

## **Evaluación de los PCPI en Granada. Estudio de caso.**

*(Evaluation of the initial professional qualification programs in Granada: case study)*

**Cynthia Teresa Requena Padial**

*Universidad de Granada  
Beca iniciación a la investigación  
Andalucía, España*

Páginas 148-168

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 01-01-2015

Fecha aceptación: 24-02-2015

### **Resumen.**

*El objetivo de este artículo se centra en conocer y analizar la realidad de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y su incidencia real en los centros educativos. Es importante conocer las percepciones de los distintos estamentos de la comunidad educativa para desde una perspectiva global intentar organizar y optimizar la respuesta educativa de un sector del alumnado y desde un doble enfoque. En primer lugar incorporar al sistema reglado a grupos de alumnos desmotivados y, en segundo desarrollar propuestas atractivas para dichos alumnos, en la mayoría de los casos abocados al fracaso escolar.*

**Palabras clave:** *PCPI – Evaluación – Atención a la diversidad – Medidas de intervención*

### **Abstract.**

*The aim of this article is to understand and analyze the reality of initial professional qualification programs (IPQP) and its real impact on schools. It is important to know the perceptions of the different levels of the educational community from a global perspective trying to organize and optimize the educational response of a sector of students and from a dual approach. First into the system regulated groups demotivated and secondly develop attractive proposals for such students, in most cases doomed to school failure.*

**Key words:** *IPQP – Evaluation – Attention to diversity – Intervention measures*

*“Porque la educación, como la luz del Sol, puede y debe llegar a todos.”  
(José Pedro Valera).*

## **1. Introducción.**

El presente documento se trata de un trabajo de investigación relacionado con el ámbito educativo, desde una perspectiva cuantitativa.

Pretendemos con ella identificar elementos de valor y por otro conseguir materiales adecuados para poner a prueba hipótesis, analizar e interpretar los resultados que van a surgir de dicha investigación, y todo esto para finalmente ser juzgado e incorporado al conocimiento científico en el área de la educación.

Así, debemos tener en cuenta que la labor del profesorado no se debe exclusivamente a la docente, ya que su función pedagógica exige que esté en continua formación para impartir una docencia de calidad. De ahí a que el número de investigaciones sea mayor con el tiempo y que el interés que despiertan los trabajos de investigación en la sociedad de la información, de la que formamos parte, también esté en aumento. Por ello, este proyecto lo hemos llevado a cabo como un reto personal pero a la vez profesional, puesto que deseamos que sea de utilidad para posteriores investigaciones que puedan generarse a partir de esta.

La decisión de realizar una investigación sobre la evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en las escuelas del Ave María, se debe al interés de conocer y valorar los Programas de Cualificación Profesional Inicial que son llevados a cabo por jóvenes que aún no han obtenido el graduado escolar, así como el proceso de evaluación a este alumnado para determinar si están capacitados para obtener este título, que de cara a un futuro puede resultar primordial en la vida de estos chicos/as.

Ya desde el inicio tuvimos claro que queríamos profundizar más en el conocimiento de esta temática debido a que era algo que desde hace unos años nos llamó la atención, pues personas cercanas cursaron Programas de Garantía Social (PGS) sin llegar a tener éxito en la consecución del graduado.

El afán por saber qué falla en este tipo de programas nos ha motivado, en gran parte, a que realicemos una evaluación más exhaustiva de los PCPI, y para ser más concretos en las escuelas del Ave María de Granada ya que ha sido el lugar donde hemos realizado el prácticum como estudiante de magisterio de primaria en la mención de educación especial. Qué mejor oportunidad para obtener datos, información, experiencias, etc., de primera mano sobre lo que realmente se origina en los PCPI.

Lo que aún no queda muy claro es la permanencia de estos programas en el sistema educativo español. Ya la LOGSE, los ponía en marcha con el nombre de Programas de Garantía Social, la LOE los modificó cambiando su nombre y algunos de los puntos que desarrollan, y en la actualidad aunque aún están vigentes, se prevé que van a volver a sufrir una modificación, esta vez más radical aún debido a la implantación de la LOMCE. Con esta nueva ley dichos programas pasaran a llamarse Formación Básica Profesional.

Esta investigación parte de un balance sucinto de la última década y del debate que generó la aplicación de la reforma educativa de 1990 en torno al principio de comprensividad.

Finalmente, acabaremos con unas conclusiones que esperamos que sirvan de debate y reflexión social y política, para que la aplicación de los todavía PCPI sea una forma de asegurar un sistema educativo inclusivo y no segregador y pueda dar respuesta al sinfín de necesidades tan heterogéneas como se plantean en el día a día de la educación.

## **2. Planificación de la investigación.**

### **I. Origen de la investigación.**

Son muchos los problemas que se presentan en la vida cotidiana de la práctica educativa formal.

Tales problemas plantean desafíos para los profesionales docentes que requieren de competencias para enfrentarlos, retándonos a ser sujetos de transformación de ese contexto complejo, en permanente cambio, frente a los amplios entornos del mundo del trabajo.

Es por ello por lo que la formación del profesorado necesita apoyarse en nuevas dinámicas y descubrimientos, superando la simpleza de reproducir informaciones, tratando de comprender y reflexionar sobre la importancia de la búsqueda de nuevos caminos que se forman a merced de legislaciones que cambian constantemente y que ponen en juego la formación no solo de dicho profesorado si no del alumnado a quién va dirigido.

Como consecuencia, es necesario que abramos investigaciones en las que sus conclusiones beneficien a ambas partes y que permitan conocer la realidad, en este caso de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, para así elaborar nuevos conocimientos, experiencias y vivencias prácticas y contextualizarlas en el área de la formación.

### **II. Justificación.**

El presente estudio constituye una investigación evaluativa/descriptiva sobre el estado actual de los PCPI en un contexto determinado como son las escuelas del Ave María de Granada.

Es importante señalar que la investigación en este campo ha sido más bien escasa. Sólo se dispone de datos del curso 2008-09, donde empezaron a aplicarse los primeros PCPI. El trabajo realizado parte de un escueto balance sobre su implantación, contemplando siempre la heterogeneidad del alumnado participante.

La investigación, tomando como base los programas implantados y aplicados en los últimos cursos escolares en el escenario de estudio, debe tener en cuenta, por un lado aspectos relacionados con dispositivos de inserción laboral, y por otro la incidencia de la crisis económica y las cualificaciones profesionales ofertadas.

### III. Problema de la investigación.

Siendo los Programas de Cualificación Profesional Inicial parte integrante de la formación académica, se hace necesario mirar con mayor atención la práctica formativa que, para muchos docentes y estudiantes, consiste en un momento muy importante para decidir sobre la mejor opción a fin de actuar en el mercado de trabajo.

Pero desafortunadamente, como hemos señalado anteriormente, la investigación en este campo ha sido más bien insuficiente, como mínimo en agregación y difusión. A este hecho se añade la escasez de informaciones estadísticas regulares. Asimismo la descentralización educativa y la externalización de los antiguos programas han favorecido que los datos sean dispersos cuando no ausentes.

De acuerdo con lo expuesto, nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué formación reciben los alumnos en estos programas?
- ¿Responden éstos a las necesidades de los alumnos?
- ¿Qué expectativas, salidas y perfiles profesionales se contemplan al llegar a su finalización?
- ¿Responden a las mejores oportunidades de inserción socio-laboral?
- ¿La incorporación de los PCPI a la planificación educativa mejoran el proceso de enseñanza/aprendizaje?

Y ante estos interrogantes, nos proponemos dar respuesta a través de la investigación e indagación con el planteamiento de unos objetivos previamente definidos.

### IV. El contexto de la investigación.

El foco de la propuesta de análisis es el tema de la evaluación de los programas de cualificación profesional inicial, más específicamente, en el área de Granada, y haciendo un estudio de caso: los PCPI en el colegio del Ave María "Casa Madre".

En la fase de planificación de las acciones de investigación que se iban a realizar, se decidió el tema que iba a ser estudiado. Para ello, tuvimos inicialmente un contacto con el colegio, sobre la posibilidad de realizar la investigación; recogimos todas las informaciones previas necesarias y pensamos en la posibilidad de realizar las prácticas como maestra dentro de los PCPI para poder inmiscuirnos de lleno en todos los aspectos que pretendíamos conocer de primera mano.

De esta manera, el contacto con la población a ser estudiada y la delimitación de la muestra se estableció por medio de reuniones con los/as profesores/as y maestros/as que impartían clase en los distintos módulos de los PCPI.

En estas reuniones se les explicó la finalidad de encontrarnos allí, los objetivos de nuestra investigación, el procedimiento metodológico a utilizar para su consecución y, en especial, informar de la importancia de participar en la investigación, relatando sus vivencias, comentando sobre sus conocimientos, aptitudes y actitudes relacionadas con su labor y con todos los objetivos de la investigación. Esta consideración se entiende fundamental para el éxito del estudio de campo.

Se procuró informar que los instrumentos de recogida de información tendrían carácter confidencial y que las identidades de los participantes serían preservadas de acuerdo con las normas éticas de la investigación científica. Así, fueron conscientes de que las informaciones recogidas serían para uso exclusivo de la investigación.

#### V. Propósitos y objetivos de la investigación.

Para formular nuestros objetivos hemos partido de las cuestiones/preguntas que nos han ayudado a identificar y acotar el problema.

El objetivo general de esta investigación, será evaluar la puesta en marcha de esta modalidad educativa destacando los principales problemas y dificultades con la que se han encontrado, tanto los profesores responsables como los propios centros educativos que los han implantado.

Después de una revisión actualizada de los PCPI, la investigación se ha planteado los siguientes objetivos:

- a. Analizar y estudiar la situación de los PCPI.
- b. Describir los distintos programas de formación implantados.
- c. Conocer que perfiles presenta el alumnado.
- d. Valorar las expectativas del alumnado en cuanto a su proyección profesional futura.
- e. Contrastar la formación que reciben los alumnos en los centros educativos.
- f. Indagar prácticas y propuestas que supongan procesos de mejora en la formación.
- g. Conocer los dispositivos de transición escuela-trabajo.

#### VI. Estructura de la investigación.

Partiendo del principio de equidad en la educación establecido por la LOE y que considera a los PCPI como una medida específica de atención a la diversidad, el estudio que pretendemos realizar plantea desde su introducción una lectura pragmática del fracaso escolar en la que estos programas y sus predecesores serían una última oportunidad para disminuir la tasa de abandono escolar prematuro.

El trabajo se completará con un marco teórico que avale la investigación, realizando una actualización detallada de los PCPI.

A continuación realizaremos una evaluación preliminar, dentro del marco metodológico, que resulte de una recopilación, ordenación y análisis de todos los datos de que dispongamos.

Para concluir, se establecerán las conclusiones, dejando abiertas posibles y futuras líneas de investigación.

### **3. Marco teórico.**

#### **Atención a la diversidad en el nuevo modelo educativo.**

Con la promulgación de la LOGSE, la propia sociedad puso en marcha un mecanismo de anticipación, conocimiento y asentimiento de valores - diversidad, comprensividad, respeto, tolerancia, desigualdad,...- que en ella se iban a desarrollar, integrándolas en los nuevos currículos y en donde se establecía ese nuevo modelo de sociedad y de hombre que se perseguía.

En este sentido, la/s distinta/s forma/s de ser o de vivir de la/s persona/s puede llegar a constituir un verdadero problema, sobre todo cuando esas diferencias, manifiestas o no, son consideradas por la sociedad a modo de desigualdad, discrepancia o diferencia. Toda cultura democrática, y entendemos que la nuestra lo es, ha de asumir y valorar positivamente la existencia de la diversidad entre sus gentes, por lo que términos como igualdad, diversidad,... son principios fundamentales que nuestro sistema educativo debe garantizar.

Un buen tratamiento de la diversidad desde el punto de vista educativo ha de promover el respeto y la atención de la misma. Pero ha de ir más allá. Respetar la diversidad y atenderla ha de desembocar, ineludiblemente, en la necesidad de potenciar y/o compensar algunas de las variables que originan diferencias que implican situaciones de desventaja respecto de los demás, con independencia de que esas diferencias sean objetivamente positivas o negativas respecto del canon común.

Todas esas manifestaciones deben ser respetadas y atendidas mediante una adecuada promoción y una compensación integradora. A su vez, toda planificación ha de partir y concretarse desde este planteamiento de lo contrario, las acciones emprendidas no contribuirán a hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación como eje fundamental de nuestro modelo educativo, creándose desigualdades y diferencias a veces insolidarias.

Nunca es mejor entendido y aplicado este principio de solidaridad que cuando todos los tipos posibles de diversidad no sólo son respetados y atendidos sino que se establecen estrategias adecuadas para obtener el mayor rendimiento de todos y cada uno en función de las capacidades individuales, compensando y discriminando positivamente las situaciones de desigualdad que lo impiden.

Se cumple así con el mandato constitucional de "garantizar el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza" y con el objetivo de facilitar "el acceso de todos los andaluces a los niveles educativos y culturales que les permitan su realización personal y social.

### **Medidas extraordinarias para atender a la diversidad.**

En cualquier caso, de lo que no cabe duda es que la respuesta a la diversidad de los alumnos debe garantizarse desde el mismo proceso de planificación educativa. De ahí que la atención a la diversidad se articule en todos los niveles (centro, grupo de alumnos y alumno concreto). Para ello, las medidas que se emplean abarcan desde ayudas concretas, que necesita el alumnado en determinados momentos para superar alguna dificultad, hasta ayudas permanentes y continuas a lo largo de su escolarización.

A este efecto, se distingue entre medidas ordinarias y específicas. Por ser temática de nuestra investigación nos centraremos en estas últimas, que incluyen: AT, AC, DICU y PCPI.

Las medidas extraordinarias abordan las medidas de carácter individual que se toman en un centro para responder a las necesidades educativas específicas que presenta el alumnado y que requiere la organización de unos recursos personales y materiales concretos. Estas medidas se adoptarán cuando se hayan agotado las medidas ordinarias de atención a la diversidad.

No obstante, hemos de tener en cuenta que la atención a la diversidad no puede reducirse a las estrategias específicas dirigidas a grupos de alumnos determinados sino que debe ser algo transversal a todo el currículum.

### **Programas de cualificación profesional inicial.**

Los programas de cualificación profesional inicial aparecieron en el curso 2009-2010 y son una vía más, desarrollada en la Orden de 24 de junio de 2008 (BOJA 7 de agosto) enmarcada en el Decreto 231/2007, de 31 de julio, que establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria para favorecer, porque está entre sus objetivos, la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de 16 años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Estos programas sustituyen a los programas de garantía social regulados por la Orden de 1 abril de 2002 de los que se diferencian por el hecho de ser una enseñanza reglada que presenta, además, las siguientes novedades:

**AMPLIACIÓN DE OPORTUNIDADES.** Los PCPI se caracterizan por su versatilidad puesto que permiten al alumnado la posibilidad de una salida profesional homologada, la oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio de formación profesional, la posibilidad de obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y en el caso de un primer fracaso, la posibilidad de repetir curso.

**RECONOCIMIENTO DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL.** El PCPI ofrece una conexión entre el sistema educativo y el mundo laboral, ya que da la oportunidad de obtener las competencias profesionales propias de una cualificación profesional de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

**ACCESO A TITULACIÓN.** Los PCPI ofrecen la posibilidad de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, cursando éstos a lo largo de dos cursos académicos.

Asimismo presentan los siguientes objetivos:

- Proporcionar y reforzar competencias que permitan el desarrollo de un proyecto de vida satisfactorio.

- Proporcionar competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel 1 de la estructura actual del CNCP.
- Proporcionar una formación en centros de trabajo (regulada, evaluable y tutelada).
- Facilitar el desarrollo de las competencias básicas de la ESO, la obtención del título y proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.
- Prestar apoyo tutorial y orientación socio laboral personalizada.
- Facilitar experiencias positivas de aprendizaje, convivencia y de trabajo.
- Desarrollar la capacidad de seguir aprendiendo.
- Conectar las necesidades y finalidades del sistema educativo y del sistema productivo.

### **Requisitos de acceso**

-Alumnos/as mayores de 16 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa y preferentemente menor de 21, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (o se prevé que no lo obtendrá pese a las medidas ordinarias).

Excepcionalmente, tras evaluación y con acuerdo de alumnos/as y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a 15 años para aquellos alumnos/as que una vez cursado 2º de ESO no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria. En este caso, el/la alumno/a adquirirá el compromiso de cursar los módulos de carácter voluntario conducentes a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

La ratio en este caso será de 1/20, es decir, un profesor por cada 20 alumnos/as.

-Alumnos/as menores de 22 años que cumplan al menos 16 años en el año natural de comienzo del programa y estén diagnosticados como de necesidades educativas especiales. Por lo que pueden diseñarse PCPI específicos para alumnos con neae cuya ratio será de 1/8.

Como condiciones adicionales podemos señalar: haber agotado las vías ordinarias de atención a la diversidad, informe psicopedagógico, compromiso explícito del alumnado (o de sus padres si son menores) y no haber superado otro PCPI.

### **Perfil del alumnado de los PCPI.**

Se debe tener muy presente que el tipo de alumnado que accede a los programas de cualificación profesional inicial son jóvenes en riesgo de exclusión formativa, cultural y socioemocional, necesitados de unas medidas específicas para aprender. Suelen proceder de situaciones de fracaso, abandono o sobreprotección mostrando una actitud de indefensión aprendida para enfrentarse a la formación, a la búsqueda de

empleo y al mundo adulto en general. Por regla general proceden de modelos inadecuados de comportamiento familiar, social, de ocio y salud o laboral.

Todas estas situaciones les provocan una percepción errónea ante aspectos tales como: el éxito y el fracaso, la motivación de logro, la resistencia a la frustración y el control de las situaciones y las emociones

Por todo ello el alumnado suele llegar con una actitud de rechazo hacia el aprendizaje tras años de fracaso escolar. De aquí la necesidad de enfocar la enseñanza desde otro punto de vista más participativo y menos teórico, empleando herramientas didácticas diferentes que ayuden, en definitiva, a que el/la alumno/a se reencontre con la necesidad de aprender.

En respuesta a esta necesidad, los programas de cualificación profesional inicial se implementan como una medida de atención a la diversidad que contribuirá a evitar el abandono escolar previo a la finalización de la educación secundaria obligatoria.

### **Estructura de los programas de cualificación profesional inicial.**

Son enseñanzas que se impartirán a lo largo de dos cursos académicos. El primer curso lo componen los módulos de carácter obligatorio, que se dividen en dos grupos:

**1. Formación general**, cuyo objetivo es ampliar competencias básicas a través de metodologías que supongan la participación activa del alumnado en los procesos de aprendizaje, así como favorecer la transición desde el sistema educativo al mundo laboral. Los módulos de formación general serán: proyecto emprendedor, participación y ciudadanía y libre configuración.

**2. Módulos específicos**, cuyo objetivo es proporcionar al alumnado las competencias personales, profesionales y sociales propias del perfil profesional del programa. Incluirán: los módulos profesionales, referidos a las unidades de competencia de las cualificaciones de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y los módulos de formación en centros de trabajo.

En el segundo curso se impartirán módulos que tendrán carácter voluntario para el alumnado. Conducen a la obtención del título de Graduado en ESO y se organizan en torno a los tres ámbitos:

**1. Módulo de comunicación** (Lengua castellana y literatura y primera Lengua extranjera de la ESO).

**2. Módulo social** (Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación para la Ciudadanía, Derechos Humanos, Educación Plástica y Visual y Música de la ESO).

**3. Módulo científico-tecnológico** (Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Tecnología, Salud y Medio Ambiente y un proyecto técnico de carácter práctico).

### **Titulación al finalizar.**

Una vez superado el PCPI, se obtienen las siguientes acreditaciones oficiales:

- Certificado o certificados de profesionalidad de nivel 1, que correspondan, en función de los módulos profesionales específicos superados.

- Certificado académico que permitirá el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio, si se superan los módulos obligatorios.

- Certificado del Programa de Cualificación Profesional Inicial, si se superan todos los módulos del programa. En este caso se obtendrá también el título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria.

### **Evaluación de programas.**

Para Martínez (2007:58), "la evaluación de un programa, supone la recogida de información sistemática sobre:

- la calidad del propio programa, en sus fundamentos, estructura y coherencia interna;
- su planificación, considerando los recursos de la organización (personales y materiales);
- el programa en su desarrollo en la acción;
- sus resultados, inmediatos y sobre su impacto a medio y largo plazo, con el objetivo de comprobar y valorar el grado y calidad con el que el programa ha sido elaborado, planificado, implementado, y los resultados conseguidos, de acuerdo con las metas pretendidas y si ha logrado otros valores.

La evaluación de programas, constituye una estrategia de aprendizaje continuo para la mejora de los programas, de las personas y de la propia institución.

La evaluación de programas utiliza métodos y técnicas de investigación que proceden de las Ciencias Sociales, nuestro campo de actuación.

Se han hecho muchos intentos para distinguir la evaluación de la investigación en términos de generalidad, replicabilidad y tipo de datos que utilizan ambos conceptos. La evaluación, cuando es realizada de un modo sistemático, con miras a ampliar el conocimiento práctico y teórico, es considerada investigación, pero cuando su finalidad es resolver un problema concreto, dentro de una situación particular, es considerada evaluación.

En esta línea está el argumento de Stake y Denny (1969: 374, en Worthen y Sanders, 1987: 29): "La principal diferencia entre evaluación e investigación es el grado por el cual los hallazgos son generalizables más allá de sus aplicaciones a un producto, programa o contexto particular. Casi siempre, los pasos adoptados por el investigador para obtener la generalización tienden a hacer sus investigaciones artificiales o irrelevantes a los ojos del práctico. El evaluador sacrifica la oportunidad de manipular y controlar, pero gana en relevancia para la situación inmediata. El investigador y el evaluador trabajan dentro del mismo paradigma investigativo pero juegan diferentes roles organizativos y atraen a diferentes audiencias".

## **4. Marco metodológico.**

### **Diseño y metodología de la investigación.**

#### **Diseño inicial de la investigación.**

Basándonos en los objetivos planteados será necesario:

- Describir el proceso muestral.

- Caracterizar la muestra con la que vamos a trabajar.
- Recoger la información.
- Conocer los diferentes instrumentos de recogida de datos.

### **Perspectiva metodológica: tipo de investigación.**

Trabajaremos a partir de una investigación cualitativo-descriptiva. Con más precisión, podemos afirmar que hemos utilizado una aproximación incardinada en el denominado estudio de casos. Según Stake (2005: 11), citado por Álvarez y San Fabián (2012), la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes".

### **Selección de la muestra.**

Para nuestra investigación, queremos identificar a la totalidad del profesorado que participa en los PCPI del colegio que es objeto de nuestro estudio. En consecuencia, no cabe hablar de muestreo de participantes, aunque sí de una unidad de análisis más global, (colegio) tomada en consideración. En este sentido, hemos implementado un muestreo de tipo cualitativo. Siguiendo a Goetz y LeCompte (1988) hemos utilizado un muestreo de caso típico-ideal. Este tipo de muestreo persigue maximizar la información que pueda obtenerse de un caso concreto (por su reputación conocimiento sobre el objeto de investigación) sin importar la lógica nomotética de la generalización a otros contextos y situaciones. En todo caso, prima la lógica del *case to case* y no la del *sample to population*.

### **Instrumentos de recogida y análisis de la información.**

Como el propósito de la investigación, se basaba primeramente en la obtención del mayor número de datos, optamos por la utilización del cuestionario como instrumento de recogida de datos, una vez consultada diversa literatura especializada; entendiendo por cuestionario "un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio" (Bisquerra, 1996: 88). Por lo que para nuestra investigación pasaremos un cuestionario a los profesores responsables.

### **Instrumento y recogida de la información en la fase extensiva/descriptiva.**

El instrumento de evaluación empleado en esta fase del estudio ha sido el cuestionario, instrumento utilizado frecuentemente en este tipo de investigación. El cuestionario se dirigió a los profesores y este reúne una serie de cuestiones que nos proporcionan un panorama de lo que pueden ser/haber sido los Programas de Cualificación Profesional Inicial. El cuestionario está compuesto por 22 preguntas en

formato tipo Likert, que ofrecen la posibilidad de indicar el grado de acuerdo o desacuerdo en una escala del 1 al 10. El cuestionario está organizado en torno a dos apartados: imagen y procesos.

Para la elaboración del instrumento hemos acudido a cuestionarios que ya se habían realizado anteriormente y que estaban cotejados sobre los PCPI y los PGS. La fuente de donde se ha obtenido se trata de la Junta de Andalucía.

Dicho cuestionario fue revisado por expertos universitarios que procedieron a su análisis y ante la aceptación del mismo y su validez, se pasó a los profesores que estaban impartiendo clase en los PCPIs de las escuelas del Ave María.

### **Instrumentos y recogida de las evidencias cualitativas.**

El procedimiento tomado como referencia para esta fase del trabajo de investigación se ajusta al modelo inductivo propuesto por Miles y Huberman (1984, 1994) en el que se distinguen cuatro componentes básicos: recogida de datos, reducción de datos, representación de los datos y elaboración de conclusiones y verificación.

El procedimiento seguido y los instrumentos utilizados en la elaboración de los estudios de caso ha sido el siguiente:

En un primer momento iniciamos, como hemos dicho, un proceso de selección de aquellos centros que se mostraron receptivos a ser investigados. Una vez seleccionados los contextos llevamos a cabo entrevistas con los responsables de los programas y con los profesores que iban a participar en la evaluación

En el contacto con los profesores de la muestra acordamos la forma de entrada a sus aulas y talleres para obtener información sobre lo que allí sucedía. La técnica utilizada ha sido la observación.

Al mismo tiempo, mantuvimos una serie de entrevistas en profundidad con los profesores para que nos aportaran una información más rica y extensa, que se completó con el análisis de documentos que nos fueron proporcionados por los implicados en estos programas. Se procedió así a la triangulación de instrumentos de recogida de evidencias. El uso de estas tres técnicas de recogida de datos responde, por un lado, a la necesidad de comprobar la exactitud de los datos recogidos por cada uno de los instrumentos empleados, y por otro, a la multidimensionalidad, imprevisibilidad y simultaneidad que caracteriza a los hechos que ocurren en el aula (Doyle, 1977) lo que hace necesario el empleo de varios instrumentos de investigación que nos permitan captar dicha realidad y cumplir, así, el criterio de credibilidad (Guba, 1985: 104) que debe cumplir toda investigación cualitativa. Nosotros hemos empleado la "triangulación metodológica" sobre el mismo objeto de estudio.

Por otro lado, con el objeto de dotar de traductibilidad (Goezt y LeCompte, 1988: 34) a nuestro trabajo de investigación vamos a pasar a detallar lo más exhaustivamente posible los instrumentos de investigación que hemos empleado.

### **Las entrevistas.**

La entrevista es una técnica de recopilación de información que tiene lugar cara a cara entre el evaluador y la persona entrevistada. Es sencilla y rápida de utilizar y los recursos necesarios para su realización son moderados.

Permite recopilar información cuantitativa y, sobretodo, cualitativa. Hay que distinguir claramente las informaciones, que son hechos verificables, de los puntos de vistas, análisis y opiniones. Nos interesa conocer las percepciones, actitudes y sentimientos del profesorado entorno a una serie de cuestiones relacionadas con las distintas modalidades de los PCPI, su funcionamiento en el centro y el papel que estas desempeñan a la hora de dar respuesta a las necesidades de un sector muy concreto del alumnado.

Por otro lado, la entrevista constituye a menudo el único modo para acceder a los puntos de vista o concepciones de los profesores con respecto a determinados aspectos de su práctica escolar (Huber, 1991: 89).

El concepto de entrevista en profundidad puede ser entendido de muy diversos modos según el enfoque del que partamos. Nosotros seguiremos a Jones (1985) y Patton (1987) en tanto que necesitamos integrar a ella la complejidad personal de los entrevistados, sus diversas creencias, valores, vivencias, características, etc...

“El propósito de la entrevista cualitativa (en la evaluación de un programa) es entender cómo la gente ve ese programa, aprender su terminología y sus juicios y capturar las complejidades de sus percepciones y experiencias individuales (...); que el entrevistado pueda expresar sus propios conceptos en sus propios términos” (Patton, 1987:115).

De las tres modalidades de entrevista destacadas por Guba y Lincoln (1981) y de las señaladas por Patton (1987), abordamos, en consecuencia, un tipo de entrevistas en profundidad mixto.

Los datos recogidos en las entrevistas mantenidas se agrupan en tres bloques:

- Matricula y características de los alumnos de cada PCPI, según modalidad.
- Abandono, evaluación e itinerarios de salida de los alumnos, por modalidad.
- Permanencia en el “Sistema Educativo” e “Inserción Laboral”

### **Observaciones de las clases y talleres.**

Para dar mayor validez a la información recogida a través de las entrevistas, hemos empleado una segunda técnica de recogida de información consistente en la observación y toma de notas de campo de las lecciones de los profesores.

La observación que hemos llevado a cabo ha sido “no participante”, la cual, según Goetz y LeCompte (1988: 153), consiste en “contemplar lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno”

Se considera esta modalidad de observación como el medio más adecuado para la obtención de descripciones exhaustivas, pormenorizadas y representativas del comportamiento de los individuos en su medio natural” (Goetz y Le Compte, 1988: 155).

Se llevaron a cabo un conjunto de observaciones en las clases tanto teóricas como prácticas. Nuestras notas de campo se escribían en el mismo escenario donde

estaban aconteciendo los hechos. En ellas se registraban los sucesos más significativos que tenían lugar en el aula y la hora en la que estos estaban ocurriendo. Especialmente, nos centrábamos en la conducta del profesor, actividades que estaban desarrollándose en esos momentos y la relación, tanto afectiva como académica, que surgía entre los alumnos (especialmente los de NEE) y el profesor.

### **Documentos.**

La utilización del análisis de materiales escritos constituye un apoyo útil a la observación, pues nos aportan una perspectiva diferente a la observación participante, además de llegar a momentos y sitios para los que es difícil, cuando no imposible, llegar de otra manera. Además se contribuía con su uso a la validación mediante triangulación de estrategias de recogida de evidencias. Los documentos escritos que utilizamos son un material interesante por sí mismos y para contrastar con la realidad y otras perspectivas. Los documentos de los que hablamos son otras investigaciones, leyes, y todo aquello que está relacionado y tiene un carácter útil para la presente investigación.

### **Análisis de los datos.**

#### **Análisis de los datos cuantitativos.**

En esta parte del análisis de los datos ofrecemos los resultados obtenidos de los cuestionarios pasados a los profesores, los cuales han sido obtenidos a partir de un programa estadístico, puesto que uno de los objetivos de nuestra investigación era conocer la opinión de los profesores que en la actualidad están trabajando en los Programas de Cualificación Profesional Inicial sobre distintos aspectos de las fases de diseño, implantación, evaluación o impacto de los mismos.

Así mismo, con este análisis pretendemos averiguar si existían diferencias significativas entre la opinión de los profesores que participan en los Programas de Cualificación Profesional Inicial en función de algunas variables que, pensamos, son relevantes para su implantación, tales como: tipo de centro en el que se han implantados los programas, modalidad de los programas, tipo de actividad que desempeña el profesor en el programa y titulación que posee.

Para el futuro habría que desarrollar análisis de naturaleza descriptiva, inferencial y multivariante, para ello es indispensable aumentar la "n".

#### **Análisis de las evidencias cualitativas.**

Esta investigación, al igual que todos los estudios realizados desde la combinación metodología cuantitativa y cualitativa, contiene un gran número de datos que, como se ha mostrado en el apartado anterior, han sido extraídas de las transcripciones de las entrevistas realizadas, notas de campo de las observaciones de la actividad docente y análisis de documentos. En esta etapa de la investigación, que se produce de forma simultánea con la recogida de evidencias, es cuando se procede a ordenar

ese gran número de evidencias de manera sistemática, de tal manera que se ofrezcan de una forma coherente y lógica.

El modelo general que se seguirá en este análisis de los datos será:

- Reducción de datos.
- Disposición y transformación de datos.
- Elaboración de conclusiones y verificación.

El proceso de reducción de datos tiene lugar continuamente a lo largo de todo el trabajo cualitativo.

Para el análisis de las entrevistas mantenidas con los profesores, llevamos a cabo en primer lugar una reflexión tentativa sobre todos los datos. Esto se realizó leyendo repetidamente nuestros datos, subrayándolos con distintos colores, realizando anotaciones de los mismos, etc. Todo este proceso nos permitió la identificación y establecimiento de categorías o unidades de análisis.

El objetivo que perseguíamos era que surgieran posibles líneas y conexiones entre los datos, así como empezar a perfilar las relaciones de nuestros datos con los de la literatura. En un primer momento este proceso fue típicamente especulativo e informal.

Posteriormente, procedimos a un análisis contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1990: 78) mediante la codificación de las transcripciones de las entrevistas de los profesores y alumnos, así como de las observaciones.

El proceso de codificación es definido por Holstic (1969) como “el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”. (Bardin, 1986: 78).

De acuerdo con esto, procedimos a dividir los textos en unidades con significado (elementos). La unidad de registro seleccionada fue la frase o conjunto de ellas que componían un todo con sentido propio, en relación a determinados tópicos relacionados con nuestro objeto de estudio.

En segundo lugar, la regla de numeración de estos elementos fue la de presencia o ausencia (Bardin, 1986, 82) de los mismos a lo largo de las transcripciones.

Los códigos pueden generarse de tres formas que se mueven entre las coordenadas de la deducción/inducción: la más deductiva consistiría en hacer una lista al principio de la investigación o elegir alguna estandarizada; en la segunda se establecen los dominios básicos a partir de los cuales, de forma inductiva, se van desarrollando los códigos. Por último, en la más inductiva se trata de no utilizar listas de códigos previos, sino de ir generándolos a lo largo de la investigación.

Por otro lado, los documentos se sometieron igualmente al análisis de contenido, además de analizarse en cada uno de ellos su estructura, los elementos o aspectos que tratan y las imágenes y lemas que aparecen en los mismos.

Por último, el análisis del aula y los talleres. A partir de las notas de campo extraídas de las observaciones la hemos realizado siguiendo la propuesta ecológica elaborada por Parrilla, Gallego y Murillo (1996), que es una reelaboración del llevado a cabo por Parrilla (1992) en el que se tenían en cuenta la dimensión social, académica y cognitiva.

Las dos primeras dimensiones fueron extraídas del análisis de las notas de campo y la tercera de las entrevistas mantenidas con los profesores.

## **5. Conclusiones.**

1. El perfil de los alumnos es diferente al de los PGS:
  - La mayoría tiene 16 o 18 años (De un total de 32 alumnos solo 3 superan esta edad).
  - La mayoría de los alumnos de 1º tiene intención de cursar el 2º año para obtener el título de ESO.
2. La formación específica sigue siendo importante y desempeña una destacada labor motivadora pero aumenta el protagonismo de la formación básica.
3. Ha mejorado la imagen de estos programas:
  - Mejor valorados por los propios alumnos: Valoran la posibilidad de obtener una titulación y ver recompensado su esfuerzo.
  - Mejor valorados por el entorno: Otros alumnos del centro y familias que ahora lo ven como una alternativa dentro del sistema y no como extraño al sistema.
4. Importancia de la orientación.
5. Las claves para el éxito de los PCPI está es potenciar: el compromiso de todos los profesionales responsables a instituciones educativas y laborales y la calidad, a la hora de cambiar las reglas del juego para recuperar la falta de motivación de los alumnos.
  - Desarrollar una enseñanza personalizada.
  - Formar, motivar y reconocer la labor del profesorado.
  - Poner a disposición de los programas recursos educativos e instalaciones adecuadas.
  - y la certificación académica y la nota media final.
6. No existen datos publicados por la Administración Educativa, sobre los resultados obtenidos por los alumnos al concluir cualquier tipo de PCPI.
7. No existen datos publicados por la Administración Educativa, sobre la proporción de alumnos que, después de haber realizado un módulo obligatorio, realizan un módulo voluntario; como tampoco de la proporción de alumnos que alcanzan el GESO, por haberse matriculado en PCPI.
8. No existen datos publicados sobre el % de alumnos que permanecen en el sistema educativo, 6 meses después de finalizado cualquier PCPI, en cualquiera de sus modalidades.
9. No existen datos de seguimiento sobre la inserción laboral de los jóvenes participantes en PCPI.
10. Existen conflictos en los itinerarios de salida, de los alumnos que han realizado un PCPI Obligatorio; al menos en el caso concreto de alumnos que no pueden regresar al sistema educativo (> 18 años).
11. No parece estar definitivamente cerrado, para alumnos que han realizado un módulo obligatorio y lo han aprobado (certificado), el acceso a CFGM.
12. Dependiendo del perfil profesional (jardines o cocina) se mantienen los estereotipos sociales de género.

13. Las circunstancias socio-culturales de los alumnos participantes en PCPI dificultan enormemente la permanencia de alumnas en entornos, ya de por sí bastante sexistas.

14. Las posibles carencias de participación de ONG y otras instituciones en los programas correspondientes a la modalidad de "Aula Profesional", se suplen por un mayor compromiso de la Universidad, que a través de la modalidad de "Transición al Empleo" desempeñan un papel determinante en el éxito de los programas que coordina.

15. El alumnado de los módulos voluntarios disminuye.

## 6. Futuras líneas de investigación.

Tras la investigación realizada entendemos que es necesario replantearse algunas líneas de investigación.

A continuación señalamos algunas que creemos pueden ser significativas y aportar luz al entramado de la formación básica para alumnos vulnerables de fracaso escolar.

- Posibles escolarizaciones de alumnado en el nuevo modelo de FPB.
- Financiación de estos programas.
- Relación entre centros educativos y de formación profesional.
- Orientaciones y diseños de itinerarios formativos profesionales.
- Inserción laboral para alumnado con NEAE.
- Replanteamiento de los perfiles profesionales.

## 7. Referencias.

- Álvarez, C y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1).
- Arnaiz Sánchez, P. (1996): Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Bardin, L. (1986): *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Battisti Archer, M.I. (2011). *La práctica curricular supervisada en la formación inicial del profesor de educación física*. Jaén.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Modelo de intervención en orientación, en Bisquerra, R. y Álvarez, M. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.(88).
- Calvo, M.I. (1995): Vida autónoma e integración social de las personas con discapacidad. *Revista de Educación Especial*, 19, (9-20).
- Chelinsky, E. (1997). The political environment of evaluation and what it means for the development of the field. Preface'. En E. CHELINSKY y W.R SHADISH (Eds.) *Evaluation for the 21st century*. Thousand Oaks, CA, London, New Delhi: Sage.
- Chopin, B.H. (1990). Evaluation, assessment and measurement. En H.J. WALBERG y G.D. HAERTEL (1990): *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford, NY: Pergamon Press. (7-8).
- Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Cronbach, L.J. et al. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 24
- Carabaña, J. (1997): La pirámide educativa. En Fernández Enguita, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori-ICE de la UB.
- Casal, J. (2003): La transición de la escuela al trabajo. En F. FERNÁNDEZ: *Sociología de la Educación*. Madrid, Pearson.
- Casal, J. y otros (1994): *L'èxit i el fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona, Fundació
- Casal, J. y Otros (1999): *Aproximacions a la garantia social (II). El Servei Local de Garantia Social*. Barcelona, Diputació de Barcelona, collecció estudis, 6.
- Casal, J.; García, M.; Planas, J. (1998): Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. Paradojas de un éxito. En *Revista de Educación*, 317, pp. 301-318.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Doyle, W. (1997): Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- Escamilla, A.; Lagares, A. R. (2006): *La LOE: perspectiva pedagógica e histórica*. Barcelona, Graó.
- Feito, R. (1991): *Nacidos para perder; un análisis sociológico del rechazo y el abandono escolar*. Madrid, CIDE.
- Funes, J. (1997): *Les aules-taller i els adolescents exclosos*. Barcelona, Horsori.
- Gallego Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2012): *Bases teóricas y de investigación en educación especial*. Madrid: Pirámide. 25
- García, M. (2005): Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. En *Revista de Educación*, 338, pp. 347-376.
- García, M., Casal J., Merino R., Sánchez A. (2013): Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria, en *Revista de Educación*, Nº 361.
- García, M., Merino, R. (2009): Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio, en *Educación social: revista de intervención socioeducativa*. Nº 42, pp 47- 60
- García, M.; Merino, R. y Casal, J. (2006): Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria. En *Sociología del Trabajo*, 56, pp.75-100.
- Gijón, J. (1996): transición al trabajo desde los P.G.S: La experiencia de dos I.E.S de Sevilla, en: Bermejo, B. : Domínguez, G. y Lozano, J.A. (Coords). *Formación profesional Ocupacional perspectivas de un Futuro Inmediato*, Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica Universidad de Sevilla (GID), 359-371.
- Gimeno Sacristán, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Goezt. J. P. y LeCompte, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Guba, E. (1985): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en: Guba, E.G & Lincoln, Y.S (1987). *Naturalistic Inquiry*: Dunkin, M.J (Ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, 147-151.
- Guba, E.G y Lincoln, Y. S. (1981): *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huber, G.L. (1991): *Análisis de datos cualitativos con ordenadores: Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*, Sevilla, Ed. Carlos Marcelo. 26
- Jacinto, C. y otros (2002): *Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos*. Buenos Aires, UNESCO.
- Jones, S. (1985): The analysis of depth interview. En Walker (Ed.): *Applied qualitative research*, Aldershot, Gower Publ.
- Instituto Nacional de Estadística (2006): *Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (ETEFIL-2005)*. Servicio de Publicaciones Locales, en *Revista de Educación*, 341. pp. 81-98.
- Krichesky, M. y otros (2005): *Adolescentes e inclusión educativa*. Buenos Aires, Nova educses.
- Krippendorff, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós-Comunicar
- Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza ensayo.
- Marhuenda, F. y Navas, A. (2004): *Replantear la garantía social. Ventajas y problemas tras diez años de experiencias*. Valencia, Universitat de València.
- Marhuenda, F. y otros (2000): Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots?. En *Temps d'Educació*, 24, pp. 263-281.
- Martínez Mediano, C. (2007): *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Madrid: UNED.
- Merino, R. (2003): Luces y sombras de la reforma de la Formación Profesional: la visión de los profesores de Enseñanza Secundaria. En *Aula Abierta*, 82, pp. 5-27.
- Merino, R. (2005): De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. En *Revista de Educación*, 336, pp. 475-503.
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006): De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. En *Revista de Educación*, 341. pp. 81-98. 27
- Miles, M.B. y Huberman, M. (1984) : *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage Public.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). "Data management and analysis methods", en Denzin, N.K. □ Lincoln, Y.S. ( Ed.): *Handbook of qualitative research*. London: SagePublication, pp. 429-444.
- Oroval, E. y otros (1997): *Avaluació de Programes de Garantia Social*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- Parrilla, A., Gallego, C y Murillo, P. (1996). El análisis del aula: una propuesta ecológica, en: Parrilla, A. y Zabalza, M. A. (Coords). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Deusto: Mensajero, 169- 218.

- Patton, M.R. (1987): *How to use qualitative methods in evaluation*, Beverly Hills, Sage.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage. (Ed. Revisada).
- Pérez Juste, R. (2000) (coord.). Evaluación de programas educativos. En *Revista de Investigación Educativa*. Nº monográfico. Vol 18, 2.
- Recio, A. (2010): La situación laboral de los jóvenes, en Romaní, O. (Coord.) *Jóvenes y riesgos*. Barcelona, Editorial Bellaterra.
- Rodríguez, Mª J., Méndez, R. Mª y González, E. Mª (2008). Medidas académico-organizativas en respuesta al riesgo de exclusión educativa en la ESO. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp.297-303). Barcelona: WoltersKluwer.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe. 28
- Rossi, P.H. (1982). Some dissenting comments on Stake's review. En E. R. HOUSE, S.MATHINSON, J.A. PEARSOL Y H. PRESKILL (eds). *Evaluation studies review anual* (vol.7). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rué, J. y otros (2006): *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria; quién es quién en las oportunidades escolares*. Barcelona, Octaedro.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness, CA: Edgepress.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stake, R. E. y Denny, T. (1969). Needed concepts and techniques for utilizing more fully the potential of evaluation. En R. W. TYLER (Ed.): *Sixty-eight year book of the National Society for Study of Education. Part II: Educational Evaluation: new roles, new means*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Stake R. E. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós, MEC.
- Worthen, B. R y Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York, London: Longman.

---

#### **Sobre la autora:**

#### **Cynthia Teresa Requena Padial**

Universidad de Granada  
Andalucía, España

Diplomada en Turismo, parte de la diplomatura la realizó en Alemania donde más tarde tuvo la oportunidad de trabajar en el sector de la hostelería y Graduada en Magisterio de Educación Primaria, habiendo realizado la mención de Educación Especial. Ha realizado una beca de iniciación a la investigación concedida por la Universidad de Granada donde ha cursado sus estudios universitarios. Dicha beca, la cual recibió en el curso 2013/2014, le ha permitido indagar y profundizar en el tema de los programas de cualificación profesional inicial, ya extintos desde el presente curso escolar. Ha finalizado el grado de magisterio con un

sobresaliente de media perteneciendo a la primera promoción de este plan de estudios. Además ha publicado un artículo en la revista ANELAI sobre los programas de cualificación profesional inicial "como preparación para el desempeño de puestos de trabajo en la empresa ordinaria". Su línea de investigación con el trabajo de fin de grado iba en consonancia con la temática de estos programas, los cuales le han suscitado un gran interés y se ha involucrado en ellos pudiendo formar parte del personal docente del centro Ave María (Casa Madre) para obtener una visión global y completa de dichos programas y poder acercarnos una perspectiva de la atención a la diversidad desde una modalidad formativa que ha venido sufriendo cambios a partir de las distintas legislaciones que la han puesto en vigor.