

La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje

Equipo ERET de la Universidad de Barcelona:

Antonio Sánchez Asín

(Coordinador) Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona

a.sanchez@ub.edu

Carmen Buisán

Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona,

cbuisan@ub.edu

José Luis Boix

Departamento de Pedagogía y Psicología, Facultad de Ciencias de la Educación

IES de Alcarràs y Universidad de Lérida,

jboix@pie.xtec.es

Resumen

En este artículo los autores se plantean si la oferta formativa integrada en los diferentes programas de iniciación profesional es una respuesta válida frente a la insuficiencia formativa y a las necesidades educativas de los jóvenes que no superan la etapa de educación obligatoria. Presentan una visión de las necesidades educativas especiales y/o problemas de aprendizaje, los objetivos de los actuales Programas de Garantía Social (PGS) y las características de los jóvenes que los cursan. A partir del análisis de los estudios sobre iniciación profesional realizados por su grupo de investigación, los autores, después de presentar los objetivos de los mismos y su metodología, definen las características de los Programas de Garantía Social, concretan la tipología de los usuarios de las propuestas de iniciación profesional y reflexionan sobre la realidad del profesorado de estos programas. Determinadas las claves que más inciden en la atención de las necesidades educativas y la superación de las insuficiencias formativas de los jóvenes, presentan algunas propuestas sobre las características del profesorado de los PGS y sus necesidades de formación, y finalizan el artículo con unas propuestas de mejora ante los retos que plantean los programas que se implementan

para superar las insuficiencias educativas del alumnado con necesidades específicas y/o trastornos de aprendizaje.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Programas de Garantía Social (PGS), necesidades educativas e insuficiencia formativa, transición a la vida adulta y activa, formación profesional, política educativa.

Abstract: *Initial Vocational Training for youth showing special educational needs and/or difficulties in Learning*

This paper attempts to question whether the offer of Initial Vocational Training Programmes is a valid answer to the insufficient training and educational needs of youth who do not succeed in compulsory Secondary Education. The authors portray a vision of special education needs and/or learning difficulties, the aims of Social Guarantee Schemes (SGS) as well as the features of pupils in them. They make use of their research and explain the aims, methods and features of SGS, attempting to provide a typology of pupils as well as to reflect on the trainers in such programmes. Once key aspects having an impact upon the answer to educational needs and the successful supply to the training needs of the youth have been presented, the authors rise several proposals on the features of trainers and their training needs. The paper ends up providing some clues for the improvement of such programmes before the challenges represented by students with insufficient training, special needs and/or learning difficulties.

Key words: Compulsory Secondary Education, Social Guarantee Schemes (SGS), educational needs, training deficits, transition to adult and active life, Vocational Training, educational policy.

Tema objeto de estudio. Planteamiento del problema

El equipo de investigación Escola-Treball (ERET) de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona ha llevado a cabo diversos estudios sobre la iniciación profesional de los jóvenes que no superan la etapa de educación obligatoria, y que se realizaron en Lérida y Barcelona.

Ante la inquietud de muchos sectores de la comunidad educativa y en un intento de progresar en el tema, pretendemos realizar un meta-análisis con el estudio realizado en Barcelona (2004) por el Equipo de Investigación Escuela Trabajo (Escola-Treball) (ERET) y por el realizado por Boix (2005), en el entorno de la provincia de Lérida. Ambos estudios, cercanos en el tiempo, presentan semejanzas y diferencias que favorecen nexos de complementariedad en el diseño, los resultados, las conclusiones y las

propuestas de mejora. El objetivo de este artículo es profundizar en la información recogida, revisando y reelaborando los datos que sintetizamos y contrastamos para determinar las claves que más intervienen en la atención de las necesidades educativas y la superación de las insuficiencias formativas en las diversas propuestas formales o no, como la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los programas de iniciación profesional y los programas de transición a la vida profesional activa.

A su vez, comprobamos que en Cataluña y en el resto de España y de Europa, los diferentes programas de iniciación profesional siguen reclamando la atención de las políticas gubernamentales y de los estudiosos.

Nos preocupa que España, junto con Islandia, Portugal y Malta, se encuadre en el quinto y último grupo de países que tienen un índice más elevado de abandono escolar. El 25% de alumnos abandonan el sistema educativo incluso antes de finalizar la educación obligatoria. Estos jóvenes están en desventaja en el mercado laboral por su escasa formación y falta de titulación mínima y, en consecuencia, son recusados e incrementan el riesgo de exclusión social. (European Commission DG EAC, 2005)

También consideramos que la aprobación de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, (LOE) nos invita a realizar algunas consideraciones y comprobar las novedades que aporta respecto a la LOCE y la LOGSE.

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, 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 iniciación profesional es una respuesta válida para atender a la insuficiencia formativa y a las necesidades educativas de estos alumnos?

Una visión de las necesidades educativas y/o problemas de aprendizaje

La extensión de la educación especial al alumnado con dificultades de aprendizaje, problemas de inadaptación social o atención a las minorías étnicas ha ido desplazando a los términos tradicionales de «educación especial» y de «necesidades educativas

especiales», por los términos de «atención a la diversidad», «comprensividad», «escuela inclusiva», etc.

La atención a la diversidad introduce un concepto más amplio, puesto que no se circunscribe sólo a educación especial, que se ha centrado en la discapacidad. La diversidad tiene una interpretación más amplia y su acción educativa va más allá de la atención a alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales.

La diversidad abarca dimensiones como la diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de género, ligada a factores «intra» y «extra» personales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, trastornos de aprendizaje, «superdotación» y a alumnos y personas mayores con pérdidas funcionales de visión, audición, movilidad y cognición. La diversidad es inherente al ser humano al ser éste múltiple y complejo.

Sin embargo, el término diversidad sigue teniendo un sentido reducido porque se aplica a alumnos que significativamente están por debajo del rendimiento estándar del alumnado o bien aparece asociado a prácticas educativas ligadas a alumnos con déficit y que requieren respuestas distintas a las que señala el currículo ordinario por profesionales especialistas. Esta concepción genera exclusión al no considerar la diferencia como un valor educativo y se va convirtiendo, de manera solapada, en excluyente, porque refuerza la idea de que existen alumnos distintos que requieren profesorado diferente, debido a que existen diferencias de nivel, de capacidad y de competencia.

Este planteamiento permite justificar procesos de enseñanza diferentes para alumnos con dificultades, desde un modelo individual que niega los diferentes ritmos del desarrollo evolutivo e intereses, pero que sigue con la fijación de que la diversidad va asociada a factores de déficit y no a situaciones de desventaja, privación cultural, desigualdad socioeconómica y minorías étnicas.

Conceptualmente, la escuela inclusiva define la educación centrada en la atención a las necesidades individuales de todos los miembros de una clase, partiendo de que los centros, como comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de los alumnos independientemente de que sus diferencias sean personales, sociales o psicológicas. Desde este planteamiento se persigue que la escuela erradique la desigualdad e injusticia social, a través de la utilización de otras formas de enseñar.

En el aula inclusiva se garantiza un espacio a aquellos alumnos que presentan diferentes problemáticas para que sean reconocidos y aceptados en pie de igualdad, de modo que son reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y, a su vez, el aula garantiza las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio.

Stainback (1999) remarca que en estos espacios debe inculcarse la necesidad de preocuparse de los demás, necesidad de sentirse acogido, respetar a los compañeros, respetarse a sí mismo y convencerse de que tienen algo que ofrecer a la sociedad.

La opción de la inclusión significa el final de las etiquetas, de la educación especial, de las aulas especiales, pero no de los apoyos necesarios ni de los servicios que se deben proporcionar en las aulas integradas.

Para Booth (1998), la inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. Ambos están asociados a los procesos de inclusión y obliga a la escuela a que participe en el currículo de su centro para reducir así la exclusión escolar y social.

Bernnan (1988, p. 36) establece una distinción muy precisa entre «diferencias individuales en el aprendizaje» y «necesidades educativas especiales». Respecto a las dificultades de aprendizaje, es preciso puntualizar que el ámbito de la escuela pública representaba un reto para el sistema educativo con anterioridad a que fueran operativos los principios de la integración escolar, abordándose de una manera más o menos eficaz desde las aulas de educación especial. Desde una nueva concepción, se entiende que estas dificultades deben ser abordadas por el profesor ordinario desde el currículo, realizando adaptaciones curriculares parciales cuando se presentan dificultades en algún área.

Bernnan (1988, p. 36) se refiere a «necesidades educativas especiales» cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) que afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. Las necesidades pueden presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la necesidad leve a la aguda y puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno; en cualquiera de los supuestos anteriores Hegarty (1988, p. 83) se refiere a los alumnos que presentando graves deficiencias, requieren de un «currículo general con modificaciones específicas».

Hasta ahora, desde las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) y otros programas adaptados, bastantes de los alumnos/as que realizaban un PGS por no haber superado la ESO, recibían atención educativa para acceder a los contenidos del currículo; a partir de ahora, y dentro de la ESO como primera medida, el alumnado que presente alguna necesidad educativa especial, necesidades especiales y/o problemas de aprendizaje, podrá acceder al currículo dentro de la ESO, como una ayuda adicional, a través de programas de diversificación curricular, antes de realizar un Programa de Cualificación

Profesional Inicial (PCPI); en definitiva, se trata de dar una respuesta a la demanda común del grupo y a las diferencias del mismo, estableciendo «mínimos y máximos» que den una salida educativa a las diferentes necesidades, estilos e intereses.

Muchos de los destinatarios que asisten a los PGS, suelen presentar algunas de las siguientes necesidades especiales y/o problemas de aprendizaje:

- Tienen dificultades para adaptarse a los objetivos de su nivel de edad, debido a las fuertes lagunas que arrastran de una escolaridad muy irregular.
- Presentan diferentes situaciones de partida, características y ritmos de aprendizaje distintos y diversidad de motivaciones y necesidades, con baja autoestima y baja eficacia propia para afrontar cualquier tarea que guarde relación con la escuela.
- Adolecen de estrategias para buscar trabajo y, en el mejor de los casos, encuentran trabajos deficitarios «subempleo» y desconocen sus derechos laborales (Diez Gutiérrez, 1995; Auberni (1997); Marhuenda y Navas (2004).
- Suelen tener una vinculación negativa con el centro educativo, motivada por los constantes conflictos curriculares y disciplinarios, y las correspondientes actuaciones que implican en algunos casos, la expulsión del centro.
- Carecen del refuerzo que favorece la implicación de las familias en su proceso formativo, sobre todo cuando proceden de un entorno de privación social o de un estatus medio con las necesidades básicas y no tan básicas cubiertas, pero con modelos educativos inestables. Son familias desbordadas, lo que dificulta una actuación adecuada, olvidando sus responsabilidades educativas y aceptando su incapacidad para reconducir la situación.

A partir de ahora, el alumno con necesidades educativas especiales, necesidades especiales y/o problemas de aprendizaje deberá recibir una ayuda adicional, no tanto en contenidos curriculares inespecíficos o descontextualizados, como en el entrenamiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje ligadas a la comprensión de textos, mejora de la comunicación oral y de la expresión escrita, dominio del cálculo, habilidades sociales, habilidades emocionales y aprendizajes en entornos vitales y profesionales.

Cuando nos estamos refiriendo a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las definimos como los procesos que sirven de base al hecho de verbalizar las tareas intelectuales, ya que son una serie de habilidades utilizadas con un determinado propósito que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información (Nisbet y Schucksmith 1987; Pozo, 1990). Las definiciones de los anteriores autores no cubren todas nuestras perspectivas y, por ello, las complementamos con otra de

Monereo (1998) que las describe como procesos de toma de decisiones e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda de un objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Estos tipos de estrategias de enseñanza-aprendizaje se encuentran involucrados en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares.

También queremos remarcar que la metacognición es de gran importancia en el proceso de aprendizaje, ya que activa la participación del alumno en su propio aprendizaje. La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos, es decir, a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoya, generalmente al servicio de algún objetivo o meta concreta.

Queremos enmarcar estas estrategias dentro de una «escuela inclusiva» donde se da respuesta a la presencia, la participación y el 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. 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, p. 57), desde una práctica inclusiva.

Igualmente, desde un planteamiento más centrado en las habilidades y competencias del alumnado, para Flecha y Tortajada (1999, p. 76):

la educación, además de facilitar una formación basada en la adquisición de conocimientos ha de permitir el desarrollo de las habilidades necesarias en la sociedad de la información. Habilidades como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad de tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad, son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general. Los educadores y educadoras debemos potenciar no sólo las competencias de los grupos privilegiados, sino las competencias requeridas socialmente, pero desde las consideraciones de todos los «saberes»¹.

¹ Desde una concepción centrada en las competencias y habilidades del profesorado, dejamos constancia amplia de ellas al hablar más adelante del «perfil de los profesionales implicados» con el alumnado de estos programas.

Para alumnos de la ESO, especialmente los que han realizado un PGS, el progreso ha estado condicionado al tipo de estrategias utilizadas cuando estudian, sobre todo, cuando tenían que recordar la información de textos escritos. Uno de los grandes problemas de aprendizaje de los alumnos que no superan la ESO está originado por su deficiente comprensión lectora para procesar la información, lo cual les crea un desfase respecto a sus compañeros cuando tienen que hacer trabajos comentados, síntesis y preparación de exámenes, entre otros. (Sánchez Asín et al., 2004a). La observación y detección de estrategias inadecuadas y su posterior entrenamiento facilitará la comprensión de sus textos al ayudarles a identificar los conceptos claves y la información básica necesaria para comprender la materia en conjunto y, este debe ser uno de los retos de los PCPI.

Se ha constatado que cuando las actitudes de los alumnos/as y su relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje van unidas, éstas inciden en su motivación, no sienten ansiedad ante el estudio y ello les lleva a creer en sus posibilidades; no obstante, ello, según apunta el Informe PISA (2003, p. 17), requiere:

[...] tiempo y esfuerzo. Engloba el control de los procesos de aprendizaje, así como el examen explícito de las relaciones entre los conocimientos adquiridos previamente y la información nueva, la formulación de hipótesis sobre posibles conexiones y la comprobación de dichas hipótesis frente al contexto del nuevo material... Los estudiantes tienen gran esfuerzo e interés por una asignatura si obtienen algún beneficio importante, en términos de alto rendimiento: estudiantes motivados por la recompensa externa de hacerlo bien. Esto implica que el entorno educativo y los profesores deben fomentar los métodos de aprendizaje, entre ellos el establecimiento de objetivos, la selección de estrategias y la evaluación del proceso de aprendizaje.

Al referirse PISA (2003) a las actitudes ante el estudio y sus implicaciones con la política educativa, entendemos la alta repercusión que ello tiene en la utilización de métodos y la «formación continua» del profesorado, coincidiendo con lo que venimos ratificando desde las investigaciones de ERET, y lo que dice el Informe PISA (2003, p. 17), cuando recalca que:

[...] los sistemas educativos deben idear métodos para trabajar con los estudiantes con el fin de tratar aspectos de las actitudes y comportamientos de aprendizaje, y convertir estos objetivos en algo tan prioritario como la enseñanza de

conocimientos. Esto debe afectar a la formación inicial del profesorado y a su formación continua.

Los estudios sobre la iniciación profesional de los jóvenes (Sánchez y otros, 2004; Boix, 2005). Objetivos generales

Al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria los alumnos que no han superado la ESO con insuficiencias formativas evidentes pueden acceder a los Programas de Garantía Social (PGS) que han sido una vía para superar las necesidades educativas y conseguir la transición a la vida adulta o a los ciclos formativos de grado medio. Los estudios que presentamos se plantean:

- Analizar los centros de iniciación profesional para conocer:
 - Los alumnos usuarios de los programas.
 - El entorno donde se desarrolla y los profesionales implicados.
 - El nivel de éxito logrado, teniendo en cuenta los objetivos que se proponen, la satisfacción de los alumnos y la inserción laboral.
- Elaborar propuestas de intervención y mejora en los programas de iniciación y cualificación profesional.

Metodología y diseño

El estudio realizado por Sánchez y otros (2004a) en Barcelona y su entorno y el realizado por Boix en la comarca del Segrià de Lérida (2005) se llevaron a cabo con una metodología cuantitativa, modalidad «ex post facto» mediante encuesta. Para recoger la información se utilizó el cuestionario «autocumplimentado».

En la segunda parte de su investigación, Boix (2005) aplicó la metodología cualitativa centrada en un sujeto único, el Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Alcarràs. Fue una investigación participativa mediante grupos de discusión y técnica Delphi, en la que los alumnos y expertos eran los protagonistas.

La muestra

El grupo ERET realiza su estudio en Barcelona y algunas comarcas cercanas y sus muestras surgen de la población de alumnado y profesorado de los Programas de Garantía Social dentro de la modalidad de iniciación profesional de los centros que dependen del Departament d'Ensenyament, de la Diputació de Barcelona, de los ayuntamientos y de entidades privadas. Por su parte Boix (2005) escoge sus muestras entre la población de los alumnos y equipos directivos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria, Unidades de Escolarización Compartida (UEC) y de los centros de iniciación profesional de la comarca del Segrià de Lérida.

En ambos estudios la delimitación de la población se justifica 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 PGS o de los restantes centros (ESO, UEC). La transmisión de los protocolos remitidos por correo o personalmente, iba acompañada de la visita posterior para favorecer la participación y resolver dudas.

La muestra aceptante se considera suficiente para obtener un conocimiento descriptivo fidedigno de la realidad de los programas de PGS desde la percepción de los implicados. En el estudio de la población de Barcelona y sus comarcas, la muestra está compuesta por 300 alumnos y 90 profesores, y en el de la población de la comarca del Segrià, por 23 centros, 23 equipos directivos y 387 alumnos².

Los instrumentos para la recoger la información: el cuestionario

En ambos estudios se utilizó el cuestionario autocumplimentado porque se adecuaba a los objetivos de la investigación: explorar el quehacer diario de los programas de iniciación profesional, para describir, comparar y contrastar los datos obtenidos por otros investigadores, así como determinar cuáles son los aspectos más relevantes.

En el estudio de Barcelona se aplicaron dos cuestionarios. El dirigido al profesorado analizaba las dimensiones siguientes:

- Datos personales: formación, experiencia laboral y situación profesional.
- Valoración de los PGS y relación centro-empresa.

² La muestra se ha basado en 11 centros, 11 equipos directivos y 132 alumnos de ESO; tres centros, tres equipos directivos y 107 alumnos de Unidades Educativa Compartidas (Aulas Taller); y nueve centros, nueve equipos directivos y 148 alumnos de programas de iniciación profesional.

- Recursos didácticos.
- Valoración del alumnado.

El dirigido al alumnado valoraba también cuatro dimensiones:

- Datos personales y familiares.
- Datos académicos de la ESO.
- Relación centro-empresa.
- Actividades de ocio.

En el caso del estudio de Lérida, los cuestionarios constaban de cinco apartados o bloques temáticos con las siguientes dimensiones:

- Información de los objetivos del estudio.
- I Bloque temático. Recursos y estrategias de atención a la diversidad de los alumnos y conocimiento y valoración de los programas de iniciación profesional.
- II Bloque. Características del alumnado: personales y cognitivas, aspectos académicos, área afectiva y relacional, aspectos socio-familiares.
- III Bloque. Datos del Centro
- IV Bloque. Otras aportaciones que los centros desean explicitar.

Las preguntas eran de distinta naturaleza y su clasificación respondía a diferentes criterios. Su tipología iba desde los límites marcados por las preguntas cerradas o pre-codificadas hasta las totalmente abiertas. Predominaban las cerradas (dicotómicas o de elección múltiple) y las escalas de actitud o de Likker. Para la validación de los cuestionarios se utilizaron dos estrategias: el juicio de expertos y el estudio piloto.

En la segunda fase de la investigación de Boix (2005), se practicó un análisis cualitativo para describir el contenido declarado, sin olvidar la interpretación que hemos de hacer de la información en contraste con otros pareceres. Es un análisis muy cercano al que propone Texch (Valles, 1997) que se concreta en una posición ecléctica entre el análisis estructural y el interpretativo que incide en el análisis de las estructuras aparentes y subyacentes y la identificación de la categorías, sus conexiones, así como sus frecuencias, regularidad y singularidad. Para este objetivo se optó por la técnica Delphi y por los grupos de discusión.

En nuestro caso implicamos a personas de los centros afectados y expertos universitarios que trabajan en los campos de las competencias, la evaluación y la formación profesional, personal de otros centros, empresarios de la zona, padres y madres, pedagogos y psicopedagogos e inspectores del Departament d'Educació.

Con los grupos de discusión nos propusimos hacer partícipes a los alumnos de la investigación. Organizamos cinco grupos de discusión con alumnos de tercero y cuarto de ESO, de Bachillerato y ex alumnos del centro que han permanecido en PGS/PTT.

Resultados: análisis y comparación

De los centros de ESO a los programas de iniciación profesional

Al finalizar la ESO, los centros de secundaria se encuentran con alumnos mayores de 16 años que no lograran superar la etapa con éxito. Por ello, los IES concedores de los diversos programas de iniciación profesional de su entorno valoran este recurso formativo. A través de los tutores y psicopedagogos, informan al alumnado que muestra interés por conocerlos y, a su vez, valora muy positivamente la acción formativa de los programas.

Las principales causas que justifican la derivación de alumnos a programas de iniciación profesional son que éstos han perdido la motivación por los aprendizajes y a su vez consideran que son programas que facilitarán la orientación profesional y la formación continua. También manifiestan que tienen una edad avanzada que les permite abandonar la etapa sin superar la ESO, a lo que se unen diferentes conflictos conductuales. (véase Gráfico I).

Esta opinión coincide con lo expresado por los alumnos de los PGS de Barcelona. El 80,6% accedieron porque deseaban el aprendizaje de un oficio y el 30,2% deseaban continuar sus estudios y, por tanto, era una forma de acceder a los Ciclos Formativos de Grado medio. Es revelador el deseo por aprender un oficio para conseguir trabajo, aspecto que debería estar contemplado como una necesidad prioritaria para afrontarla en el primero o segundo curso de la ESO, intentando aproximar los aprendizajes hacia sus intereses vocacionales.

FIGURA 1. Causas de derivación de alumnos a los PGS por los IES

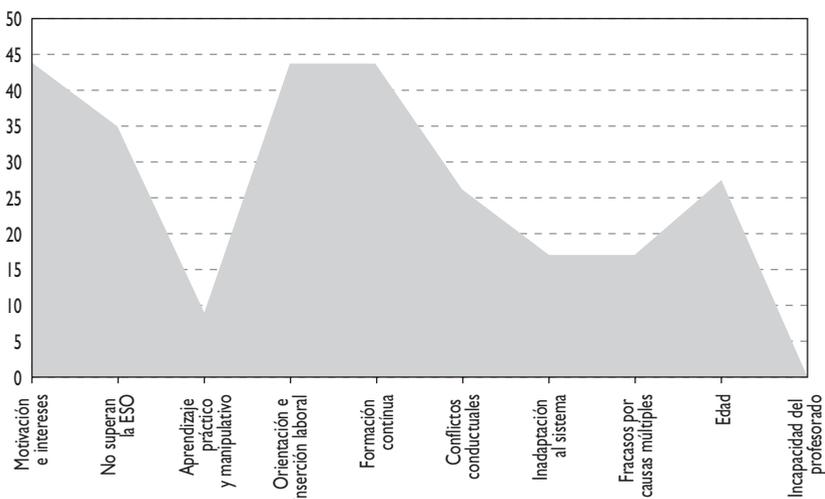
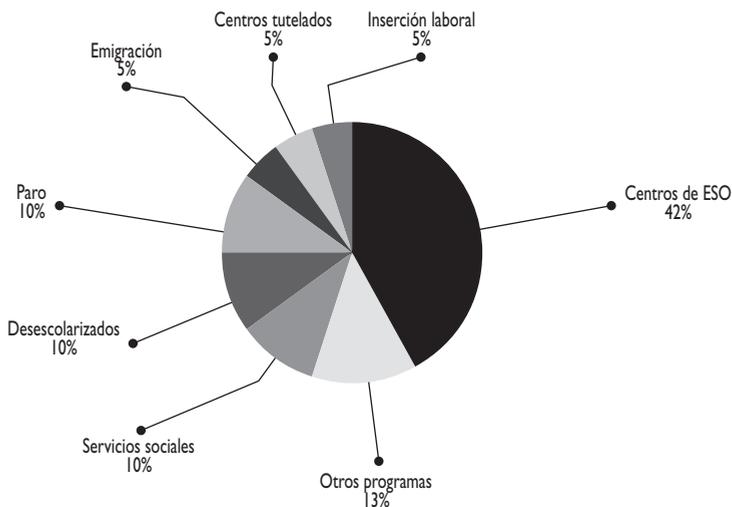


FIGURA 2. Origen de los alumnos de los PGS de Segriá



La gran mayoría de alumnos que se acogen a los Programas de Garantía Social en el Segriá (Lérida) proceden de los centros de ESO. En menor cuantía y en orden de importancia de otros programas, de los Servicios Sociales, jóvenes no escolarizados y en paro. Son poco frecuentes los alumnos procedentes de la emigración, de centros tutelados, o a través de los agentes de inserción laboral. (véase Gráfico II).

En la trayectoria previa más habitual del alumnado que cursa PGS/PTT en Barcelona y las comarcas estudiadas, se comprueba que el 45,5% son alumnos repetidores, les siguen los alumnos procedentes de la Unidades de Adaptación Curricular con un 21,6%, los que poseen Adaptación Curricular Individual (15,9%), el alumnado de la Unidades Educativa Compartidas en un 12,5% y los restantes pertenecen al grupo Otros (31,8%).

Detectamos en los grupos de discusión realizados en el IES Alcarrás, que los PGS/PTT son entornos lejanos para la gran mayoría de alumnos porque consideran que son la última de las opciones de formación. Esta opinión se sustenta en que los alumnos derivados del centro eran compañeros con graves problemas de convivencia.

Va gente con problemas, algunos magrebíes y gitanos, gente que han expulsado de los centros.

Los alumnos de los PGS/PTT consideran que son centros donde los aprendizajes rápidamente ven su significación y funcionalidad a través de la aplicación a problemas de la vida diaria que pueden encontrar en el ejercicio de su profesión.

La ventaja de estos centros es que haces dos horas en la clase y tres horas en el taller practicando y eso gusta a la gente.

Estas dos posiciones se avienen al aceptar que todo el mundo tiene derecho a una segunda oportunidad.

A mí me parece que todo el mundo ha de aprender alguna cosa y, si no les gusta lo que aprendemos aquí y se les da otra oportunidad pueden aprovecharla.

Los Programas de Garantía Social: ¿qué han pretendido?

Los profesores reconocen, en ambos estudios, que el alumnado concede, en un sentido amplio, un alto valor a la importancia y trascendencia que los PGS tendrán para su vida social y laboral.

El éxito de los programas, determinado por el conjunto de alumnos que finalizan su formación y logran la inserción laboral, es muy alto ya que en el Segriá el 80% del alumnado lo logra. En Barcelona las expectativas del profesorado respecto al grado de superación de los objetivos de PGS/PTT alcanzan el 82,9% los cuales superan el 60% de los objetivos propuestos.

Los equipos directivos de los centros de PGS/PTT en el Segriá proponen 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 huir de la marginación social y laboral y, finalmente romper el rechazo a los centros educativos y a la formación reglada.

Estos objetivos coinciden con las opiniones de los alumnos estudiados por ERET en Barcelona que consideran muy importante la metodología y tipo de estudios (68%), aprender un oficio, el clima de aprendizaje y el trato de adulto, razones económicas, motivaciones intrínsecas y posibilidades de continuar un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). La importancia de las áreas del programa está estrechamente relacionada con los intereses expresados anteriormente.

Al señalar las técnicas que utilizan los profesores, en primer lugar destaca el uso del ordenador (50,8%), seguido por el estudio de casos prácticos, el debate, el uso del vídeo, la clase teórica y finalmente la tutoría individualizada.

Por otra parte, la mayoría de los equipos directivos de los PGS del Segriá (Lérida) consideran que los elementos que son claves para lograr el éxito de un programa son: la ubicación de los propios centros; el factor humano -la formación del profesorado- que lidera las preferencias de los centros; la aproximación de los alumnos a la vida activa que facilita la orientación profesional y personal; la calidad de los centros; la

TABLA I. Valoración de la importancia de las áreas del PGS

Area	Porcentaje de valoración
Formación profesional	60,30%
Formación y orientación laboral	42,25%
Formación básica	25,50%

duración de los programas que permiten consolidar los aprendizajes; la calidad de las dotaciones de recursos materiales y; en último término, la cantidad y calidad de los centros de prácticas.

A la luz de los datos obtenidos en ambos estudios, los centros de iniciación profesional deben proponerse 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». Sus aspectos fundamentales se pueden agrupar en tres categorías. Deben ser centros donde:

- Se desarrollen competencias básicas y profesionales y para ello deben estar dotados de recursos humanos y materiales múltiples y diversos.
- Los jóvenes alcancen la madurez personal y profesional a través de una metodología que combine los aspectos conceptuales, de procedimiento y de actitud.
- Se alcance la inserción en la vida adulta y activa, gracias a una transición rápida, para lo que debería crear una red integrada por el tejido educativo y el empresarial.

Los usuarios de las propuestas de iniciación profesional

La característica común de los alumnos de los programas de los PGS es la insuficiencia formativa. Son alumnos con necesidades especiales y/o problemas de aprendizaje. Los jóvenes que integran los programas de iniciación profesional muestran un firme rechazo al sistema educativo establecido. La persistencia del fracaso académico, a lo largo de su vida escolar, ha mermado su autoestima personal y escolar y, consecuentemente, ha desaparecido el deseo de seguir aprendiendo. Finalmente, cabe decir que no existe una clara correlación entre nivel social bajo y alumno de PGS, aunque el grado de ayuda familiar también se percibe como muy bajo, por lo que ambas dimensiones posiblemente han favorecido el bajo rendimiento e interés por los aprendizajes.

Ambos estudios coinciden con Auberni (1995), Díez (1995), Funes (1997), Redondo (1999), Sánchez Asín y Jurado (2001) al deducir como aspectos característicos de los posibles usuarios, además de los ya citados, los siguientes:

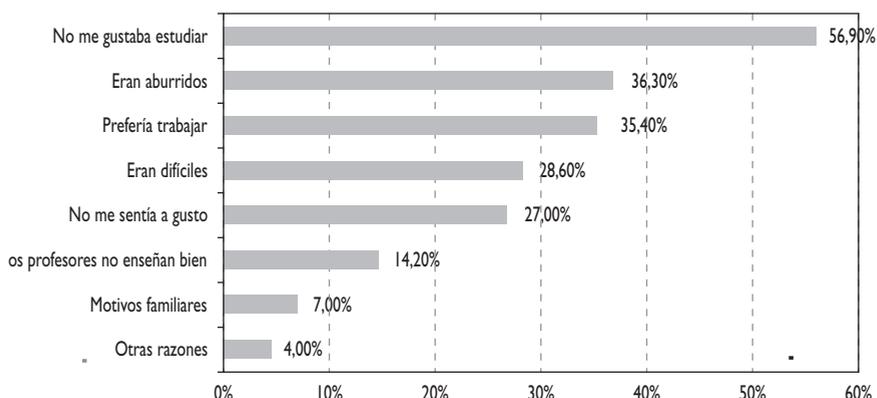
- No han logrado las competencias básicas.
- Carencia de hábitos de trabajo personal y estudio.

- Problemas de autocontrol.
- Rechazo de las normas impuestas.
- Escasas expectativas de futuro.

La mayor parte del alumnado de PGS no posee el graduado en ESO (94,6%) pero este problema se agrava si tenemos presente que, en el Segriá, el 47,3% de los mismos jóvenes no pueden acreditar el grado de Primaria. No obstante, son muy pocos los alumnos de los mencionados programas que disponen de adaptaciones curriculares individuales (4,1%), pero en su currículo personal de su tránsito por la ESO, suelen predominar créditos de refuerzo, unidades de adaptación curricular. A pesar de ello, no superan la etapa. Sin embargo, los equipos directivos de los PGS manifiestan que un 79,5% del alumnado supera los objetivos del programa y el absentismo escolar es insignificante.

De entre los motivos que aluden los alumnos para no finalizar la ESO destacan 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 través de estas cifras que la ESO no les gratificaba y que se cuestionaban el planteamiento didáctico del profesorado. Por otra parte la relación

FIGURA 3. Motivos para no finalizar la Educación Secundaria Obligatoria



familia-centro de formación se deteriora a medida que nos alejamos de los centros de ESO.

En ambos estudios es manifiesta la mejoría del perfil de los alumnos al finalizar los programas de iniciación profesional en ambos estudios. Concretamente en el Segriá, observamos que más de la mitad de los alumnos han incrementado su autoconcepto: el 66% han alcanzado las competencias básicas que necesitarán para ejercer su profesión; el 70% vuelve a sentir curiosidad por aprender y han desarrollado hábitos de esfuerzo y trabajo personal y; sólo el 19,6% permanece apático ante los aprendizajes. Sin embargo, en el grupo de alumnos de la ESO los posibles usuarios de los PGS representan el 56,1%; asimismo, al 70,9% se les orienta para la inserción profesional y; al resto se les propone continuar su formación mediante los ciclos formativos de grado medio.

Los profesores: estudio de la realidad y propuesta de futuro

El profesorado que ejerce la docencia en los PGS de Barcelona y sus comarcas lo forman un grupo heterogéneo de profesionales que mayoritariamente son conocedores de la problemática que encierra el entorno de trabajo, que han acumulado experiencia en diferentes situaciones laborales y escolares, que comprenden: la formación ocupacional, las escuelas taller/casas de oficios, planes de transición al trabajo, Educación Secundaria Obligatoria y, en menor cuantía, los que proceden de la Primaria, educación de adultos, ciclos formativos, etc. A pesar de esta heterogeneidad, poseen como común denominador su situación laboral caracterizada por la precariedad contractual.

La formación inicial de estos profesionales incluye licenciados (42%), seguidos de los diplomados y de los que han realizado formación profesional o maestría industrial. Asimismo, la mayoría de ellos (73,9%) han realizado formación continua para poder ejercer mejor su labor docente en los PGS/PTT. Esta formación continua se polariza preferentemente en metodología (40,9%) y estrategias didácticas y, en menor porcentaje, en resolución de conflictos, nuevas tecnologías, adaptaciones curriculares, planificación y evolución.

Los motivos por los que acceden a los PGS/PTT ponen de manifiesto una alta concienciación profesional al manifestar el 54,5% que les ha guiado el «interés personal» y, en menor medida, por adecuación al perfil profesional.

A la pregunta de qué profesionales deben desarrollar la formación en los PGS, los expertos de la técnica Delphi (Boix, 2005) acuerdan que deberían ser maestros de

taller, profesoras y profesores, personas provenientes del mundo laboral y empresarial y psicopedagogos, aunque la característica común es que han de ser profesionales con ilusión y experiencia.

Los mismos expertos consideran que la formación psicopedagógica de los profesionales responsables de los programas de capacitación e iniciación profesional habría que complementarla con competencias técnicas, metodológicas personales y participativas, para que se impliquen de forma responsable en funciones como la orientación, la mejora de la autoestima, la creación del buen clima en el aula y la interrelación entre los alumnos, la empatía, la paciencia, la perseverancia y la comunicación. La siguiente relación es un compendio de las propuestas:

- Ser personas con una actitud emprendedora, capaces de motivar a los estudiantes e incrementar su autoestima y su confianza.
- Tener un actitud versátil para adaptarse a los estudiantes, a sus inquietudes y a sus capacidades desde la proximidad.
- Asumir el compromiso docente con los alumnos para superar las situaciones difíciles con tolerancia y comprensión.
- Demostrar paciencia y diálogo.
- Crear en los alumnos esperanza y realismo.

A modo de conclusiones

La orientación de alumnos a los programas de iniciación y cualificación profesional se ha generalizado y las cifras de usuarios tienden a estabilizarse ya que los alumnos de los centros de secundaria sin titulación básica no disminuyen, y estos centros están convencidos de que han agotado los recursos propios para atenderlos.

Los centros de iniciación profesional se proponen desarrollar capacidades y competencias relacionadas con los hábitos y habilidades laborales, fomentar la autonomía personal y en el entorno y facilitar la transición a la vida adulta, mediante la inserción social, laboral y profesional, o bien, favorecer el acceso a ciclos formativos, por el deseo de bastantes alumnos para 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, calidad de los recursos y las vías de acceso de los alumnos a estos centros no siempre son las adecuadas para evitar que se transformen en un reducto para el alumnado que deserta de la educación obligatoria o una medida compensatoria para los alumnos que carecen de titulación obligatoria.

Los diversos programas consiguen un alto rendimiento en su formación dado que la mayoría de los alumnos finalizan el programa y superan los objetivos. Podemos interpretar que el peso de la metodología y el deseo de encontrar trabajo, junto con el clima motivador, son factores que desencadenan en este alumnado actitudes muy lejanas a las que marcaron su posible trayectoria negativa dentro de la ESO.

La mayoría de alumnos de los PGS/PTT han mejorado su autoconcepto y autoestima y han reducido las insuficiencias formativas; asimismo han recobrado el deseo de aprender y han desarrollado hábitos de trabajo personal; se han implicado en su formación y raramente han mostrado conductas disruptivas, incluso su vínculo con el centro es bueno. Del mismo modo, superan 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 carecían de la titulación de ESO.

En relación al profesorado, es evidente que su formación se arraiga en las experiencias docentes que están estrechamente vinculadas a los contenidos de las áreas que configuran las líneas gruesas de los PGS, siendo ello un factor altamente positivo para engarzar la formación teórica con la práctica. También cabe destacar el menor nivel de interés del profesorado por el diseño y adaptaciones curriculares y la evaluación, siendo ámbitos que cobran cada vez mayor importancia para contemplar la diversidad y heterogeneidad del alumnado. En términos generales, habría que valorar como muy positivas las respuestas del profesorado a la creación de una dinámica que tiene presente la importancia del grupo para el trabajo didáctico en la adquisición de aprendizajes didácticos y laborales.

La pertenencia a un entorno socio-familiar, la influencia del grupo de referencia del adolescente con poca implicación en el proceso formativo y la incapacidad manifiesta de las mismas familias para reconducir la situación académica, cuando el problema es muy evidente, posiblemente disminuyen el esfuerzo y las expectativas personales y académicas.

Es necesario preparar al alumnado para desafiar las expectativas negativas, aun cuando tales expectativas se basen en los dictámenes de rendimientos insuficientes, provenientes de las evaluaciones, los tests, el cociente intelectual o pruebas similares. No se debe permitir que la evaluación de otras personas, a sabiendas de la carga sub-

jetiva y factores contaminantes que intervienen en la valoración del alumno, les impida alcanzar sus objetivos.

Los autores de este artículo deseamos que la ESO prepare 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 espera 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, p. 25).

Propuesta de mejora: prospectiva y retos

El peligro de externalización que puede derivarse de los programas que favorecen la superación de las insuficiencias educativas es un hecho real. Por eso, al igual que Casals (2002) estamos convencidos de que estos programas habrían de crecer hasta llegar a ser, más que una segunda oportunidad, una inmejorable oportunidad para recuperar la propia valoración ajustada y, recuperar la fuerza para despertar el deseo de una formación continua y permanente que los contextualice a 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 iniciación y cualificación profesional requieren nuevos bríos para que transformen los diferentes programas en ofertas educativas y formativas de calidad reconocida y, de esta forma, abandonen la vertiente compensatoria para facilitar su integración en los IES como un beneficio para todos los alumnos, porque rechazan la consideración de recurso extraordinario y se incluye en la cultura del centro.

Los currículos han de tener la flexibilidad suficiente para responder desde lo optativo a la diversidad de intereses, motivaciones, expectativas y capacidades y promover los cambios necesarios que impliquen diversificación de los recursos, estrategias y actividades. Los contenidos se han de organizar en cuatro áreas relacionadas con los cuatro «saberes» de Delors (1996)³, organizándose de forma interdisciplinar y global en entor-

³ Saber, saber hacer, saber ser, saber estar.

nos abiertos, porque consideramos que ha de ser una propuesta de opción múltiple, que tenga una función de orientación más que de especialización (Boix, 2005).

Tal como defiende Brodigan (2002), el alumnado ha de ser autor y gestor de su aprendizaje, capacitándole para controlar su propio progreso adecuado a su ritmo de trabajo y con una metodización constante de su tutor.

Cabe esperar que la elaboración de las guías de capacidades y competencias, reconocidas académica y profesionalmente se adecue a las necesidades de cada profesión y a las posibilidades de los jóvenes, en las que los centros formativos y la sociedad que los acoge, tengan la última palabra.

De acuerdo con la propuesta de García y Figuera (2000), estos programas, en reciprocidad con la comunidad que los acoge, han de añadir a sus tareas educativas y formativas la función de centros de recursos pedagógicos y de orientación.

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, acceso a bases telemáticas para la búsqueda documental y demandas de empleo, acceso a aldeas digitales, manejo de programas informáticos de textos, diseño y dibujo. (Sánchez Asín y otros, 2004a; Sánchez Asín, 2004b).

Si los ordenadores son instrumentos que permiten comunicarnos, habrá que ponerlos en manos del profesorado y alumnado. Como instrumentos de comunicación los podemos utilizar con finalidades instructivas, que ayuden a aprender, utilicen contenidos multimedia, y estén conectados a otros ordenadores en todo el mundo. Los «saber» estables de antaño han dejado paso a la necesidad de aprender permanentemente; el aprender, producir y transmitir conocimiento no es ya asunto exclusivo de una casta de especialistas, sino del conjunto de las personas. (Levis, 1998).

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 le han enseñado a asumir el fracaso como respuesta ante los problemas, está obligando a los profesionales a buscar estrategias de alto valor significativo que mueva a dicha población a aprender los contenidos más «vitales» y «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/as requeriría, además de las medidas señaladas, una formación básica para no quedar en desventaja. Desde los PGS se debería 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/as, junto al profesorado, los «insertores laborales» y empresarios, como guías e impulsores de nuevas iniciativas.

No podemos desdeñar las puntualizaciones que la UNESCO (2004, p. 29) 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

La atención a los alumnos que asisten a los PGS 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 ESO, 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»⁴, y el informe de la UNESCO (2004).

Referencias bibliográficas

- ANISCOW, M.; HOWES, A.; FARELL, P.; FRANKHAN, J. (2004): «Investigación, acción. Un desarrollo para las prácticas inclusivas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 54-59.
- AUBERNI, S. (1997): *Aprender a trabajar y trabajar para aprender*. Barcelona, PPU.
- BASCONES, R. (1995): *Programes de Garantia Social. L'última oportunitat*. Barcelona, Orsori.
- BERNNAN, W. K. (1988): *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid, Siglo XXI y Ministerio de Educación y Ciencia.

⁴⁾ «Aprender para el mundo del mañana. Primeros resultados de PISA, 2003»: el 23% del alumnado de 15 años no llega al nivel mínimo en Matemáticas, en Lectura; el 21% está, igualmente, por debajo de los niveles mínimos.

- BOIX, J. L. (2005): *La iniciació profesional com a proposta integrada a l'ESO*. Lérida, Pagès Editors.
- BOOTH, T. (1998): «The poverty of special education: theories to the rescue?», en C. CLARK; A. DYSON; A. MILLWARD (eds.): *Towards inclusive schools?* London, Routledge, pp. 78-89.
- BRODIGAN B., (2002): «La lucha contra la exclusión económica y social» en CEDEFOP, AGORA IX: *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo, CEDEFOP (CEDEFOP Panorama, 52).
- CASALS, J. (2002): «Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar», en AGORA IX: *Modelos alternativos de formación. Salónica, 2000*. Luxemburgo, cedefop (cedefop Panorama, 52).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Informe de la comisión. Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. Bruselas, COM (31-01-2001).
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Barcelona, Santillana-Unesco.
- DIEZ GUTIÉRREZ, E. (1995): *Diseño Curricular de Garantía Social*. Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- EUROPEAN COMISIÓN DG EAC (2005): *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers*. Luxembourg, European Comisión DG EAC.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. (1999): «Retos y salidas educativas en la entrada de siglo», en F. IMBERNÓN: *La educación en siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.
- FUNES, J. (1997): *Les aules taller i els adolescents exclosos*. Barcelona, Orsori.
- GARCÍA, M.; FIGUERA, P. (2000): «La garantía social: un recurs de lluita contra l'exclusió social», en *Temps d'educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona*, 24, pp. 241-261.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006): *Els programes de garantia social a Catalunya. Departament D'educació*, Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2006): *Programes adaptats de garantia social. Departament D'educació*, Generalitat de Catalunya.
- GÉRARD F. M. (2000): «Remedial strategies for failure at school in the European Union: An overview and three case studies», en Directorate-General for Education and Culture: *Integrating all young people into society through education and training*. Luxembourg: European Community.
- HEGARTY, S. et al (1988): *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid, Morata.
- LEVIS, D. S. (1998): «Barreras de comunicación y sordera», en *Discapacidad y sistemas de comunicación*. Madrid, Documentos, Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.

- MARHUENDA, F.; NAVAS, A. (2004): *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia, Servei de Publicacions, Universitat de València.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONEREO, C. (1998): «El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje», en C. MONEREO (coord.): *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid, Visor.
- NISBET, J.; SCHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- OCDE (2003): «Aprender para el mundo de mañana», en *Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, INECSE.
- 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.
- POZO, J. I. (1990): «Estrategias de aprendizaje», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza.
- REDONDO, J. (1999): *Fundamentos y pautas para elaborar programas de Garantía Social*. Bilbao, Mensajero.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (coord) (2004a): *De los Programas de Garantía social a los Programas de Iniciación Profesional*. Barcelona, Alertes.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (2004b): *Tecnologías de la Información y Comunicación para la Discapacidad*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- SÁNCHEZ ASÍN, A.; JURADO, P. (2001): «Los programas de Garantía Social (PGS): Claves de su implementación», en J. BUENO, T. NÚÑEZ; A. IGLESIAS (COORD.): *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. XVIII jornadas de Universidades y Educación Especial*. La Coruña, Universidades da Coruña.
- STAINBACK, S. W. (1999): *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, Narcea.
- 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, Ed. UNESCO.
- VALLES, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid, Síntesis.

Páginas web

www.ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/earlyleave.pdf (Consulta: 25-05-06)

www.gencat.es (Consulta: 25-05-06)

www.l0.gencat.net/sac/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=11191 (Consulta: 18-07-06)

www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=344&area (Consulta: 25-05-06)

www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf (Consulta: 28-05-06)