

Los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿una alternativa al fracaso escolar?

por Pedro ARAMENDI JAUREGUI, Amando VEGA FUENTE y Karmele BUJÁN VIDALES
Universidad del País Vasco

Introducción

El fracaso escolar se ha enfocado habitualmente desde el punto de vista individual. El alumno es la persona responsable del bajo rendimiento y de la falta de participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos problemas académicos llevan al joven a desengancharse de la escuela y a involucrarse en una dinámica que puede conducirle a la exclusión social. Ferrer, Valiente y Castel (2010) afirman que el factor más determinante de los resultados de los estudiantes es el entorno socioeconómico de la familia del alumnado. En la misma línea, Serna, Yubero y Larrañaga (2008) concluyen que los factores socioculturales y las variables psicosociales (motivación de logro y expectativas del estudiante) influyen de manera significativa en el rendimiento académico del alumnado. Afirman que el fracaso escolar es un fenómeno que contribuye a perpetuar las desigualdades sociales.

El concepto de fracaso escolar se define como “el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo” (Saturnino, 2009:56). La evolución del fracaso escolar en España en los últimos diez años ha experimentado una tendencia al alza, que oscila aproximadamente entre el 27% en el curso 1999-2000 y el 31% hacia finales de la década. Los indicadores de abandono y fracaso escolar en el estado español suscitan la preocupación de la sociedad. Un tercio del alumnado entre 18 y 24 años abandona el sistema educativo y el 31,2% de los estudiantes de la ESO no consiguen el graduado de educación secundaria. España triplica el objetivo europeo de reducir al 10% la tasa de fracaso escolar. Los guarismos de los chicos son superiores a las de las chicas. Por comunidades autónomas, las del norte (Galicia, Asturias, Cantabria, Castilla-León, La Rioja, País Vasco y Navarra) logran porcentajes inferiores de fracaso (Saturnino, 2009).

Sin embargo, la enseñanza secundaria obligatoria no ha sufrido cambios significativos desde que se aprobó la LOE (2006). Los datos de la situación del sistema educativo no dejan lugar a dudas. El porcentaje de fracaso escolar (aquellos alumnos y alumnas que no han logrado el título de graduado de educación secundaria a los 16 años) es el más alto de la Unión Europea. Los datos no son más optimistas en la educación secundaria postobligatoria. Solamente el 64,9% de los estudiantes españoles logra superar la educación secundaria de segundo ciclo (16-18 años). En Suecia la supera el 94%, en la República Checa el 91,7%, Eslovenia 90%, Italia el 69,1% y en Portugal el 43,7%. La media de la Unión Europea se sitúa en el 77%. La OCDE ha realizado varias recomendaciones al estado español orientadas a mejorar la organización y gestión de los centros escolares públicos, la motivación de los docentes así como los pobres resultados obtenidos por los estudiantes de la educación secundaria (Vega, 2006).

El derecho del alumnado a la formación básica

La formación es el mejor aval para fomentar la inserción social de la juventud. Para Durkheim (2003) la socialización del individuo abarca fundamentalmente dos facetas: una individual (desarrollo personal) y otra colectiva (ser social). Este proceso, obviamente, requiere la interacción de la persona con su medio: “La socialización es un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que éste interioriza las normas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de los integrantes de la comunidad; se integra e inserta en el grupo; aprende a conducirse

socialmente; se adapta a las instituciones; se abre a los demás y convive con ellos; y recibe la influencia de la cultura, sin menoscabo del desarrollo de su personalidad” (Fermoso, 2000: 91).

Las necesidades de los adolescentes y de la sociedad actual determinan el capital formativo básico que cada alumno y alumna debe dominar al finalizar la educación obligatoria. Las propuestas curriculares autonómicas emanadas de la LOE más bien parecen propuestas de conocimientos máximos: “El objetivo no es enseñar todo lo que sería posible saber, sino que se aprenda lo que no debiera permitirse ignorar” (Escudero, 2005:9). Esta cita invita a la reflexión en torno a qué conocimientos conforman el capital formativo básico que todo estudiante debe adquirir para integrarse en la sociedad. Aunque la cuestión no es sencilla, el profesor Escudero (2005) opina que la formación básica debe tener en consideración los aprendizajes instrumentales, el conocimiento del medio social y natural, el cultivo de la sensibilidad y de sistemas de atribución de valor a diferentes bienes culturales, el desarrollo personal y los principios básicos para establecer relaciones con los demás.

La selección cultural plasmada en los currículos autonómicos debe abarcar los conocimientos necesarios para comprender y actuar en la sociedad del siglo XXI. Esteve (2007) afirma que existe un exceso de contenidos factuales, datos y conceptos en la educación obligatoria. Se deben eliminar los contenidos irrelevantes. Los conocimientos académicos, abstractos y descontextualizados deben dejar paso a conocimientos más prácticos y significati-

vos. Este autor afirma que en los exámenes se abusa de la memorización y la comprensión de datos. Sin embargo, se concede poca importancia a la aplicación, al análisis, a la síntesis, a la valoración y a la mejora continua de los conocimientos.

También se debe tener en cuenta la gran diversidad de alumnado existente en las aulas. Los estudiantes poseen historias personales distintas y provienen de contextos diferentes. La cultura, el nivel socioeconómico y socioeducativo de las familias, sus costumbres y creencias y el origen social determinan a menudo la igualdad de oportunidades y el éxito o el fracaso del alumnado en la escuela (Rué, 2006).

La educación secundaria obligatoria es cada día más selectiva. Las cifras de fracaso de la ESO constatan estas tendencias. La secundaria y, concretamente, el bachillerato se convierte en un entrenamiento para superar la selectividad. Y no creemos que el escenario actual (con las pruebas PISA y la competitividad existente entre los centros públicos y concertados) vaya a mejorar la situación. El ejemplo de dos autonomías españolas es bastante esclarecedor. El alumnado no repetidor de Castilla-León y La Rioja obtiene resultados semejantes a los de Finlandia, Corea o Canadá. Sin embargo, estas comunidades tienen una tasa de fracaso escolar que oscila entre el 20% y 29%, mientras que la de estos países se aproxima al 5%. En un estudio realizado en 118 institutos de secundaria por el Secretariado Gitano constata que el 80% del alumnado de raza gitana abandona los estudios antes de finalizar la educación secundaria (Feito, 2009).

La educación obligatoria debe ser más integradora y menos selectiva. La escuela debe reconstruir su cultura en términos más democráticos y tomar medidas que mejoren los contenidos, la metodología, la evaluación, la organización del currículum, la relación educativa, la relación con el entorno, el proceso de construcción curricular y la elaboración de normas de funcionamiento.

El espíritu de la LOE (2006) dista mucho del elitismo. En el Preámbulo de la ley se explicitan los principios rectores de la ley afirmando que: “Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de fracaso escolar y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales 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 al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad con la equidad de la educación”.

Algunos de los alumnos y alumnas que tienen problemas para obtener el graduado de educación secundaria optan por los Programas de Diversificación Curricular (PDC) o por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Estas iniciati-

vas constituyen una de las novedades propuestas por la LOE (2006) y una de las principales medidas encaminadas a la consecución del éxito escolar de todos los alumnos y alumnas.

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) ofrecen a los alumnos y alumnas, que a los 16 años no han completado la Secundaria Obligatoria, alcanzar una cualificación profesional de nivel 1 que les acredite para el desarrollo de una determinada profesión y además, como novedad importante, la posibilidad de obtener el título de graduado de educación secundaria.

En el artículo 27 de la LOE (2006) se hace mención a los Programas de Diversificación Curricular (PDC) en los siguientes términos:

1. En la definición de las enseñanzas mínimas de la etapa se incluirán las condiciones básicas para establecer las diversificaciones del currículo desde tercer curso de educación secundaria obligatoria, para el alumnado que lo requiera tras la oportuna evaluación. En este supuesto, los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general.

2. 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.

Los principios de formación básica y común y de atención a la diversidad del alumnado fomentados por la ley deben permitir un ejercicio más flexible de la enseñanza en la ESO. Estas medidas, si se llevan adecuadamente a la práctica, pueden ser efectivas para impulsar el éxito educativo de todo el alumnado. De lo contrario, la situación puede agravarse. Un sistema educativo que pretenda mejorar la calidad de vida del conjunto de la ciudadanía no puede crear un 30% de fracaso escolar en la educación obligatoria. La tercera parte de la población carece de un capital formativo básico para integrarse en la sociedad. Estas elevadas tasas de fracaso escolar pueden ser la antesala de una futura exclusión educativa y social.

Parte empírica de la investigación

Objetivos de la investigación

El estudio ha pretendido describir y comparar las percepciones del alumnado que no ha obtenido el graduado de educación secundaria sobre el funcionamiento de la ESO y de los programas de atención a la diversidad (Programas de Diversificación Curricular y Programas de Cualificación Profesional Inicial).

En la investigación se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las percepciones del alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y los Programas de Diversificación Curricular (PDC) en torno a su anterior experiencia en la ESO.

- Conocer y comparar las percepciones que tiene el alumnado en torno a los programas de atención a la diversidad (Pro-

gramas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial) en el ámbito curricular, la orientación educativa y el funcionamiento del aula.

- Realizar aportaciones para mejorar el funcionamiento de la Educación Secundaria Obligatoria.

La primera parte es de tipo cuantitativo y *ex post facto* y tiene por objeto describir y comparar los procesos curriculares, organizativos y de la orientación desarrollados en la ESO y en los programas de atención a la diversidad. La segunda parte del estudio es cualitativa, continuación de la parte cuantitativa y tiene por propósito profundizar, mediante entrevistas, en aspectos concretos del fenómeno estudiado. Se han de reconciliar ambas perspectivas para conformar una conveniente compatibilidad y lograr una visión holística de la realidad (Cohen, Manion, Morrison, 2000).

Diseño de la investigación

El proceso del estudio se ha desarrollado en varias fases:

- Fase de exploración inicial: en primer lugar se realizaron 6 entrevistas a los estudiantes para adaptar los planteamientos teóricos a la realidad de la vida de los centros y elaborar el cuestionario.

- Fase extensiva: se recogió información mediante un cuestionario administrado al alumnado.

- Fase intensiva: se analizaron las percepciones de los informantes acerca del

problema estudiado, utilizando para ello entrevistas en profundidad.

- Fase integradora y propositiva: se integraron las informaciones de las fases anteriores y se realizaron propuestas de mejora para el abordaje del fracaso escolar en la ESO.

Variables del estudio

Las principales variables de la investigación se han clasificado en las siguientes dimensiones:

- Datos de identificación de la muestra: edad, sexo, provincia.

- Contenidos de enseñanza: conocimientos más importantes que se enseñan en la ESO y en los programas de atención a la diversidad (PDC y PCPI).

- Estilos de enseñanza: metodologías de trabajo desarrolladas en el aula.

- Rol docente: tareas que realiza el profesorado en el ámbito curricular, organizativo y de la orientación.

- Funcionamiento del aula: clima, convivencia, aspectos organizativos, tareas realizadas por el alumnado.

Las variables se han concretado a través de un cuestionario construido *ad hoc* tipo Likert y que ha sido también el hilo conductor de las entrevistas en profundidad.

Estrategias de recogida de información

La información se ha recogido mediante cuestionarios y entrevistas. Para

diseñar el cuestionario, además de revisar la literatura relacionada con el tema, como se ha señalado anteriormente, se han realizado entrevistas a estudiantes. Se ha llevado a cabo una prueba piloto con 8 estudiantes de dos centros no participantes en este estudio. Se modificó la redacción de siete ítems y se clarificaron las instrucciones de la prueba. Ésta fue validada por ex-

pertos de la universidad del País Vasco y profesionales que investigan este tema. En los cuestionarios se debe manifestar el grado de acuerdo en una escala Likert y fue administrado entre los meses de enero y mayo de 2010.

Las dimensiones que ha recogido el cuestionario son las siguientes:

TABLA 1: *Dimensiones del cuestionario del alumnado.*

Dimensiones

- Datos de identificación: sexo, edad, ubicación del centro...
- Conocimientos que se enseñan: cultura general (sociales, matemáticas...), consulta de información, sentirse a gusto consigo mismo, vivir de manera sana, respeto a la naturaleza, utilización de maquinaria y TIC, idiomas, respeto a las personas, resolver problemas...
- Estrategias de enseñanza: exposición oral del docente, prácticas con ordenadores, resolución de casos y problemas, visionado de vídeos, debates, lectura y resumen, realizar proyectos, estudio sistemático, trabajo individual y en equipo...
- Rol del docente: ámbito del currículum, orientación y tutoría...
- Funcionamiento de la clase: clima y ambiente, organización, relaciones, recursos, motivación...

La aplicación de las pruebas ha sido realizada por los miembros del equipo de investigación.

Se ha seleccionado la entrevista como instrumento para recoger información.

Ésta permite acercarnos a la audiencia y comprender la realidad del fenómeno estudiado. La entrevista realizada con el alumnado ha analizado las siguientes dimensiones:

TABLA 2: *Guión de entrevista para el alumnado.*

Categoría

- Presentación.
- Las experiencias anteriores en la ESO.
- Qué se enseña en los PDC-PCPI. Comparación con la ESO.
- Cómo se aprende en los PDC-PCPI. Comparación con la ESO.
- Rol del docente: currículum, orientación, organización. Comparación con la ESO.
- Cómo funciona la clase. Comparación con la ESO.
- Aportaciones de mejora.
- Otros.

Las entrevistas se realizaron entre los meses de marzo y junio de 2010.

Participantes del estudio

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en los institutos de ESO (con Programas de Diversificación Curricular (PDC) autorizados por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco de las tres capitales de la comunidad autónoma, con un índice más elevado de fracaso escolar) y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial a los que acude este alumnado después de su estancia en el instituto. Se seleccionaron seis centros por cada capital de provincia de la comunidad autónoma del País Vasco (tres institutos con ESO y PDC y tres PCPI que acogen alumnado de los institutos elegidos), en

función de su heterogeneidad (tasa de inmigración, resultados académicos, nivel socioeconómico y sociocultural de las familias, instituto de referencia de los PCPI). Los centros fueron seleccionados según los datos y recomendaciones de la inspección educativa y la valoración realizada por la coordinadora de PCPI del País Vasco (muestreo intencional).

Se distribuyeron 360 cuestionarios por los centros seleccionados y contestaron a la prueba 262 estudiantes (72.7%). Se realizaron, por otra parte, 24 entrevistas a los estudiantes. En ellas se intentó seleccionar a los alumnos y alumnas en función del criterio de los docentes con el fin de recoger de esta manera una visión amplia y diversa sobre el tema investigado.

TABLA 3: Fase de recogida de información

Territorio	Cuestionarios	Entrevistas
	Alumnado	Alumnado
Guipúzcoa	120	8
Vizcaya	120	8
Álava	120	8
Total enviados	360	
Total recibidos/realizados	262	24
Porcentaje	(72.7%)	(100%)

En la muestra seleccionada han participado 18 centros educativos. El alumnado consultado tiene 15 años (10.7%), 16 años (44.3%), 17 años (35.1%) y 18 años (9.9%). El 66.7% son chicos y el 33.3% son chicas. El 97.5% piensa que logrará el graduado. Los centros seleccionados están ubicados en las tres capitales de provincia de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Análisis de datos

Los datos de la parte cuantitativa fueron tratados con el paquete informático SPSS 17.0 e ITEMAN realizándose diversos análisis estadísticos (promedios, porcentajes y diferencias de medias-prueba *t* de Student- y correlaciones Tau de Kendal).

Se ha utilizado la triangulación de métodos de recogida de información (cuestionarios y entrevistas) y de los informantes de los diferentes programas (alumnado de PDC y PCPI). La fiabilidad de cuestionario es de 0.898 (Alfa de Cronbach). Al finalizar la recogida de información se ha procedido al análisis intensivo de los datos siguiendo el siguiente procedimiento (Lukas y Santiago, 2009):

- Fase 1: Reducción de la información: selección e identificación de la información, determinación de los objetivos del análisis, establecimiento de un sistema de categorías, estudio del sistema de categorías y codificación.

- Fase 2: Organización de la información.

- Fase 3: Análisis e interpretación de los resultados.

Para seleccionar las categorías se ha desarrollado un proceso mixto (inductivo y deductivo). Se han planteado a priori una serie de categorías basándonos en la revisión bibliográfica y en la experiencia de los investigadores (procedimiento deductivo) y, posteriormente, se han ido ajustando las categorías a las informaciones recogidas en el estudio (procedimiento inductivo). Las entrevistas se han analizado mediante el programa de tratamiento de datos ANSWR versión 6.4.

En el transcurso del estudio se han experimentado algunas limitaciones que han obstaculizado, en parte, la labor de los miembros del equipo de investigación:

- El profesorado ha mostrado cierta apatía a la hora de rellenar los cuestionarios.

- El momento en que se administraron los cuestionarios no fue, quizás, el más idóneo. La cantidad de trabajo en determinados periodos del curso anima menos al profesorado a colaborar en estas tareas.

En general, la respuesta de los centros participantes en el estudio ha sido satisfactoria. Para agradecer su compromiso, se les ha enviado un informe del estudio. En este informe, por cuestiones de espacio, se van a resumir solamente algunos de los resultados de la investigación.

Resultados

La exposición de resultados se va a estructurar de la siguiente manera. En primer lugar, se va a analizar y comparar el funcionamiento de la ESO desde la perspectiva del alumnado de los PDC y PCPI. Posteriormente se van a analizar los factores que influyen en el buen funcionamiento de la ESO y de los programas de atención a la diversidad mediante la correlación de variables.

La ESO desde la perspectiva del alumnado que desarrolla programas de atención a la diversidad

En las siguientes páginas se va a analizar la perspectiva en torno a la ESO del alumnado que cursa programas de atención a la diversidad. Se van a explicitar los aspectos de esta etapa que más y menos aprobación han tenido para el alumnado y los elementos que pueden mejorar su funcionamiento.

En relación a los conocimientos impartidos en la ESO, el alumnado opina que le enseñan idiomas (euskera, castellano, inglés...) (90%), conocimientos de cultura general (matemáticas, sociales...) (87%), a respetar a las personas (72.1%), a utilizar ordenadores (68.7%) y a buscar y consultar información sobre diversos temas (62.3%).

La metodología de enseñanza en la ESO se basa en la corrección de ejercicios (79.4%), el profesorado explica bastantes conceptos teóricos (76.7%), pasa mucho tiempo explicando temas (75.2%), comenta al alumnado que piensen y planifiquen las tareas (74.7%), pregunta si se ha entendido lo que ha explicado (65.7%), explica los temas y se hacen ejercicios en clase (65.7%), el docente les hace repasar lo aprendido (65.1%), les ayuda cuando no se entiende una tarea (63.4%), el profesor no les deja hablar en clase, están mucho tiempo callados (63.2%) y se utilizan bastante los libros e internet para estudiar (62.8%).

Las actividades más frecuentes en la ESO son el estudio sistemático para aprobar los controles y exámenes (81.8%), la exposición oral del profesor (80.3%), se trabaja a nivel individual (77.3%), se realizan fichas y ejercicios (69.4%), se leen y se hacen resúmenes de textos (66.2%), se busca información sobre temas diversos (66.2%) y, además, se fomenta la exposición oral del alumnado (66.1%), las actividades de tutoría (65.3%) y la realización de proyectos (64.6%).

El rol del profesorado de la ESO se basa fundamentalmente en la enseñanza de conocimientos teóricos (70.6%), el profesorado les evalúa de forma justa (57%),

los docentes le ayudan a comprender mejor los temas de estudio (52.7%), el profesorado se dedica a dar pautas para hacer bien las cosas (52.3%), los docentes me ayudan a la hora de trabajar en equipo con los demás (53.9%) y me orientan para comportarme bien (47.7%). Sin embargo, algunos estudiantes manifiestan bastantes quejas en relación con la atención a la diversidad y las medidas en torno a la inclusión. He aquí algunos testimonios:

Según los estudiantes, algunas actitudes del profesorado son poco profesionales. Incluso se llega a discriminar al alumnado:

“El profesor solamente explicaba a los empollones, a nosotros no nos hacía caso” (PDC2).

También salen a la luz los insultos:

“Me llamaba “gorda”, “guarra”...me insultaba cuando nos enfadábamos” (PDC7).

La ubicación espacial también es motivo de discriminación:

“Nos ponía en las mesas traseras para que no molestáramos” (PDC5).

Es el aula de los vagos, de los tontos:

“Sí, los demás compañeros nos dicen que ésta es la clase de los vagos, de los problemáticos. No dicen la de los tontos porque no se atreven” (PDC5).

Aislamiento y tensiones en toda regla:

“Estuve un año en el aula de guardia porque la profesora de matemáticas no me

aceptaba en clase. Nos peleamos un día y decía que me tenía miedo y no podía dar clase” (PCPI12).

¿Dónde está la inclusión? La ESO está tomando un cariz elitista para algunos alumnos y alumnas.

“En el PCPI somos gente más normal. En el instituto había mucho friki” (PCPI5).

Finalmente, respecto al funcionamiento de la ESO, el alumnado opina que en clase hay buen ambiente (62.4%), los profesores me tratan bien (62,6%), me enseñan bien (63.4%), hay materiales suficientes en clase para trabajar a gusto (53.6%), en clase se aprenden cosas prácticas (53.4%) y útiles para la vida (52.7%). Como se puede observar, los porcentajes de acuerdo no son demasiado elevados.

En resumen, los conocimientos de cultura básica y los idiomas son los que más se enseñan en la ESO. Según los estudiantes, la metodología de enseñanza se basa en el desarrollo de conceptos teóricos, la transmisión y comprensión de conocimientos, la corrección de ejercicios, se repasa lo aprendido, se consultan libros e internet y el alumnado permanece bastante tiempo callado en clase. Las actividades más utilizadas son la exposición oral del profesor, el trabajo es fundamentalmente individual, se estudian los temas explicados, se leen y se resumen textos, se realizan ejercicios diversos, se busca información, se realizan proyectos y actividades de tutoría. El rol docente es el de transmisor de conocimientos teóricos además de ayudarles mediante pautas para realizar las tareas y comportarse adecua-

damente. Respecto al funcionamiento de la ESO, el alumnado cree que es aceptable (los porcentajes de satisfacción no son demasiado elevados) aunque existen algunas prácticas “dudosas” que excluyen al alumnado que no sigue el ritmo de clase.

La Educación Secundaria Obligatoria y los programas de atención a la diversidad: un análisis comparativo

Seguidamente, se va a proceder a comparar el funcionamiento de la ESO con los programas de atención a la diversidad desde la perspectiva del alumnado. En la columna de la izquierda de las tablas se exponen los ítems del cuestionario y en las de la derecha las puntuaciones obtenidas en la ESO y en los programas de atención a la diversidad (PDC y PCPI).

Los contenidos de la enseñanza

No parece que en la ESO, según el alumnado, hayan aprendido más conocimientos que en los PDC y en los PCPI.

Según el alumnado, en la Educación Secundaria Obligatoria se enseñan en mayor medida los idiomas (euskera, castellano, inglés...), aunque estas diferencias en cultura general no son significativas.

En los Programas de Diversificación Curricular y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial les enseñan en mayor medida que en la ESO a buscar y consultar información, a sentirse a gusto consigo mismo, a vivir de manera sana y saludable, a cuidar la naturaleza, a respetar a las personas y a resolver problemas. En este caso el alumnado aprende competencias importantes para vivir y, además, a sentirse a gusto. Las diferencias de medias son significativas ($P < 0.05$).

Las estrategias de enseñanza

El alumnado afirma que en la ESO el profesorado no les deja hablar demasiado en clase (están mucho tiempo callados), se utilizan bastante los libros e internet para estudiar y opinan que existen demasiadas asignaturas en cada curso.

En la ESO se fomenta bastante la gestión de información, el alumnado es más pasivo:

“Nos hacían leer un tema y hacer un resumen. Así todos los días hasta terminar el libro” (PDC12).

TABLA 5: *La metodología de enseñanza*

ITEM	X ESO	X DIVERSI	SIG
Ítem 23-En este centro puedo sacarme el graduado fácilmente	2,32	3.18	0.000
Ítem 25-Se hacen bastantes cosas nuevas en clase	2.51	2.96	0.000
Ítem 27-Las actividades que se realizan en clase son creativas	2.42	2.96	0.000
Ítem 29-Trabajamos de forma libre en clase; los profesores/as no nos dan “la lata”	2.00	2.51	0.000
Ítem 31-En clase podemos cambiar e inventar nuevos trabajos	1.93	2.60	0.000
Ítem 33-Se realizan muchos trabajos prácticos en clase	2.39	3.05	0.000
Ítem 35-Trabajamos técnicas para aprender cosas prácticas	2.46	3.03	0.000
Ítem 37-Lo que aprendemos se relaciona con la vida real.	2.57	3.30	0.000
Ítem 39-El profesor/a nos dice para qué sirve (para qué vale) lo que se aprende	2.68	3.33	0.000
Ítem 41-El profesor/a nos explica un tema y luego practicamos en clase	2.85	3.37	0.000
Ítem 43-El profesor/a nos dice que pensemos las cosas (los trabajos) antes de hacerlas	3.04	3.41	0.000
Ítem 45-Corregimos las prácticas y ejercicios para saber si están bien hechos	3.25	3.50	0.000
Ítem 47-Antes de comenzar a trabajar planificamos las tareas a realizar	2.43	2.92	0.000
Ítem 49-Antes de comenzar a trabajar planificamos cómo vamos a hacer los trabajos	2.51	2.93	0.000
Ítem 51-El profesor/a nos hace repasar y comprobar el trabajo que realizamos	2.82	3.03	0.006
Ítem 53-El profesor/a no nos deja hablar en clase, estamos mucho tiempo callados	2.89	2.46	0.000
Ítem 55-El profesor/a pasa mucho tiempo explicando temas	3.13	3.03	0.208
Ítem 57-El profesor/a nos explica bastantes conceptos teóricos	3.00	3.03	0,658
Ítem 59-Lo que se enseña en clase es muy general y teórica	2.74	2.76	0.830
Ítem 61-Utilizamos bastante los libros e Internet para estudiar	2.78	2.25	0.000
Ítem 63-En general me gustan las asignaturas	2.12	2.78	0.000
Ítem 65-Existen demasiadas asignaturas	3.17	2.43	0.000

Ítem 67-Las asignaturas son muy útiles	2.63	3.00	0.000
Ítem 69-Trabajamos sobre temas que elegimos nosotros	1.66	2.05	0.000
Ítem 71-Aprendo cómo “moverme” en la vida	2.04	2.88	0.000
Ítem 73-Nos dicen para qué sirve lo que aprendemos	2.48	3.09	0.000
Ítem 75-El profesorado me pregunta si he entendido lo que ha explicado	2.85	3.40	0.000
Ítem 77.-El profesorado me ayuda cuando no entiendo un tema	2.85	3.53	0.000
Ítem 79-El profesorado intenta comprenderme, se interesa por mí	2.32	3.24	0.000
Ítem 81-El profesorado me ayuda a estudiar y a mejorar	2.62	3.29	0.000
Ítem 83-Repasamos los trabajos y ejercicios si no los entendemos bien	2.66	3.17	0.000

Los estudiantes de los PDC y de los PCPI puntúan más alto que en la ESO las siguientes variables: tienen bastantes expectativas de sacarse el graduado de educación secundaria, se realizan tareas nuevas y creativas en clase, se trabaja con más libertad, se realizan tareas prácticas en clase, se desarrollan técnicas para aprender cosas prácticas, lo que se aprende se relaciona con la vida real, los docentes les dicen para qué sirve lo que aprenden, se explican los temas y luego se pasa a la práctica, se piensan las tareas antes de hacerlas, se corrigen las prácticas y los ejercicios, se planifican las tareas antes de hacerlas, se repasan los trabajos, les gustan las asignaturas del curso, las materias les parecen útiles, seleccionan algunas tareas para trabajar, el alumnado aprende a “moverse” en la vida, el docente les dice para qué sirve lo que está aprendiendo, el profesorado les ayuda cuando no entienden algún tema e intentan comprender al alumnado (se interesa por él), les ayuda a mejorar y repasan las tareas si no las entienden bien.

Los programas de diversificación, en opinión del alumnado, son más prácticos y útiles para la vida y el profesorado presta más atención al alumnado.

“Allí se empollaba y se empollaba, aquí haces las dos cosas: estudiar y además haces cosas prácticas” (PDC6).

“En el PCPI se enseña más o menos lo mismo pero de otra manera. Lo que aprendes en el PCPI es lo que te va a valer para el futuro. Sin embargo, muchas cosas que hacías en la ESO no valían para nada” (PCPI13).

“A mí en el PCPI me hacen ver la realidad, te ayudan, te abren los ojos, te enseñan lo básico para manejarte, lo real, en fin la vida (el respeto, saber convivir...). Eso no te lo enseñan en el instituto” (PCPI11).

Estos testimonios confirman las tendencias expresadas en los datos cuantitativos de la tabla anterior.

El rol del profesorado

El profesorado de la ESO, a diferencia de los programas de diversificación, se de-

dica en mayor medida a enseñar conocimientos teóricos.

TABLA 6: *Rol del docente*

ITEM	X ESO	X DIVERSI	SIG
Ítem 121-El profesorado me ayuda a comprender mejor los temas que estudio	2.58	3.36	0.000
Ítem 123-El profesorado me evalúa de forma justa	2.64	3.15	0.000
Ítem 125-El profesorado nos orienta para aprender a vivir mejor	2.38	2.93	0.000
Ítem 127-El profesorado me motiva y me anima para aprender	2.39	3.24	0.000
Ítem 129-El profesorado me ayuda para tomar decisiones de futuro	2.27	3.31	0.000
Ítem 131-El profesorado me ayuda a comportarme bien con los demás	2.50	3.13	0.000
Ítem 133-El profesorado me ayuda para trabajar en equipo con los demás	2.53	3.02	0.000
Ítem 135-El profesorado me ayuda a resolver mis problemas y lograr mis objetivos	2.34	3.04	0.000
Ítem 137-El profesorado se dedica sobre todo a darnos pautas para hacer bien las cosas	2.57	3.00	0.000
Ítem 139-El profesorado se dedica sobre todo a enseñarnos conocimientos teóricos	2.96	2.70	0.000
Ítem 141-El profesorado me orienta acerca de lo que quiero hacer en el futuro	2.41	3.36	0.000
Ítem 143-El profesorado nos enseña más pautas de comportamiento que contenidos teóricos	2.42	2.68	0.000
Ítem 145-El profesorado impulsa el buen ambiente en clase	2.44	3.23	0.000
Ítem 147-El profesorado me anima cuando hacía mal las tareas y trabajos	2.34	3.03	0.000
Ítem 149-Yo tengo una idea clara de lo que quiero aprender, de lo que me gusta	2.57	3.46	0.000

“Los peores profesores de la ESO eran los estrictos, los poco flexibles, los rígidos; no se preocupaban de lo que te pasaba; algunos llegaban a clase, decían “Hola”, explicaban la lección y te decían: “Adiós”. No podías hablar en clase, solo explicaban para los empollones, pasaban de los demás, y cuando les preguntabas algo te decían: “Tú verás”. Aquí tienes más libertad, y cada uno decide cómo hace su tarea, lo planificas tú y además te ayudan” (PCPI5).

Como se constata en el párrafo anterior, en los Programas de Diversificación Curricular y en los Programas de Cualificación Profesional Inicial el profesorado ayuda a comprender mejor los temas estudiados, evalúa de forma justa, orienta al alumnado para aprender vivir, motiva y anima al alumnado para aprender, ayuda a tomar decisiones de futuro, a comportarse bien, a trabajar en equipo y a resolver los problemas del alumnado, les orienta para hacer bien las cosas y acerca de lo que quieren hacer en el futuro, les en-

seña más pautas de comportamiento que contenidos teóricos, fomenta el buen ambiente en clase, les anima cuando hacen mal las cosas y los estudiantes afirman que tienen una idea clara de lo que quieren aprender, de lo que les gusta.

Se ha procedido a agrupar las variables de la investigación en constructos para proceder a correlacionarlas de forma bilateral. Para ello hemos utilizado la correlación Tau de Kendal. En primer lugar se ha procedido a relacionar los constructos de la investigación con el constructo “organiza-clase” que aglutina las variables vinculadas con el óptimo funcionamiento del aula en la ESO así como en las aulas de diversificación curricular (PDC y PCPI).

A. Funcionamiento óptimo del aula (ESO)

El constructo funcionamiento óptimo del aula en la ESO se ha relacionado de forma bilateral con los demás constructos de la investigación. A continuación se recogen solamente las correlaciones más fuertes y significativas:

TABLA 7: *Funcionamiento óptimo en la ESO (correlaciones)*

VARIABLES	Correl	Sig
Rol docente centrado en el impulso de actitudes	0.814	0.000
Rol del docente sensibilizado con la didáctica y el currículum	0.796	0.000
Rol docente centrado en el impulso de la tutoría y la orientación	0.757	0.000
Ayuda del docente al alumnado	0.740	0.000
Metodología de trabajo basada en la práctica	0.648	0.000
Metodología basada en la utilidad de los conocimientos	0.629	0.000
Gusto por la asignatura	0.611	0.000
Metodología que impulsa el repaso de lo aprendido	0.582	0.000
Metodología creativa	0.581	0.000

Planificación previa del estudiante de las tareas a realizar en clase	0.578	0.000
Tareas y actividades relacionadas con el estudio de caso	0.564	0.000
Enseñanza de la cultura básica (cultura general)	0.560	0.000
Metodología relacionada con situaciones de la vida	0.554	0.000
Tareas y actividades relacionadas con la demostración de ejemplos y modelos por parte del docente	0.553	0.000
Sentirse a gusto consigo mismo	0.542	0.000

El buen funcionamiento de la clase en la ESO está vinculado con el rol del docente centrado en el impulso de las actitudes, pautas y valores, el fomento de las buenas prácticas curriculares, el impulso de la tutoría y la orientación permanente, la ayuda del docente al alumnado, la metodología de trabajo práctica y basada en la utilidad de los aprendizajes, el fomento del gusto por las asignaturas, el repaso de lo aprendido, la metodología de trabajo creativa, la planificación previa del alumnado de las tareas a realizar en clase, las actividades relacionadas con el estudio de caso, la enseñanza de la conocimientos básicos

(cultura general), la metodología relacionada con situaciones de la vida cotidiana, la demostración de modelos y ejemplos por parte del docente y sentirse a gusto consigo mismo.

B. Funcionamiento óptimo del aula en los programas de atención a la diversidad (PCPI y PDC)

Seguidamente se han correlacionado los constructos de la investigación con el constructo “Funcionamiento óptimo del aula en los PDC y PCPI”. En la tabla 8 se recogen los coeficientes de correlación y su significatividad.

TABLA 8: Funcionamiento óptimo en las aulas de atención a la diversidad (correlaciones)

Variables	Correl	Sig
Rol docente sensibilizado con la didáctica y el currículum	0.760	0.000
Metodología centrada en la utilidad de los aprendizajes	0.671	0.000
Rol del docente centrado en la orientación y la tutoría	0.637	0.000
Metodología relacionada con la vida cotidiana	0.624	0.000
Ayuda proporcionada por el docente al alumnado	0.616	0.000
Rol docente que impulsa actitudes	0.610	0.000
Metodología de trabajo práctica	0.604	0.000
Metodología que fomenta la creatividad	0.559	0.000
Planificación de las tareas por parte del alumnado	0.519	0.000
Tareas y actividades de debate	0.508	0.000

Gusto por las asignaturas por parte del alumnado	0.507	0.000
Tareas y actividades relacionadas con el estudio de casos	0.474	0.000
Demostraciones de modelos y ejemplos por parte del docente	0.446	0.000
Repaso de lo aprendido	0.441	0.000
Libertad de acción en clase (interacciones, tiempos, espacios...)	0.429	0.000

El buen funcionamiento del aula en los PCPI y PDC está estrechamente relacionado con el rol docente sensibilizado con el currículum y la didáctica, la metodología de trabajo centrada en la utilidad, el impulso de la orientación y la tutoría permanente, la metodología relacionada con la vida cotidiana, la ayuda proporcionada por el docente al alumnado, el fomento de actitudes, pautas y valores, la metodología de trabajo práctica y creativa, la planificación de las tareas por parte del alumnado, las actividades de debate, el impulso del gusto por las asignaturas, las actividades relacionadas con el estudio de casos, las demostraciones de ejemplos y modelos por parte del docente, el repaso de lo aprendido y la libertad de acción en clase (flexibilidad en las interacciones, en los ritmos de aprendizaje, en la distribución de tiempos y espacios...).

“En la ESO había más gente, más clases, más horas, más asignaturas, los profesores pasaban de ti...La clave está en el profesorado. Aquí te ayuda a aprender, te anima, te dice si entiendes los temas y me explican las veces que haga falta” (PCPI11).

La importancia de las estrategias de enseñanza, de la orientación y del rol del docente en la ESO y en los programas de atención a la diversidad queda constatada

en las relaciones entre variables y en los testimonios del alumnado.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio realizado en los centros de secundaria del País Vasco se pueden resumir de la siguiente manera:

1.- Los estudiantes opinan que los conocimientos en los que más se incide en la ESO son los relacionados con la cultura básica. Las metodologías de enseñanza más habituales son el desarrollo de conceptos teóricos, la transmisión y comprensión de conocimientos, la corrección de ejercicios, se repasa lo aprendido, se consultan libros e internet y el alumnado permanece bastante tiempo callado en clase. Las actividades más trabajadas en la Educación Secundaria Obligatoria son la exposición oral del profesorado, se trabaja de forma individual, se estudia de manera sistemática (“empollar”) para el examen, se leen y resumen textos, se realizan ejercicios, se busca información y se desarrollan proyectos y actividades de tutoría. El docente desarrolla su rol otorgando gran importancia a la transmisión de conocimientos teóricos y al desarrollo de pautas para realizar las tareas. El alumnado cree que el funcionamiento de la ESO es solo aceptable. Sin embargo, en las entrevistas se constatan prácticas “dudosas” por parte

de los docentes fundamentalmente hacia el alumnado que no sigue el ritmo de clase (discriminación, insultos, trato poco cordial, minar la autoestima del alumnado estereotipándolo, utilización de la evaluación como castigo...). En la ESO se incide en los idiomas (euskera, castellano e inglés) en mayor medida que en los programas de diversificación (Programas de Diversificación Curricular y Programas de Cualificación Profesional Inicial). Según el alumnado, en los programas de atención a la diversidad se fomenta en mayor medida la búsqueda de información, a sentirse a gusto consigo mismo, a vivir de manera saludable, a respetar el medio ambiente, a respetar a las personas y a resolver problemas.

2.- El alumnado de los programas de atención a la diversidad otorga, en general, puntuaciones más elevadas que en la ESO a las estrategias de enseñanza. Según los estudiantes, el profesorado de la ESO no les dejaba hablar en clase, pasaba mucho tiempo explicando temas (diferencia no significativa), se utilizan más los libros e internet y creen que en la secundaria obligatoria existen demasiadas asignaturas. Respecto al rol docente, la opinión del alumnado es clara y contundente: todas las valoraciones del profesorado de los programas de atención a la diversidad superan las puntuaciones de los docentes de la ESO, a excepción de una variable: *“El profesorado se dedica sobre todo a enseñarnos conocimientos teóricos”*. Además las diferencias de medias en esta variable son significativas. El docente debe superar el rol de técnico y asumir su papel de experto en procesos de enseñanza y aprendizaje (Tejedor, García Varcárcel, 2010).

3.- El buen funcionamiento de las aulas de la ESO está relacionado de manera fuerte y significativa con el fomento de los valores, la sensibilización docente con el currículum, el impulso de la tutoría, la ayuda del profesorado a los estudiantes, el desarrollo de metodologías prácticas, útiles, creativas, basadas en el estudio de caso, los vínculos con la vida, la demostración de modelos, el fomento del gusto por la asignatura, el repaso, la planificación de actividades por parte del alumnado y procuran que el estudiante se sienta a gusto en clase.

4.- El buen funcionamiento de los programas de atención a la diversidad (PDC y PCPI) coincide en muchas de las variables con la descripción anterior: el rol docente sensibilizado con el currículum y la didáctica, la metodología de trabajo centrada en el estudio de casos, el debate, la creatividad, la utilidad, los vínculos con la vida cotidiana, el impulso de la orientación, la tutoría permanente, la ayuda al alumnado, las actitudes, pautas y valores, la planificación de las tareas por parte del alumnado, el fomento del gusto por las asignaturas, la aportación de demostraciones, ejemplos y modelos por parte del docente, el repaso de lo aprendido y la libertad de acción en clase (flexibilidad en interacciones, comunicación, tiempos, ritmos, espacios...). Esta última es de las pocas variables no coincidentes en ambas descripciones. El alumnado de los programas de atención a la diversidad valora bastante la posibilidad de moverse con libertad en clase y la interacción con sus compañeros y compañeras y con el profesorado.

Los datos del estudio invitan a reflexionar en torno a la organización y finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria. Se deben realizar profundas modificaciones en la ESO en torno a los conocimientos impartidos, la metodología de enseñanza, las actividades desarrolladas en clase, el rol docente y el funcionamiento general del aula (Vega y Aramendi, 2009). El alumnado se muestra más satisfecho con el funcionamiento de los programas de atención a la diversidad que con la forma de trabajar desarrollada en la Educación Secundaria Obligatoria. Estos programas pueden convertirse en una alternativa para mejorar la formación básica del alumnado con problemas de adaptación en la Educación Secundaria Obligatoria.

Es necesaria la redefinición de la orientación que debe tomar la ESO. De poco sirve que el 70% de la población obtenga puntuaciones por encima de la media en las pruebas internacionales de evaluación si no se garantiza la principal finalidad de la educación obligatoria: garantizar el derecho (constitucional) de todo alumno y alumna a recibir un capital formativo básico para integrarse en la sociedad.

Dirección para la correspondencia: Pedro Aramendi Jauregui. Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Avenida de Tolosa 70-20018 San Sebastián-Guipúzcoa. E-mail: pello.aramendi@ehu.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-XI-2010.

Bibliografía

- COHEN, L.; MANION, L. y MORRISON, K. (2000) *Research Methods in Education* (London, Routledge Falmer).
- DURKHEIM, E. (2003) *Educación y sociología* (Barcelona, Ediciones Península).

- ESCUADERO, J. M. (2005) Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo?, *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9:1, pp. 1-32.
- ESTEVE, J. M. (2007) Un examen a la cultura escolar, *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 7, pp. 1-20.
- FEITO, R. (2009) Éxito escolar para todos, *Revista iberoamericana de educación*, 50, pp. 131-151.
- FERMOSO, P. (2000) *Sociología de la educación* (Valencia, Nau Llibres).
- FERRER, F.; VALIENTE, O. y CASTEL, J. L. (2010) Los resultados PISA-2006 desde la perspectiva de las desigualdades educativas: la comparación entre Comunidades Autónomas en España, **revista española de pedagogía**, 245, enero-abril, pp. 23-48.
- LOE (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 4 de abril.
- LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K. (2009) *Evaluación educativa* (Madrid, Pirámide).
- RUÉ, J. (2006) *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* (Barcelona, Octaedro).
- SATURNINO, J. (2009) Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2:1, pp. 56-85.
- SERNA, C.; YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (2008) Exclusión educativa y social: el contexto social como escenario del fracaso escolar, *Bits: Boletín informativo de trabajo social*, 13, pp. 12-23.
- TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VARCÁRCCEL, A. (2010) Evaluación del desempeño docente, **revista española de pedagogía**, 247, septiembre-diciembre, pp. 439-459.
- VEGA, L. (2006) *Claves de educación comparada en perspectiva social* (Valencia, Tirant Lo Blanch).
- VEGA, A. y ARAMENDI, P. (2010) Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial, *Educación XXI*, 13:1, pp. 39-63.

Resumen:

Los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿una alternativa al fracaso escolar?

Los programas de atención a la diversidad representan una de las alternativas de la LOE (2006) para paliar las altas tasas de fracaso escolar de la enseñanza obligatoria. En este estudio se pretende describir y comparar las percepciones del alumnado que no ha obtenido el graduado de educación secundaria sobre el funcionamiento de la ESO y de los programas de atención a la diversidad (Programas de Diversificación Curricular y Programas de Cualificación Profesional Inicial). El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en dieciocho centros educativos, seis centros por cada capital de provincia de la comunidad autónoma del País Vasco (tres institutos con ESO y Programas de Diversificación Curricular y tres Programas de Cualificación Profesional Inicial). Los resultados de la investigación indican que el alumnado se muestra más satisfecho con el funcionamiento de los programas de atención a la diversidad que con los métodos de trabajo desarrollados anteriormente en la Educación Secundaria Obligatoria.

Descriptores: fracaso escolar, programas de atención a la diversidad, adolescencia, igualdad de oportunidades, equidad.

Summary:

Curriculum Diversification Programmes and Initial Qualification Professional Programmes: an alternative to school failure?

Programmes aimed at promoting diversity (attention to diversity) are included in the 2006 Spanish Education act (LOE) as an alternative approach to overcome the high incidence of school failure in compulsory education. The aim of the present study is to describe the perceptions of students who have not obtained their secondary education diploma and compare their views on Compulsory Secondary Education (ESO) and attention to diversity programmes (Curricular Diversification Programmes and Initial Qualification Professional Programmes). The research for this study was conducted in 18 schools, six in each provincial capital of the Basque Autonomous Community (three secondary schools with ESO and Curricular Diversification Programmes, and three with Initial Qualification Professional Programmes). Results indicated that the level of satisfaction among students was higher for the attention to diversity programmes than for the work methods developed previously in Compulsory Secondary education.

Key Words: school failure, attention to cultural diversity programmes, adolescence, equal opportunities, equity.

