctico y la metodología cualitativa nos ayuda a abordar el plano latente donde se genera y circula la ideología.

### La muestra

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

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

La muestra aceptante se consideró suficiente para obtener un conocimiento descriptivo

fidedigno de la realidad de los Programas de Garantía Social desde la percepción de los implicados. La muestra de Barcelona y de sus comarcas fue de 300 alumnos y 90 profesores, y la muestra de la comarca del Segrià estaba constituida por 23 centros, 23 equipos directivos y 387 alumnos.

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

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

En el estudio de Barcelona se aplicaron dos cuestionarios. El dirigido al profesorado analizaba la valoración de los Programas de Garantía Social, los recursos didácticos y la valoración del alumnado. El cuestionario dirigido al alumnado valoró también los datos personales y familiares, los datos académicos, la relación de los Programas de Garantía Social con la empresa y actividades de ocio.

En la investigación de Lleida los cuestionarios estaban constituidos por los siguientes bloques temáticos: recursos y estrategias de atención a la diversidad de los alumnos, conocimiento y valoración de los Programas de Garantía Social, y características del alumnado.

En las preguntas predominaron las cerradas (dicotómicas o de elección múltiple) y las escalas de actitud o de Likert. Para la validación de los cuestionarios se utilizaron dos estrategias: el juicio de expertos y el estudio piloto.

## Resultados

### Análisis y comparación de los centros de ESO en los Programas de Garantía Social

Un cierto porcentaje de alumnos mayores de 16 años (35%), al finalizar la Enseñanza Obligatoria no lograba superarla con éxito. Por ello, los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, conocedores de los diversos Programas de Garantía Social que se ofertaban en su entorno, valoraron este recurso formativo para orientar a dicho colectivo hacia ellos.

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

Sin embargo, los Centros de Educación Secundaria Obligatoria y los Programas de Garantía Social discreparon en aspectos como los que se exponen en la tabla 1.

**TABLA 1. Factores de derivación**

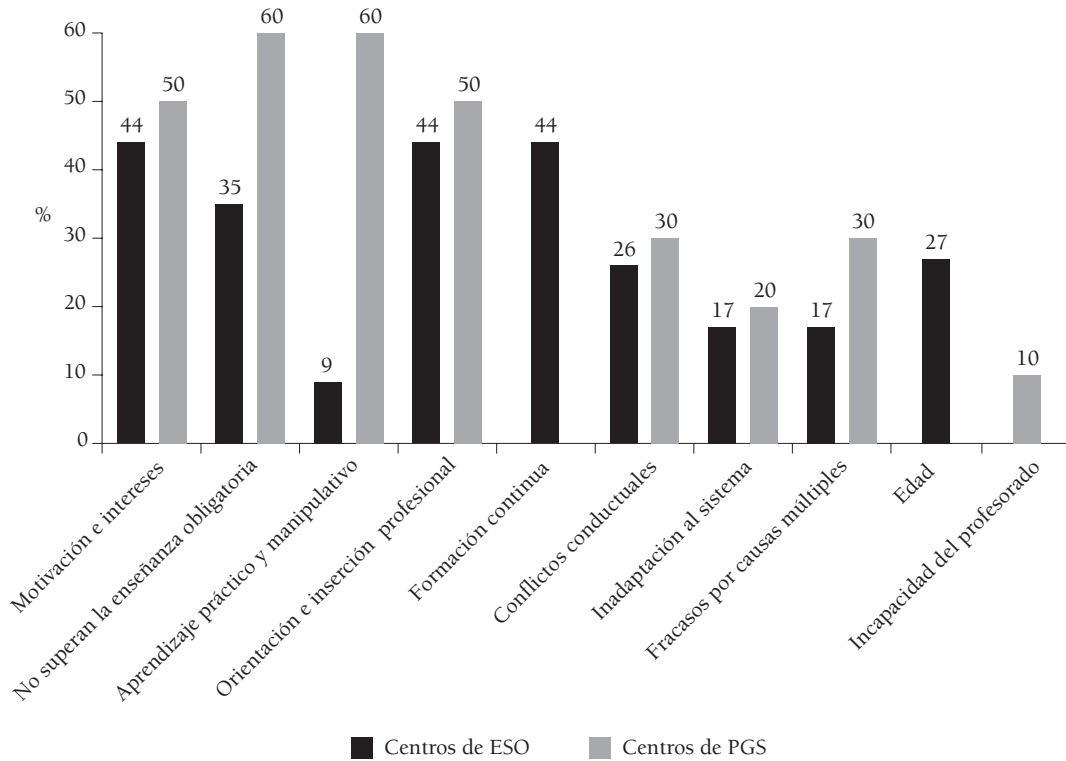
---

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

---

Siguiendo en esta línea, el 80,6% de los alumnos de Programas de Segunda Oportunidad de Barcelona optaron por esta oferta formativa, porque deseaban el aprendizaje de un oficio, siendo su intención insertarse en el

**GRÁFICO 1. Causas de derivación de alumnos a los Programas de Garantía Social**

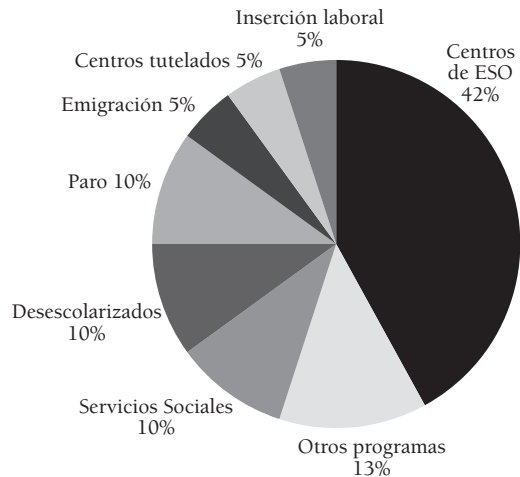


mundo laboral; mientras que el 30,2% escogió estos programas para ampliar sus dominios curriculares y realizar una prueba de acceso, de carácter selectivo, a los Ciclos Formativos de Grado Medio.

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

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

**GRÁFICO 2. Origen del alumno de los Programas de Garantía Social**





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

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

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

El alumnado concedió, en un sentido amplio, un alto valor a la importancia y trascendencia de los Programas de Garantía Social para su vida social y laboral.

El éxito de los programas, determinado por el conjunto de alumnos que finalizan su formación y que logran la inserción laboral, fue muy alto, ya que en el Segriá (Lleida) el 80% del alumnado lo logró. En Barcelona las expectativas del profesorado respecto al grado de superación de los objetivos de los programas alcanzó el 82,9%; la realidad fue que el 60% superó los objetivos propuestos.

Los equipos directivos de los centros de Programas de Garantía Social del Segriá (Lleida) se propusieron como objetivos principales la inserción laboral y el desarrollo de habilidades profesionales, seguidos del desarrollo de la autonomía personal, la autonomía en el entorno y la evasión de la marginación social y laboral, además de superar el rechazo a los centros educativos y a la formación reglada.

Asimismo, los alumnos estudiados por el equipo ERET, en Barcelona, consideraron que los PGS fueron muy importantes por la metodología utilizada por el profesorado y el tipo de estudios (68%); de igual modo señalaron la

importancia de los mismos para aprender un oficio y realzaron, a su vez, el buen clima de aprendizaje con los profesores, el trato recibido como adultos, las posibilidades económicas que les abría para el futuro y las oportunidades para continuar un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). La importancia que concedieron a las áreas del programa estaba estrechamente relacionada con los intereses expresados anteriormente.

**TABLA 2. Importancia de las áreas e intereses expresados**

	Máxima	Media	Mínima
Autonomía personal	4	3,44	1
Autonomía en el entorno	4	3,44	2
Huir de la marginación	4	3,44	1
Romper el rechazo			
institucional	4	3,11	2
Habilidades profesionales	4	3,56	1
Inserción laboral	4	3,67	2
Otros	4	1,60	1

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

Los expertos que participaron en la técnica Delphi proponían como objetivo general recuperar la autoestima del alumnado para poder diseñar un proyecto de vida de participación ciudadana y disponer de la energía, motivación, estrategias y recursos necesarios para llevarlo a cabo.



## **El perfil de los usuarios de los Programas de Garantía Social**

La característica común de los alumnos de los Programas de Garantía Social era la insuficiencia formativa. Los jóvenes que integraban estos programas mostraron un firme rechazo al sistema educativo establecido debido, entre otros motivos, a la persistencia del fracaso académico, a lo largo de su vida escolar que mermó su autoestima personal y escolar y, consecuentemente, desapareció el deseo de seguir aprendiendo.

La mayor parte del alumnado de los Programas de Garantía Social no poseía el graduado en Educación Secundaria Obligatoria (94,6%), pero este problema se agravó si tenemos presente que, en el Segriá, el 47,3% de los mismos jóvenes no pudieron acreditar el grado de educación primaria.

Asimismo, cabe decir que no existía una clara correlación entre nivel social bajo y alumno de PGS, aunque el grado de ayuda familiar también se percibió como muy escaso, por lo que ambas dimensiones posiblemente no coadyuvaban a mejorar el escaso rendimiento e interés por los aprendizajes. A su vez, hemos de resaltar la evidente insuficiencia formativa al no alcanzar los objetivos básicos de la Educación Secundaria Obligatoria. Este hecho dificulta enormemente la transición a la vida adulta y activa y predetermina su exclusión social por no haber obtenido las calificaciones ni las competencias laborales para encontrar un empleo de calidad o poder continuar su proceso formativo en los programas de formación profesional.

De entre los motivos que alegaron los alumnos para no finalizar la Educación Secundaria Obligatoria destacaron que: «no les gustaba estudiar», los aprendizajes «eran aburridos», «prefería trabajar», «eran difíciles» «no me sentí a gusto en la escuela» y «los profesores no enseñaban bien». Es evidente, a juzgar por estas expresiones, que la Educación Secundaria Obligatoria no les gratificaba y que se cuestionaban el planteamiento

didáctico del profesorado. Por otra parte, la relación familia-centro de formación se deterioró a medida que éstas se distanciaron de los centros de Educación Secundaria Obligatoria.

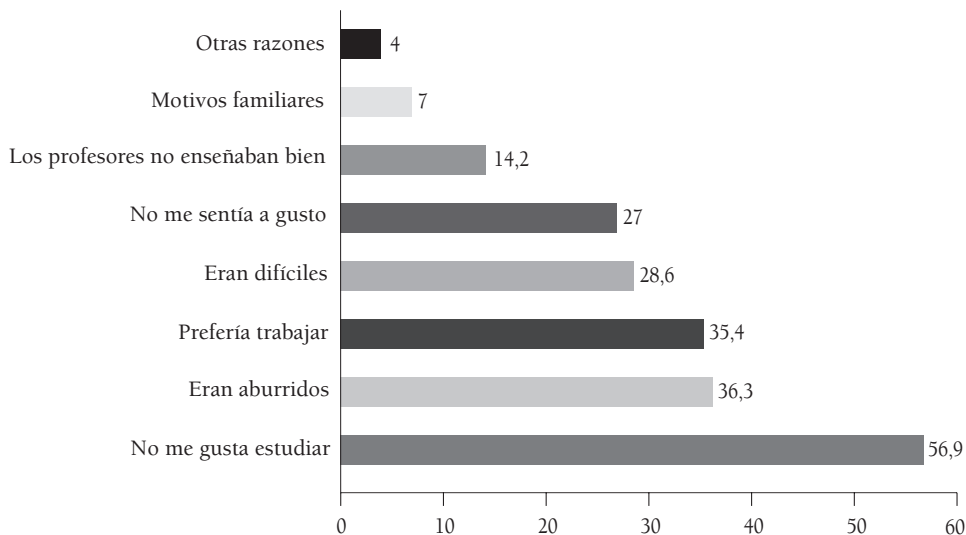
Sin embargo, la dinámica de este alumnado y su cambio de actitud llegó a ser muy valorada por los equipos directivos de los PGS, los cuales manifestaron que el 79,5% del alumnado superó los objetivos del programa y el absentismo escolar fue insignificante. En ambos estudios se puso de manifiesto la mejoría del perfil del alumnado al finalizar los Programas de Garantía Social (PGS). Concretamente, en el Segriá (Lleida), observamos que más de la mitad de los alumnos incrementaron su autoconcepto: el 66% alcanzó las competencias básicas para ejercer su profesión; el 70% volvió a sentir curiosidad por aprender y desarrolló hábitos de esfuerzo y trabajo personal y sólo el 19,6% permaneció apático ante los aprendizajes.

Tanto las investigaciones de Sánchez Asín et al. (2004) como las de Boix (2005) respecto al alumnado que cursó Programas de Garantía Social coinciden con las de Auberni (1995), Díez (1995), Funes (1997), Redondo (1999), Sánchez Asín y Jurado (2001), Casals (2002) y Gleeson (2002) en los siguientes aspectos:

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

También existen claras coincidencias con Ljung (2002) cuando se refiere al alumnado de las Escuelas de Producción danesas; son jóvenes que no muestran ningún interés por los aprendizajes propuestos por los sistemas tradicionales y que buscan una vía rápida de acceso a la vida adulta y laboral al finalizar la enseñanza

**GRÁFICO 3. Motivos para no finalizar la Educación Secundaria Obligatoria**



obligatoria. Asimismo, coincidimos con Bárbara Brodigan (2002) cuando afirma que son jóvenes desarraigados que han quedado excluidos o ellos mismos se autoexcluyen de los itinerarios educativos que siguen de forma mayoritaria los jóvenes de su misma edad.

Finalmente, se constató la eficacia de los PGS del Segriá (Lleida), si tenemos presente que el 87,22% del alumnado inició y terminó los programas, alcanzando los objetivos propuestos; además, el 82,11% logró la inserción en el tejido productivo como aprendices o auxiliares y pasó a ocupar puestos de trabajo relacionados con los perfiles laborales que los citados programas pretendían desarrollar.

## Conclusiones

Los centros con Programas de Garantía Social se propusieron desarrollar capacidades y competencias relacionadas con los hábitos y habilidades laborales, junto con el fomento de la autonomía personal y la transición a la vida adulta, mediante la inserción social, laboral y profesional. También favorecieron el acceso a

ciclos formativos, por el deseo de bastantes alumnos de darse una segunda oportunidad, con la intención de canalizar sus energías e ilusiones a unos estudios de contenido práctico y de alta demanda en el mundo laboral.

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

Los diversos programas consiguieron un alto nivel de expectativas a partir de la formación obtenida, debido a que la mayoría de ellos finalizaron el programa y alcanzaron los objetivos. Podemos interpretar que el peso de la metodología y el deseo de encontrar trabajo, junto con el clima motivador, fueron factores que desencadenaron en este alumnado actitudes muy lejanas a las que marcaron su posible trayectoria negativa dentro de la Educación Secundaria Obligatoria.

La mayoría de alumnos de los Programas de Garantía Social mejoraron su autoconcepto y autoestima, reduciendo las insuficiencias formativas; asimismo, recobraron el deseo de aprender y desarrollaron hábitos de trabajo personal; de igual modo, se implicaron en su formación y raramente mostraron conductas disruptivas e incluso su vínculo con el centro mejoró; también cabe recalcar que superaron los objetivos de los programas, a pesar de que casi la mitad de ellos no había superado la educación primaria y la casi totalidad de los mismos carecía de la titulación de la Educación Secundaria Obligatoria.

### **Propuesta de mejora: prospectiva y retos**

La atención a los alumnos que asisten a los Programas de Garantía Social ha constituido una medida «terminal» e indiscriminada para ocultar muchas de las disfunciones que aquejan a nuestro sistema educativo; por éstas y otras razones que han sido expuestas en nuestras investigaciones, deben proponerse medidas correctoras desde los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria para paliar, en parte, el «fracaso escolar» que se constata en nuestro sistema educativo y que ha puesto de manifiesto la OCDE, a través del «Informe PISA» y el informe de la UNESCO (2004).

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

En estos momentos, caracterizados por la aprobación de una nueva ley educativa (LOE, 2006), las propuestas de Programas de Iniciación y

Cualificación Profesional requieren nuevos bríos para transformar los diferentes programas en ofertas educativas y formativas de calidad reconocida y, de esta forma, abandonar su vertiente compensatoria. No aceptamos el carácter que estos programas han tenido hasta hace poco y, por tanto, los rechazamos desde la concepción que tuvieron como el último recurso extraordinario, y abogamos por y defendemos el principio de inclusividad, que debería impregnar la cultura de los programas integrados.

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

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

Lo anterior no ha resultado fácil, sino más bien difícil. La elaboración de estrategias que puedan ser rentables frente a una población que ha asumido o que ha aprendido a asumir el fracaso como respuesta ante los problemas, está

obligando a los profesionales a buscar estrategias de alto valor significativo que muevan a dicha población a aprender los contenidos más «vitales» y a entroncarlos con su inserción profesional o reinserción académica.

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

No podemos desdeñar las puntualizaciones que la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) realiza al referirse a que el diálogo sobre política de educación debe desembocar en un conjunto pertinente y equilibrado de objetivos que describan lo que deben aprender los educandos y por qué deben aprenderlo. El desarrollo de las competencias cognitivas, creativas y sociales es un componente invariable, pero también está la preocupación por los valores de índole universal —respeto a los derechos humanos y del medio ambiente, paz y tolerancia— o de la dimensión más local, por ejemplo la diversidad cultural.

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

---

## Notas

<sup>1</sup> En catalán: Equip de Recerca Escola Treball.

<sup>2</sup> Otras investigaciones se han llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

## Referencias bibliográficas

---

- AUBERNI, S. (1997). *Aprender a trabajar y trabajar para aprender*. Barcelona: PPU.
- BOIX, J. L. (2005). *La iniciació profesional com a proposta integrada a l'ESO*. Lérida: Pagès Editors.
- BRODIGAN B., (2002). La lucha contra la exclusión económica y social, en CEDEFOP, AGORA IX, *Modelos alternativos de formación*. Salónica, 2000. Luxemburgo: CEDEFOP.
- CASALS, J. (2002). Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar, AGORA IX, *Modelos alternativos de formación*. Salónica, 2000. Luxemburgo: CEDEFOP.
- CEA S'ANCONA, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana-Unesco.

- DIEZ GUTIÉRREZ, E. (1995). *Diseño Curricular de Garantía Social*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- EUROPEAN COMMISSION DG EAC (2005). *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers*. Luxembourg: European Commission DG EAC.
- FUNES, J. (1997). *Les aules taller i els adolescents exclosos*. Barcelona: Orsori.
- GALINDO, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison-Wesley-Logman.
- GLEESON, J. (2002). El Leaving Certificate Applied irlandés: ¿caballo de Troya, o equilibrio artificial?, en CEDEFOP, AGORA IX, *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- LOE (BOE núm. 106, del 04/05/2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación.
- LUNG, V. (2002). Las escuelas de producción danesas, en CEDEFOP, AGORA IX, *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- OCDE (2005). *Aprender para el mundo del mañana, Primeros resultados de PISA 2003*. Madrid: Santillana.
- PARLAMENTO EUROPEO-CONSEJO DE EUROPA (2006). *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Luxemburgo: Parlamento Europeo y Consejo de Europa.
- PÉREZ ANDRÉS, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa, *Revista española de Salud Pública*, nº 5: 373-380.
- PUIGVERT, L. y SANTACRUZ, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todos y todos, *Revista de Educación*, 339: 169-176.
- REDONDO, J. (1999). *Fundamentos y pautas para elaborar programas de Garantía Social*. Bilbao: Mensajero.
- RUBIO M. J. y VARAS, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (2003). Atención a la diversidad. Dificultades en Lecto-escritura y tutoría, en ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (coords.), *Manual de orientación y tutoría (2ª)*. Barcelona: Praxis.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (coord.) (2004a). *De los Programas de Garantía social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona: Laertes.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (2004b). *Tecnologías de la Información y Comunicación para la Discapacidad*. Archidona: Aljibe.
- SÁNCHEZ ASÍN, A.; GUISAN, C. y BOIX, J. L. (2006). La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje, *Revista de Educación*, 341: 171-196.
- SÁNCHEZ ASÍN, A.; JURADO, P. (2001). Los programas de Garantía Social (PGS): Claves de su implementación, en BUENO, J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (coord.), *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Coruña: Universidades da Coruña.
- STERNBERG, R. J. (1997). *La inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- UNESCO (2004). *Educación para Todos. El imperio de la calidad*. París: UNESCO.

## **Fuentes electrónicas**

---

- OSTER K. (DIR.); LINNA, E.; CANSEN, J. y CARVALHO, R. (2000). *Escuelas de la Segunda Oportunidad. Informe resumido sobre la evaluación de las escuelas piloto europeas* <<http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/repes.pdf>> [Fecha de consulta: 20/junio/2007.]

## Abstract

### **Student with educational needs in secondary education, why does it improve in a Social Guarantee program?**

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

After presenting the aims and the methodology, the authors present the features of those Programs, they specify the typology of the users and they think about the reality of the teaching staff of these programs. Once the codes are determined that require the most in the attention of the educational needs and the overcoming of the formative insufficiencies, the proposal about the teaching staff features and their training needs are presented.

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

**Key words:** *Social Guarantee Programmes, Initial Vocational Qualification Programmes, Learning community, Compulsory secondary education, Learning disadvantage, Educational inclusion, Transition to work, Educational policy.*

## Perfil profesional de los autores

### **Antonio Sánchez Asín**

Profesor titular de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en la atención temprana, en la formación del profesorado de educación especial, en los Programas de Garantía Social y en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Correo electrónico de contacto: a.sanchez@ub.edu

### **Josep Lluís Peinado**

Inspector de Educación del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Su investigación se centra en la necesidades educativas en la educación secundaria y en la formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria.

Correo electrónico de contacto: jboix@xtec.cat