

COMUNICACIÓN LIBRE

17º CONGRESO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN MUNDIAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. REIMS (FRANCE), 3-8 junio de 2012

Subtema:

3-La investigación en educación y formación: problemáticas de orden pragmático

AUTORES: MARÍA BEGOÑA ALFAGEME GONZÁLEZ,
JOSÉ MIGUEL NIETO CANO y
MÓNICA VALLEJO RUIZ¹

TÍTULO: Identidad de los alumnos en riesgo de exclusión educativa desde el punto de vista de los profesores

PALABRAS

CLAVE: Alumnos en riesgo, exclusión educativa, fracaso escolar, programas educativos, construcción identidad, perspectiva de los profesores.

Presentación

La población escolar ha logrado el acceso universal y democrático a la educación en la práctica totalidad de los países desarrollados, ampliando incluso más años la permanencia en los centros escolares y las oportunidades educativas de nuestros niños y jóvenes. A pesar de ello, un contingente numéricamente importante de alumnos encuentra serias dificultades de *conectar* e implicarse en la formación que se les ofrece y lograr satisfactoriamente los aprendizajes básicos de la educación obligatoria. Son alumnos en riesgo de exclusión educativa, o vulnerables, noción teóricamente controvertida y hasta heterogénea e imprecisa que aquí utilizamos para designar a esa población escolar que se encuentra en situaciones de riesgo de llegar a graduarse.

Frente a estos alumnos, la política educativa suele reaccionar derivándolos hacia programas especiales presuntamente destinados a hacerse cargo de sus necesidades y ofrecerles una especie de “segunda oportunidad”, con actuaciones y resultados desiguales. Una parte de estos alumnos, en el caso del España, cursa *Programas de Cualificación Profesional Inicial* (en adelante PCPI), que han sido concebidos como última oportunidad para atender a una población estudiantil en cuya trayectoria por la educación obligatoria ha encontrado dificultades considerables y que, todavía en una situación más severa, corre el riesgo de transitar al mundo adulto con graves carencias en su formación y sin obtener el título de *Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*.

En este contexto institucional, la presente comunicación explora ciertas características que perfilan la identidad de alumnos en riesgo de exclusión educativa y

¹ Profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación) de la Universidad de Murcia (España). Miembros del Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación (EIE) y participantes en los proyectos de investigación en activo con referencias: 08668/PHCS/08, 11806/PHCS/09, EDU2009-09425 y EDU2010-12194-E.

su experiencia de aprendizaje escolar, adoptando para ello la perspectiva de su profesorado y partiendo de la premisa teórica de que la identidad del alumno vulnerable se construye, al menos en parte, social y discursivamente (Herzog, 2011). En consecuencia, nos situamos en un marco teórico de corte ecológico que sostiene que, para comprender el riesgo escolar y promover políticas destinadas a combatir la exclusión educativa, es preciso tomar en consideración un amplio y heterogéneo conjunto de dimensiones y factores relacionados con la exclusión, no sólo personales y socio-familiares centrados en los alumnos, sino también otros relacionados con las políticas educativas que condicionan y enmarcan el quehacer de los centros escolares y aulas, así como, desde luego, el modo en que los profesores (y otros agentes educativos) perciben, interaccionan y se comunican con los alumnos en riesgo (Martínez et al., 2004; Escudero, 2005).

Justificación del estudio y marco teórico

El contexto en el que abordamos la identidad de los alumnos vulnerables es el de la percepción que de ellos tienen sus profesores, aquellos con quienes se relacionan directamente en el aula. Partimos de la asunción de que el discurso de los profesores, así como los procesos y requisitos que regulan el acceso y escolarización de los alumnos en programas educativos especiales, son factores y condiciones que contribuyen a conformar una identidad vulnerable o en riesgo de exclusión escolar (Nieto, 2004). Esta visión de la identidad, y por extensión del comportamiento, de los alumnos en riesgo construida en buena medida por medio de la influencia del “ambiente” (la forma de ser designados y los discursos que sobre ellos utilizan los profesores y orientadores, la atención escolar que reciben y las medidas educativas que sobre ellos se toman) no es gratuita.

Los estudios ilustran cómo la hegemonía del lenguaje y de la cultura dominante en la enseñanza contribuye a una exclusión académica y social inapropiada de alumnos pertenecientes a minorías o a grupos históricamente oprimidos (Harry, Arnaiz, Klingner y Sturges, 2008). Pero también lo hace con otros grupos de alumnos que no se acomodan al orden escolar y están condicionados por otros factores (Marchesi, 2004; Enguita, Mena y Riviere, 2010). Sea a través de procesos formalizados de categorización, etiquetaje o clasificación de alumnos, sea por medio de procesos no formalizados pero perfectamente reconocibles, las respuesta habitual de los alumnos en dificultades es asumir la etiqueta que se les pone y acabar actuando como “alumnos que fracasan” porque son “malos estudiantes”. Herzog (2011) nos desvela muy acertadamente la estrecha relación entre el contexto discursivo de la exclusión y la exclusión como construcción social, operando como un proceso acumulativo a múltiples niveles.

Hay sobradas evidencias de que los centros escolares y los docentes tienden a sentirse perturbados e incómodos por la presencia de dichos alumnos; de que sus prácticas y discursos tienden a desempeñar una función defensiva o protectora: sirven, entre otras cosas, para protegerse a sí mismos de cualquier cuestionamiento explícito o justificar cambios o transformaciones en el currículum, en las prácticas de enseñanza o en la organización de los centros escolares (Baker, 2002). A diferencia de la pauta que tiende a seguir el *esquema atribucional* de estos alumnos, el cual suele repartir causas o responsabilidades entre el orden personal y el orden escolar (Martínez et al., 2004), el discurso del profesorado tiende a situar las causas de la vulnerabilidad en los alumnos o en sus entornos. Las connotaciones, tanto del lenguaje oficial como del lenguaje

habitual del profesorado ordinario durante la trayectoria previa de estos alumnos, no precisamente benevolentes (desde “malos alumnos” hasta “objetores escolares”), son fáciles de apreciar, así como su utilización para justificar la urgencia de adoptar medidas segregadoras, aunque “adaptadas” a su desgana y desinterés por el estudio y trabajo académico (Nieto, 2004; Escudero, 2005).

En todo caso, lo mismo que cabe cuestionar la idea de la deficiencia como algo ontológico, se puede sostener que no hay alumnos que *sean* de riesgo, sino sujetos que *están* en una situación escolar de riesgo de exclusión que se ha desarrollado a lo largo de determinadas trayectorias personales, sociales y educativas en las que han confluído, con toda seguridad, condiciones y factores múltiples (Martínez, 2005). El riesgo o vulnerabilidad que afecta a estos alumnos no ocurre espontáneamente en el vacío, sino ligado a contextos escolares, además de sociales y políticos, donde es catalogado y, en la mayoría de los casos, reactivamente afrontado. Sería, en suma, la manifestación de desajustes (y desencuentros) mutuos entre un determinado orden escolar y unos determinados alumnos, aún cuando finalmente sean éstos la parte más desfavorecida y vulnerables a la exclusión (Martínez et al., 2004). En consecuencia:

- a) se trata de alumnos que son catalogados con esa categoría u otras equivalentes porque, a fin de cuentas, no se ajustan bien al orden escolar y educativo corriente, establecido y dominante;
- b) ese mismo orden escolar y educativo, a su vez, tampoco se ajusta a ellos, a sus realidades y necesidades, como sería debido.

Esta forma de entender el riesgo escolar, adopta y defiende una perspectiva relacional, histórica, contextual y dinámica: los alumnos vulnerables o en riesgo no existen independientemente de los sistemas de juicio y calificación escolar -también de valoración social- que construyen, definen y aplican tal etiqueta a ciertos sujetos o colectivos. En consecuencia, sería inexacto e injusto situar toda la culpa en los propios alumnos y sus características personales, familiares y/o sociales, eximiendo al sistema educativo y a los centros escolares de toda responsabilidad en el abandono o en el fracaso, como mínimo, académico (Baker, 2002; Escudero, 2005). Pero el intento de ampliar nuestro conocimiento de lo que sucede, y el por qué, con el problema del abandono y el fracaso escolar, no se limita a las tesis aquí asumidas. Otros desarrollos teóricos y metodológicos relevantes, están enriqueciendo este ámbito de estudio que nos ocupa, como es el caso de la perspectiva de la “voz del alumno”, la cual está adquiriendo una creciente importancia. Entre algunas de sus preocupaciones y aspiraciones, está la de comprender cómo los alumnos construyen su subjetividad y su experiencia (Smyth y Hattam, 2001; Susinos y Calvo, 2005; Portela, Nieto y Toro, 2009), lo que complementa los argumentos aquí defendidos. El enfoque de estudio que otorga protagonismo a la perspectiva o a la voz del alumno busca un conocimiento del problema desde dentro, sensible a quien vive la vulnerabilidad (el alumno). En este sentido, compartimos la idea de que tanto la condición de alumno en riesgo de exclusión como sus consecuencias se construyen, si bien en esta comunicación asumimos la premisa de que no siempre ni necesariamente eso ocurre por medio de procesos y condiciones internas a los sujetos.

Contexto de la investigación y metodología

Los resultados presentados en esta comunicación proceden de un proyecto de investigación más amplio² que está llevando a cabo el Grupo de Investigación *Equidad e Inclusión en Educación*, perteneciente a la Universidad de Murcia. El objeto de estudio son los PCPI, destinados a un segmento vulnerable de nuestra población escolar, cuyas dificultades, provocadas por la confluencia de factores diversos, no se han traducido en secuelas radicales y definitivas de fracaso o exclusión educativa. De este modo, se ha provisto a ese colectivo de alumnos de una suerte de “segunda oportunidad”, pensada para paliar, compensar y restablecer aprendizajes que bien debieran haberse logrado en el tiempo y contexto de la escolaridad regular.

Con el propósito de componer una imagen contrastada de la realidad de los programas y de los sujetos de la investigación, las dimensiones de la investigación quedaron organizadas sobre cuatro ejes:

- a) el programa que se ha pensado, diseñado y ofrecido a tales alumnos;
- b) la experiencia de enseñanza y aprendizaje que se desarrollado en las aulas;
- c) la experiencia y perspectiva de los profesores; y
- d) la experiencia y perspectiva de los alumnos.

En cuanto a la población y la muestra, teniendo presente el objeto del proyecto y la importancia de disponer de un conjunto de unidades lo mejor ajustado posible a la población objeto de estudio, la unidad muestral adoptada fue el programa ofertado en un determinado curso escolar. La población vendría constituida por la totalidad de PCPI impartidos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia durante el curso 2010/2011, como recoge la tabla siguiente, a partir de los datos de la Consejería de Educación.

Tabla 1. Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) impartidos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia					
Curso	Módulos	Modalidad de PCPI			Total
2010/11		<i>Iniciación Profesional</i>	<i>Taller Profesional</i>	<i>Iniciación Profesional Especial</i>	
	Obligatorios	144 (62,6%)	76 (31,5%)	21 (8,7%)	241 (100%)
	Voluntarios	51 (100%)	-	-	51 (100%)

El muestreo intencional fue el modelo adoptado para proceder a la selección de la muestra que representaría a la población que se intenta investigar. Con este diseño, se seleccionaron casos que, en virtud de sus características particulares, eran ricos en información y permitían aprender en la máxima medida posible sobre aspectos relevantes para los propósitos de la investigación, a fin de proceder a su estudio en profundidad (Biemer y Lyberg, 2003). El tipo de muestreo intencional adoptado puede considerarse estratificado con criterios específicos de inclusión que son aplicados específicamente a sub-grupos que integran la muestra (Daniel, 2012). Estos criterios diferenciadores han sido básicamente los siguientes: tipo de programa, curso, familia profesional a la que está vinculado, y comarca donde es implantado el programa. No

² Proyecto “Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia” (referencia 11806/PHCS/09). Dirigido por María Teresa González González, desde el 01/01/2010 hasta el 31/12/2012. Financiado por la Fundación Séneca (Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia) mediante la Convocatoria de ayudas para la realización de proyectos de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales en el año 2009.

obstante, las unidades muestrales comparten un conjunto de características derivadas de la condición básica que deben cumplir: constituir PCPI, lo que aproxima el muestreo a lo que se ha denominado “muestreo comprensivo”, dado que todos los casos o unidades son seleccionados atendiendo a unos criterios comunes considerados también relevantes (Hays y Singh, 2012). Buscando obtener, con los recursos disponibles, la máxima riqueza posible de información y evitando incurrir en redundancia, se adoptó la decisión de seleccionar el número proporcional de unidades muestrales más próximo a superar el 25% del segmento de población correspondiente a cada sub-grupo. Con este criterio, pasaron a formar parte de la muestra un total de 71 programas, entre cuyo profesorado y alumnado se aplicaron los correspondientes cuestionarios.

El estudio de campo ha tratado de integrar diferentes instrumentos y fuentes. Los procedimientos de recogida de información incluyen:

- a) bases de datos, disponibles por la Administración de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (González, Vallejo y González, 2011);
- b) cuestionarios de opinión, dirigidos a profesores y a alumnos implicados en los PCPI; y
- c) estudios de caso de programa en centro, complementando documentos programáticos, observaciones de aula y entrevistas semi-estructuradas (miembros del equipo directivo, profesorado, alumnado).

En el proceso seguido para la validación (de contenido, de criterio y de constructo) del cuestionario, la revisión de la literatura y la experiencia de los investigadores en el tema de investigación, permitió definir el constructo y los diferentes ítems del cuestionario. Una vez elaborado se remitió a juicio de expertos (4 expertos pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento en el ámbito de la educación). Finalmente, para determinar la fiabilidad del instrumento se realizó un estudio piloto, aplicando el cuestionario a 30 alumnos pertenecientes a un PCPI de un centro escolar. Este procedimiento permitió identificar los tipos de preguntas más adecuados. La técnica para estimar la fiabilidad del instrumento fue la fiabilidad por dos mitades, en la que, a diferencia del método por repetición, solo se emplea una vez el instrumento, y a diferencia de las formas paralelas, sólo se utiliza una forma del instrumento. El instrumento completo se aplicó una vez a un grupo de sujetos, pero las respuestas se analizaron de tal forma que dieron dos puntuaciones distintas de cada sujeto y después se correlacionaron a partir de ítems pares e impares (Nunnally, 1978; Morales, 1988).

En esta comunicación, nos referimos únicamente a resultados provenientes de los 197 instrumentos recogidos del *Cuestionario para Profesores y Profesoras del PCPI* y, específicamente, a aquellos ítems que abordan la cuestión de cómo perciben y valoran los profesores diversos rasgos, actitudes y comportamientos de sus alumnos en el PCPI. Así, hemos seleccionado para su análisis y discusión aquí, percepciones que los profesores tienen de sus alumnos, particularmente, referidas a:

- a) sus características personales;
- b) su compromiso con las tareas escolares; y
- c) su cumplimiento de las normas escolares.

En torno a estos aspectos, vamos a presentar resultados diferenciando respuestas del profesorado en virtud de dos variables. En primer lugar, tendremos en cuenta el tipo de contenidos formativos del programa, lo que, por extensión, implica distinguir el perfil específico del profesor que los imparte: módulos obligatorios (referidos específicamente a competencias profesionales), módulos formativos de carácter general (referidos a competencias básicas, formación y orientación laboral...) y módulos voluntarios (referidos a 2º curso de PCPI, también de carácter básico o general). En

segundo lugar, los datos provenientes de los perfiles de profesorado, los diferenciaremos en función del tipo de centro en el que se imparte el PCPI: un centro docente, normalmente Institutos de Educación secundaria; un ayuntamiento; u otro tipo de entidad, por lo general asociaciones. Así, entre los 197 cuestionarios recogidos nos encontramos: 83 profesores de centros docentes de 1º y 2º curso, 85 profesores en ayuntamientos y 29 profesores en otras entidades.

Análisis y discusión de los resultados

En cuanto al perfil percibido de los alumnos, el *Cuestionario de Profesores y Profesoras de PCPI*, ofrecía a éstos, a través de un ítem abierto, la oportunidad de “*escribir los tres aspectos que más les atraían del programa*”. Así se han recogido un grupo de respuestas que entre los aspectos más positivos, valoran “el tipo de alumnos” que acceden al programa y con el que trabajan (47 aportaciones de los encuestados tratan este tema, ver tabla 2). En este sentido, las declaraciones, variadas y escuetas, las hemos agrupado bajo la categoría del perfil de los alumnos, en la que presentamos la forma en que el profesorado se refiere a ellos, unas veces en términos globales, mientras que otras, adjetivando o poniendo el énfasis en alguna característica asociada a los mismos.

Aspecto valorado positivamente	Centros docentes	Ayuntamiento	Otra entidad	n
- Sin especificar (estos alumnos; este tipo o este perfil de alumnos, alumnos con estas características...)	11	1	4	16
- Con desfase, retraso curricular, descolgados, sin base académica o con bajo nivel curricular...	10			10
- Problemáticos, que presentan problemáticas, difíciles, difíciles de carácter, que generan tensión...	7	2		9
- Sin hábitos de estudio o constancia en el trabajo.	7			7
- Desorientados, perdidos.	5			5

Esta especie de *perfil* o *retrato* que un grupo de profesores compone acerca de sus propios alumnos, está en relación con la valoración positiva que una gran mayoría de profesores encuestados hace de su trabajo docente en el programa, es decir, se está resaltando el atractivo profesional que supone el reto de interaccionar y enseñar a este “tipo” de alumnos con variadas problemáticas; unas genéricas, dejando entrever que resultan suficientemente bien conocidas; otras más delimitadas. En estos casos, unas, de orden académico, como cuando un profesor afirma que “*los alumnos en un 80% presentan un nivel de 4º de Educación Primaria, lo que no permite dar muchos contenidos*” (P1C16³); o como cuando al desfase curricular se une la falta de hábitos de estudio. Incluso, cuando se añaden problemáticas conductuales o de personalidad a esos mismos alumnos. Junto a esta forma de caracterizar e identificar a los alumnos del PCPI habría que ir incorporando otra serie de rasgos recogidos por medio de los ítems abiertos 23 y 24 y que, por su entidad y especificidad están recogidos más adelante en sucesivas *tablas*.

En cuanto al compromiso de los alumnos con las tareas escolares, el ítem 20 del *Cuestionario de Profesores y Profesoras de PCPI*, solicitaba a éstos que indicaran su mayor o menor grado de acuerdo con respecto a una serie de afirmaciones referidas al

³ Codificación casos, por ejemplo: P1C16 (Profesor de 1º curso en el centro nº 16)

“interés y esfuerzo de los alumnos/as por aprender”, concretamente: ¿suelen los alumnos/as estar interesados en lo que se hace en las clases?, ¿suelen implicarse en ello?... La distribución porcentual para cada uno de los tipos es la siguiente:

Profesor/a de:	Nada de acuerdo %	Algo de acuerdo %	Bastante de acuerdo %	Muy de acuerdo %
Módulos Obligatorios	9.9	37.0	41.9	11.2
Módulos Generales	15.8	43.1	40.0	1.0
Módulos Voluntarios	18.6	49.8	29.0	2.6

Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %
Centro Docente	13.5	42.3	37.1	6.8	19.7	45.5	33.4	1.6
Ayuntamiento	0	24.9	41.6	33.2	6.2	31.2	62.4	0
Otra entidad	0	0.2	69.9	9.9	7.6	46.2	46.2	0

Siempre desde la perspectiva de los profesores, los alumnos parecen estar más interesados y se implican más en lo que se hace en clase cuando se trata de módulos obligatorios. Su interés disminuiría cuando se trata de los módulos de carácter general y alcanzaría su cota más baja en el caso de los módulos voluntarios en un PCPI de dos cursos (que necesariamente ha de realizarse en un centro docente).

Parece razonable especular con que el rechazo a todo lo que se asocia al estudio, la comprensión, lo teórico y lo académico estaría motivando dicha pauta preferencial. A ello cabría añadir la influencia del entorno organizativo o tipo de centro, en el sentido de que el grado de interés aumentaría algo entre alumnos que realizan el PCPI en ayuntamientos y asociaciones, frente a los que siguen en institutos de educación secundaria u otros centros docentes, no tan desvinculados de una presumible experiencia pasada negativa como estudiantes.

Profesor/a de:	Nada de acuerdo %	Algo de acuerdo %	Bastante de acuerdo %	Muy de acuerdo %
Módulos Obligatorios	10.1	33.7	46.1	10.1
Módulos Generales	11.7	43.6	36.1	8.6
Módulos Voluntarios	12.9	55.4	29.0	2.6

Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %
Centro Docente	13.8	41.3	39.5	5.1	13.9	49.2	30.7	6.1
Ayuntamiento	0	16.6	58.2	24.9	0	18.7	68.6	12.6
Otra entidad	0	9.9	69.9	0.2	15.4	46.2	23.0	15.4

A través del ítem 24 abierto del *Cuestionario de Profesores y Profesoras de PCPI*, que ofrecía a éstos la oportunidad de “escribir los tres aspectos que menos les atraían del

programa”, se ha recogido un grupo de respuestas que entre los aspectos más negativos, destacan actitudes de falta de interés o motivación en los alumnos que repercuten negativamente en sus logros de aprendizaje (o de compañeros de éstos), como asimismo en el desarrollo de la enseñanza por los profesores (en el sentido de que la dificultan cuando no la impiden), aún cuando en algunos casos se maticen estas afirmaciones en el sentido de que, o bien se producen ocasionalmente, o bien las protagonizan una parte del alumnado (algunos o ciertos alumnos).

Tabla 7. Aspecto valorado negativamente, según los profesores y tipologías de centro (ítem 24, abierto)				
	Centros docentes	Ayuntamiento	Otra entidad	n
Falta de interés o desmotivación:				
- En general, desmotivación o falta de interés en clase	22		3	25
- Hacia el estudio	2			2
Falta de asistencia o absentismo:				
- Alto absentismo	11			11

Algunos profesores matizan sus declaraciones en el sentido de sostener que el desinterés y la falta de iniciativa en los alumnos les obliga a esforzarse más allá de lo que sería razonable o a mantener una “lucha continua” con ellos por lograr motivarles.

En este orden de cosas, cabe finalmente preguntarse: ¿realizan las tareas de aprendizaje en clase? Aquí ya no estaríamos hablando de percepciones o suposiciones sobre el grado de interés subjetivo que tienen los alumnos/as o sobre el grado en que se implican en aquello que se hace el clase, sin especificarlo (por ejemplo, podría entenderse como inferir que se implica porque atiende a lo que hace el profesor y así lo percibe éste). Ahora se pregunta por una implicación activa, se solicita a los profesores/as que respondan si observan directamente que sus alumnos están implicados en la “tarea” establecida, esto es si están llevando a cabo con atención o concentración una tarea de aprendizaje (cualquiera que sea ésta), la cual conlleva operaciones o actividades por su parte.

Atendiendo a los resultados, una clara mayoría de profesores afirman con un grado de acuerdo nítido (en torno al 70%) que los alumnos realizan las tareas de aprendizaje en clase (tabla 8). Mientras que ese porcentaje agregado disminuye algo en el caso de los módulos de carácter general y los módulos voluntarios de 2º curso de PCP, aumenta con más claridad en el caso de que el programa se imparta en centros no docentes como un ayuntamiento o una asociación (tabla 9).

Tabla 8. Los alumnos/as realizan las tareas de aprendizaje en clase				
Profesor/a de:	Nada de acuerdo %	Algo de acuerdo %	Bastante de acuerdo %	Muy de acuerdo %
Módulos Obligatorios	6.1	22.4	53.0	18.5
Módulos Generales	5.4	29.5	48.3	16.8
Módulos Voluntarios	2.6	34.2	50.2	12.9

Tabla 9. Realización en aula por tipología de centro								
Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
Grado de acuerdo	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %
Centro Docente	8.5	25.3	49.1	16.8	6.0	37.9	42.4	13.7

Ayuntamiento	0	24.9	66.5	8.3	0	18.7	68.6	12.5
Otra entidad	0	0	60.0	40.0	7.6	0	53.8	38.4

Sin embargo, ¿qué ocurre cuando se trata de tareas de aprendizaje en casa? En este caso, es notoria la tendencia a dar una respuesta negativa, incluso por encima de condiciones relativas al tipo de módulos o al tipo de centro. Solo un 10 % del profesorado expresa sin ambigüedad que sus alumnos realizan los deberes para casa. La implicación real o efectiva en tiempo de aprendizaje parece estar determinada por motivaciones extrínsecas, como las que se derivan de estar en clase en presencia del profesor que dirige o guía y supervisa o apoya según el caso a los alumnos en la realización de las tareas.

Profesor/a de:	Nada de acuerdo %	Algo de acuerdo %	Bastante de acuerdo %	Muy de acuerdo %
Módulos Obligatorios	43.3	41.8	12.4	2.4
Módulos Generales	49.5	41.1	7.2	2.1
Módulos Voluntarios	50.2	39.3	10.3	0.0

Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %
Centro Docente	47.4	38.8	10.2	3.2	54.5	34.7	7.6	2.9
Ayuntamiento	33.2	58.2	8.3	0	37.4	56.1	6.2	0
Otra entidad	29.9	40.0	29.9	0	38.4	53.8	7.6	0

En cuanto al cumplimiento por los alumnos de las normas escolares, el ítem 20 del *Cuestionario de Profesores y Profesoras de PCPI* solicitaba a éstos que indicaran su mayor o menor grado de acuerdo con respecto al “*respeto y cumplimiento de las normas por los alumnos/as*” a dos niveles: de una parte, a nivel de clase, de otra, a nivel de centro.

En el contexto más inmediato de los alumnos/as, la clase, se ha preguntado al profesorado si los alumnos/as ¿se respetan y apoyan entre ellos?, ¿tratan con respeto a los profesores/as?, y ¿siguen las normas de clase, reglas establecidas por el profesor?

Profesor/a de:	Nada de acuerdo %	Algo de acuerdo %	Bastante de acuerdo %	Muy de acuerdo %
Módulos Obligatorios	11.4	31.6	44.1	12.7
Módulos Generales	11.6	35.7	42.1	10.6
Módulos Voluntarios	18.1	44.5	26.4	10.9

Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %
Centro Docente	15.6	31.1	41.3	12.0	13.7	39.5	34.7	12.1
Ayuntamiento	0	49.9	49.9	0	6.2	31.2	62.4	0
Otra entidad	0	11.0	55.5	33.3	7.6	23.0	53.8	15.4

En relación con el respeto y apoyo mutuo entre alumnos, hay disparidad de opiniones entre el profesorado participante en el sentido de que las tendencias con mayor o menor grado de acuerdo parecen estar equilibradas. En todo caso, el respeto y apoyo parece disminuir en el caso de módulos generales y, en mayor medida, de módulos voluntarios (en comparación con el que se observa tratándose de módulos específicos), así como en el caso de centros docentes (en comparación con ayuntamientos y otras entidades como asociaciones).

Algo similar ocurre cuando abordamos el respeto de los alumnos hacia los profesores, si bien se incrementa en alguna medida el porcentaje agregado de la tendencia más claramente positiva, y ello al margen del tipo de módulo formativo. Es considerando la tipología de centro donde se aprecian unas diferencias mayores y, como es habitual, los datos provenientes de centros no docentes ofrecen unos resultados más consistentes y positivos que los proporcionados por el profesorado de centros docentes.

Profesor/a de:	Nada de acuerdo %	Algo de acuerdo %	Bastante de acuerdo %	Muy de acuerdo %
Módulos Obligatorios	7.2	31.7	39.2	21.8
Módulos Generales	11.7	21.2	44.6	22.4
Módulos Voluntarios	10.8	34.1	44.5	10.3

Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %
Centro Docente	8.5	35.6	35.6	2.0	15.0	25.8	40.8	18.2
Ayuntamiento	0	33.3	66.5	0	6.2	6.2	62.4	24.9
Otra entidad	9.0	9.0	27.2	54.6	0	16.6	41.6	41.6

El seguimiento de normas de clase, o respeto por las reglas establecidas por el profesor para el aula y la interacción didáctica, sigue la pauta antes señalada (tablas 16 y 17). La tendencia positiva se da en el caso de los módulos profesionales, y la negativa en los módulos voluntarios. En el mismo sentido, la tendencia positiva la encontramos en los centros no docentes, y la negativa, en los centros docentes.

Profesor/a de:	Nada de acuerdo %	Algo de acuerdo %	Bastante de acuerdo %	Muy de acuerdo %
Módulos Obligatorios	6.0	34.1	46.4	13.4
Módulos Generales	13.8	31.8	45.7	8.6
Módulos Voluntarios	21.2	44.5	29.0	5.2

Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %
Centro Docente	6.7	38.8	45.6	8.5	18.2	34.7	40.8	6.0
Ayuntamiento	0	41.6	33.2	24.9	6.2	24.9	56.2	12.5
Otra entidad	9.0	0	63.4	27.2	0	24.9	58.2	16.6

A través del ítem 24, abierto, del *Cuestionario de Profesores y Profesoras de PCPI*, que ofrecía a éstos la oportunidad de “*escribir los tres aspectos que menos les atraían del programa*”, se han recogido también un grupo de respuestas que entre los aspectos más negativos destacan actitudes o comportamientos problemáticos de los alumnos que acceden al programa y con los que trabajan en clase (n=38, ver tabla 18). Ello estaría dificultando enormemente el desarrollo de la enseñanza y, como es natural, el ambiente y los resultados de aprendizaje, aún cuando en algunos casos se maticen estas afirmaciones en el sentido de que, o bien se producen ocasionalmente, o bien las protagonizan una parte del alumnado (algunos o ciertos alumnos).

Tabla 18. Problemas de actitud y comportamiento, según los profesores y tipologías de centro (ítem 24, abierto)				
Aspecto valorado negativamente	Centros docentes	Ayuntamiento	Otra entidad	n
- En general, actitud y/o comportamiento problemático, disruptivo o conflictivo de alumnos en clase	17	1		18
- Indisciplina, problemas con el respeto o cumplimiento de normas en clase, falta de responsabilidad	16			16
- Falta de respeto entre compañeros, situaciones de conflicto entre alumnos	2	2		4

En el contexto más global del centro también se ha formulado una serie de preguntas al profesorado que tocan la dimensión del respeto y cumplimiento de normas por el alumnado del programa en el entorno organizativo: ¿cumplen las normas del centro?, ¿respetan al resto de alumnos/as del centro? y ¿se sienten diferentes de otros grupos de alumnos?

Los resultados que tienen que ver con la percepción que tiene el profesorado del cumplimiento de las normas del centro por parte de los alumnos, tabla 19, presentan globalmente una ligera tendencia hacia la percepción incierta o negativa, aún cuando sea algo más marcada tratándose de módulos generales.

Tabla 19. Los alumnos/as cumplen las normas del centro				
Profesor/a de:	Nada de acuerdo %	Algo de acuerdo %	Bastante de acuerdo %	Muy de acuerdo %
Módulos Obligatorios	8.5	44.5	33.3	13.6
Módulos Generales	16.8	43.1	31.5	8.5
Módulos Voluntarios	21.2	49.7	26.4	2.6

Tabla 20. Cumplimiento de normas de centro por tipología de centro								
Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %
Centro Docente	10.3	52.4	28.8	8.5	22.6	46.9	25.8	4.5
Ayuntamiento	8.3	41.6	33.3	16.6	6.2	43.7	37.4	12.5
Otra entidad	0	0	60.0	40.0	0	23.0	53.8	23.0

Cuando se trata de estimar si los alumnos del PCPI respetan al resto de alumnos del centro los resultados muestran una tímida tendencia hacia la opinión más claramente positiva, y ello con independencia del tipo de módulo formativo (tabla 21).

Tabla 21. Los alumnos/as respetan al resto de alumnos/as del centro				
Profesor/a de:	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo

	%	%	%	%
Módulos Obligatorios	4.8	37.9	40.1	17.1
Módulos Generales	9.4	28.7	52.2	9.6
Módulos Voluntarios	7.7	39.4	31.6	21.2

Profesor/a de	Módulos Obligatorios				Módulos Generales			
	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %	Nada %	Algo %	Bastante %	Muy %
Centro Docente	5.0	42.4	35.6	16.8	12.1	34.7	39.5	13.7
Ayuntamiento	0	41.6	41.6	16.6	6.2	12.5	81.1	0
Otra entidad	9.0	9.0	63.6	18.2	0	16.7	83.1	0

Ahora bien, cuando observamos los datos desde el prisma de la tipología de centro, las tendencias se decantan con mayor nitidez (tabla 22). En relación con ambos aspectos (respeto a los alumnos y cumplimiento de las normas del centro), la opinión del profesorado de los centros no docentes tiende a ser mejor y más consistente que la del profesorado de centros docentes.

Consideraciones finales

Globalmente, los hallazgos revelan la persistencia del desafecto hacia la “experiencia escolar” en los alumnos de PCPI. Los profesores con quienes se relacionan tienden a poner el acento en rasgos caracteriales o comportamientos que no hacen sino perfilar una identidad construida básicamente en torno a una reacción de rechazo de todo lo que tiene que ver con el mundo académico. Los alumnos, vistos a través de los ojos de sus profesores, siguen asociando el orden escolar a su cercana frustración en las aulas con el programa de estudios ordinario, antes de ser derivados al PCPI, aun cuando algunas condiciones en su vivencia de la enseñanza y el aprendizaje han cambiado sustancialmente (caso de la atención educativa que reciben por parte de sus profesores, de las relaciones más estrechas con los mismos, de contenidos formativos que perciben como prácticos y útiles...) Ello se manifiesta particularmente cuando comparamos las apreciaciones de las diversas categorías de profesores según el tipo de módulo formativo y de entorno organizativo. Es clara la tendencia a que las valoraciones claramente positivas de los profesores sean más altas en porcentaje cuando se trata de alumnos bien cursando los módulos obligatorios asociados al perfil profesional elegido, bien cursando el programa en ayuntamientos o en otras entidades, que cuando lo hacen con módulos generales (asociados a competencias básicas) y en centros docentes.

Al reflejar con bastante consistencia cómo los alumnos reaccionan más positivamente a enseñanzas profesionales y entornos no escolares, la losa de las percepciones desfavorables hacia la “regeneración” de los alumnos, pesa tanto que no deja lugar a otras opciones menos negativas. El discurso de los distintos profesores que participan en un PCPI reproduce esa dicotomía, si bien prevalece el perfil característico de “mal alumno” o de “alumno problemático”. En tales circunstancias, los elementos o dimensiones de la motivación hacia el estudio en los alumnos en riesgo (en el contexto de un PCPI), tienden a presentar niveles más bajos en lo que atañe a:

- El compromiso con las tareas escolares (que implica mostrar interés por lo que se hace en clase, implicarse en ello y realizar las tareas de aprendizaje, llevando a cabo actividades con cierta perseverancia y durante un periodo de tiempo).
- El respeto y el cumplimiento de las normas escolares (que afecta al grado de auto-regulación en el contexto de una estructura social donde han de producirse ordenada y educativamente las interacciones con los compañeros y los profesores).

Asimismo, pues, la influencia diferencial que ejerce la tipología tanto de contenido formativo como de centro, sugiere una clara implicación para futuras políticas y programas de reinserción o de segunda oportunidad para alumnos en riesgo, en la dirección de demandar acciones re-educativas que se aparten de centros docentes y de diseños curriculares convencionales (en términos de enseñanzas ordinarias) a efectos de una mayor efectividad de los mismos. Por lo demás, ese efecto diferencial que reflejan las percepciones de los profesores confirma la tesis de las relaciones recíprocas entre ciertos factores personales de vulnerabilidad y otra serie de ellos que corresponderían, más bien, al entorno escolar de riesgo desde el que, en el momento oportuno, no se les prestó la atención y el apoyo que podrían haber reducido su riesgo de no graduación escolar. Aun cuando el PCPI se les presenta como una oportunidad más adaptada a sus propias necesidades, los elementos del mismo que los alumnos en riesgo vinculan a su experiencia escolar fracasada, les alejan de nuevo de la capacidad de seguir, y culminar, el curso normal de la escolaridad, a pesar de que individualmente considerados mantengan intacta esa misma capacidad para superar con éxito los requerimientos del programa.

Referencias Bibliográficas

- Baker, B. (2002). The hunt for disability: the new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104 (4), 663-703.
- Biemer, P. P. y Lyberg, L. E. (2003). *Introduction to survey quality*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: practical guidelines for making sampling choices*. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación “La Caixa”.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-24.
- González, M. T., Vallejo, M. y González, E. M. (2012). Los programas de cualificación profesional inicial. Una visión panorámica sobre las modalidades y perfiles profesionales en la Región de Murcia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 223-238.
- Harry, B., Arnaiz, P., Klingner, J. y Sturges, K. (2008). Schooling and the construction of identity among minority students in Spain and the United States. *The Journal of Special Education*, 42 (1), 15-25.
- Hays, D. G. y Singh, A. A. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. New York: Guilford Press.
- Herzog, B. (2011). Exclusión discursiva. Hacia un nuevo concepto de la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 69 (3), 607-626.

- Marchesi, A. (2004). *¿Qué será de nosotros los malos alumnos?* Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-31.
- Martínez, F. et al. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Memoria del proyecto de investigación (PL/16/FS/00). Murcia: Fundación Séneca.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastián: Universidad de Comillas.
- Nieto, J. M. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad* (pp. 281-290) Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (3), 193-218.
- Susinos, T. y Calvo, A. (2005). “Yo no valgo para estudiar...” Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos*, 8-9, 87-106.
- Smyth, J. y Hattam, R. (2001). ‘Voiced’ research as a sociology for understanding ‘dropping out’ of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (3), 401-415.