

9



LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD: DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL HACIA LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

***The Answer to Diversity: From Social Guarantee
Schemes towards Initial Professional
Qualification Programs***

Ascensión Palomares*
Sagrario López**

RESUMEN

En este artículo se analiza una de las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE): los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Se retrocede hasta los Programas de Garantía Social (PGS) y, a través de una exhaustiva revisión documental, bibliográfica y legislativa, en conjunción con el método descriptivo, se ahonda en el desarrollo y evolución de una termi-

* Universidad de Castilla-La Mancha

** IES «El Greco», Toledo.

nología clave a lo largo de un dilatado contexto socioeducativo, así como en el origen, las características y dificultades más relevantes de ambas medidas. Del análisis de las fuentes estadísticas, a través del método comparativo, se permite estudiar la realidad de los PGS y evidenciar la situación actual de los PCPI, resaltando su interés actual y la necesidad de continuar avanzando hacia el modelo inclusivo propio de una educación de calidad basada en la equidad, la igualdad y la no discriminación.

PALABRAS CLAVE: Atención a la Diversidad, Inclusión, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Programas de Garantía Social

ABSTRACT

This article provides a panorama with the measures of attention to diversity carried out from the Organic Law of Education (LOE): The Initial Vocational Qualification Programmes. It moves back to the Social Guarantee Schemes and, based upon a thorough documentary, bibliographic and legislative review, as a whole with the descriptive method, goes into the development and evolution of a key terminology throughout a long socio-educational context, as well as in the origin, characteristics and the most relevant difficulties of both measures. The analysis of the statistical sources, by means of the corporative method, allows to study the reality of the Social Guarantee Schemes and to show the current situation of the Initial Vocational Qualification Programmes, standing out its current interest and the need of moving towards the own inclusive model of a quality education based on the principles of equity, equality and non-discrimination.

KEY WORDS: Attention to Diversity, Inclusion, Initial Vocational Qualification Programmes, Social Guarantee Schemes.

INTRODUCCIÓN

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) constituyen una medida de atención a la diversidad creada y desarrollada actualmente, por lo que su análisis resulta relevante para favorecer la reflexión sobre su efectividad y adaptación a la realidad y —especialmente— en relación con la elaboración de conclusiones y propuestas de mejora que permitan dotar de mayor calidad a la intervención educativa.

En nuestro país, los datos relacionados con el abandono temprano del sistema educativo son cada vez más alarmantes, por lo que esta preocupante afirmación, fruto del análisis de la realidad educativa, añade otro motivo que justifica la necesidad de esta investigación. Teniendo en cuenta que España tiene una de las tasas más altas de abandono escolar de toda Europa, situándose las cifras de la población entre 18 y 24 años que no han completado la Educación Secundaria Obligatoria y que no siguen ningún tipo de estudios o formación en un 31,2 % en el 2009 (MEC, 2011), resulta muy importante el análisis de una de las alternativas a la Educación Secundaria Obligatoria como fórmula para, entre otros objetivos, paliar el absentismo y el abandono escolar ofreciendo una respuesta más ajustada a las necesidades e intereses. Además, como indica García Garrido: «Lo importante no es resolver de modo adecuado los casos de «fracaso escolar» que se presenten en la ESO o antes, sino conocer bien cuáles suelen ser sus causas dentro y fuera de la escuela y actuar de forma tal que nunca lleguen a producir efectos» (GARCIA GARRIDO, 2006: 250).

Por otra parte, el interés de esta investigación se centra en la posibilidad de profundizar en el análisis de la realidad del alumnado con necesidades educativas diversas y un alto índice de abandono prematuro del sistema educativo. De los datos relativos a la matriculación del alumnado en PCPI, se establecerán conclusiones en relación con dicha medida paliativa y alternativa a un alumnado con unas características muy específicas. La investigación se estructura en torno a tres ejes:

1. Reflexionar sobre la terminología básica relacionada con el objeto de investigación, así como su intersección y evolución a través de las Leyes educativas, que han articulado y perfilado las diferentes medidas para atender a la diversidad, hasta llegar a los PCPI.
2. Realizar un análisis comparativo entre los desaparecidos Programas de Garantía Social (PGS), entendiendo que los PCPI los suceden y suponen una mejora de los objetivos y principios contemplados en los mismos. Partir del análisis de los PGS, contribuye a una mayor comprensión de los motivos de la creación de dicha medida en un contexto determinado.
3. Profundizar en la situación actual de los PCPI en el territorio español, así como de la implantación de la medida en las diferentes

comunidades autónomas ante la transferencia de competencias en materia educativa. Para ello, por un lado, se ahonda en el entramado legal que contempla y regula el nacimiento y desarrollo de los mismos. Por otro, se analiza su situación actual a través del escrutinio de unos datos estadísticos muy reveladores relacionados directamente con el progresivo interés que suscitan.

El objetivo principal de esta investigación es analizar la realidad de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), como medida de atención a la diversidad, concebida para dar respuesta a un alumnado con dificultades para finalizar la ESO y con unas capacidades y necesidades específicas

1. DISEÑO METODOLÓGICO

En el ámbito conceptual se ha tomado como referencia el *enfoque eficientista o racional-tecnológico*, basado en el positivismo de autores como COMTE (2000) y, en su aplicación al ámbito educativo, se intenta llegar al conocimiento de la situación de los PCPI a través de la investigación de los hechos y la teorización, por vía de la observación, la comprensión y explicación de los resultados obtenidos.

El contexto geográfico de la investigación se sitúa a varios niveles. En primer lugar, se analizan —de manera más genérica— los datos más relevantes de los PCPI en el territorio español y —posteriormente— se van referenciando los datos más significativos de las diferentes comunidades autónomas.

A modo introductorio, se retrocede en el tiempo, intentando profundizar en un contexto socioeducativo que permita una mayor comprensión del origen y de los motivos de la creación de dicha medida. Por ello, se abordan los PGS, entendiendo que son el arranque de la medida a investigar. Respecto a la coyuntura temporal, hay que resaltar el análisis desde 1990, y períodos inmediatamente anteriores a la publicación de la LOGSE, en una legislación y una bibliografía que permita contextualizar los PGS y conocer la evolución de la terminología clave relacionada con la atención a la diversidad. En la investigación de ambas medidas de atención a la diversidad, los datos estadísticos que permiten conocer de manera exhaustiva la realidad, se sitúan

en un abanico de períodos escolares desde el 2001 al 2009 para los PGS y del 2007 al 2010 para los PCPI, encontrando una etapa transitoria, entre Leyes educativas, donde ambas medidas coexisten.

El marco institucional es mayoritariamente el ámbito escolar formal y el sector público. Considerando que los PCPI pueden ser realizados en diversos centros privados y concertados, se acota el ámbito al entorno educativo público justificado por ser el medio de mayor inserción de dichos Programas. Dentro del sistema educativo cabe posicionar dichas enseñanzas como alternativa a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y preparación específica al medio laboral a través de la acreditación de cualificaciones profesionales. De manera genérica, nos encontramos en un tramo de edad comprendido entre los 16 y 24 años, con algunas pequeñas variaciones y matices que serán especificados oportunamente.

En relación con el tipo de investigación confluyen teoría, desarrollo y análisis de la misma con el propósito de proporcionar información, comprender, explicar y evidenciar a través de la utilización de la *investigación de tipo descriptiva o interpretativa*. Con ella se pretende analizar, manifestar y proporcionar una información mediante la cual se establezca un conocimiento más profundo del objeto de estudio. Se parte de la concepción de que «los estudios descriptivos dan por resultado un diagnóstico» (PADUA, 1979: 31-32), que —en este caso— es la situación actual de los PCPI. Para llevarla a cabo se profundiza en aspectos relacionados con el perfil del alumnado, las modalidades, datos de promoción, etc.

Resulta necesario tener en cuenta que, las metodologías y los tipos, «frecuentemente, se enlazan unas y otros entre sí, impidiendo la delimitación clara de dónde comienza o termina cada clase o tipo» (GENTO y HUBER, 2010: 66-67). En el estudio, junto a la investigación descriptiva, de manera solapada y complementaria, se han aplicado dos métodos. Por un lado, el método histórico, que ha permitido analizar la proyección en el tiempo, para la comprensión de la creación, evolución y desarrollo de los PCPI. En este sentido, se hace patente «la importancia e influencia de los acontecimientos pasados sobre el presente y el futuro de la educación» (FERRÁNDEZ y SARRAMONA, 1976: 255). Por ello, se retrocede hasta los PGS, entendiendo que son el origen y la influencia directa de los PCPI, realizando una amplia selección y clasificación de las fuentes bibliográficas

existentes sobre el tema, para diseñar el marco teórico de la investigación y poder analizar, interpretar y explicar toda la información obtenida. La segunda estrategia que se conjuga es el método comparativo que ha posibilitado establecer una graduación en relación con la legislación, documentación y experiencias desarrolladas en los PCPI en el ámbito educativo, recogidas por los diferentes niveles y seleccionando las modalidades más representativas. En la aplicación de este método se contrasta la información descriptiva obtenida del territorio español y autonómico, tanto de fuentes textuales como virtuales. En parte del proceso de sistematización de los datos se apela al diseño de tablas y la inclusión de gráficos, como complemento del análisis textual.

Para la obtención de la información se ha utilizado fundamentalmente la técnica de *análisis de documentos o de contenido y de fuentes estadísticas*, lo que ha permitido una profundización sistematizada en el objeto de estudio mediante la observación y el análisis de la documentación existente al respecto (MARTÍN, 1997), resultando muy aclaratoria. El objetivo fundamental de la elección de dicha técnica radica en la posibilidad de ampliar el conocimiento objeto de estudio, así como de profundizar en los antecedentes legislativos y socioeducativos que giran en torno a la creación de los PCPI, para poder llegar a un mayor entendimiento de los mismos y establecer conclusiones sobre la situación actual, suscitando el debate y la reflexión crítica.

2. CONTEXTO LEGISLATIVO EDUCATIVO Y EVOLUCIÓN DE LA TERMINOLOGÍA

A lo largo de los años se han sucedido, desde 1990, tres reformas educativas generales: LOGSE, LOCE y LOE (GARCIA RUIZ, 2011: 171). Esta realidad ha propiciado dificultades propias de la inestabilidad legislativa y los cambios constantes, dificultando la consolidación de medidas sólidas y arraigadas garantes de una educación de calidad. Una calidad exigida, a través de los diferentes textos legales analizados, como un principio básico y que, en consecuencia, demanda configurar y disponer de un modelo de calidad en las instituciones educativas para avanzar en el camino hacia la equidad, la inclusión educativa y la no discriminación, garantizando, una atención a la diversidad efectiva y eficaz.

Por otra parte, además, el proceso de descentralización educativa ha provocado tensiones y diferencias en los diversos territorios. Cabe señalar, que desde que las primeras comunidades, Cataluña y el País Vasco, hasta las últimas transferencias, como la de Castilla-La Mancha a finales de 1999, han transcurrido más de veinte años (PALOMARES, 2007: 28). Indicadores como el contexto socioeconómico, las características demográficas, la gestión financiera, la inmigración, las legislaciones autonómicas, entre otros, condicionan la práctica educativa real de cada comunidad, así como la atención a la diversidad.

En este contexto legislativo, el término diversidad ha ido variando y matizando su significado vinculado a la realidad propia del momento histórico y socioeducativo. La aclaración de algunos términos muy relacionados —y utilizados— a lo largo de esta trayectoria educativa, permite una mejor comprensión de la medida de atención a la diversidad objeto de estudio (Educación Especial, Necesidades Educativas, Atención a la Diversidad, etc.). (PALOMARES, 2004: 44).

Con la LOGSE (1990), comienza un período nuevo para la Educación Especial y la integración educativa, regulando —Artículos 36 y 37— aspectos referidos al tratamiento educativo de la diversidad, y poniendo especial acento en una Escuela regida por los principios de normalización e integración escolar, con recursos y condiciones necesarias para que todo el alumnado pueda alcanzar los objetivos establecidos. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, en 1994, a iniciativa de la UNESCO, da una visión renovada a la Educación Especial apostando por la educación inclusiva. Se propicia la creación de Escuelas inclusivas con el fin de «dar una educación de calidad a todos los niños (...), intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos, sociedades integradoras» (UNESCO, 1994: 6). En este sentido, ARNAIZ subraya que: «La inclusión es una cuestión de derechos humanos y de equidad, siendo la diversidad un valor educativo. La inclusión representa una educación eficaz para todos, que ha de presentar los siguientes elementos: cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva» (ARNAIZ, 2003: 140).

La LOE (2006) dedica su Título II a la «Equidad en la Educación». En relación al tratamiento educativo de la diversidad, dicha Ley define como

alumnado con necesidades educativas especiales, «aquél que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas derivadas de su capacidad» (Art. 73). Además, determina como principios la normalización y la inclusión, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Resulta necesario subrayar que, es en el marco de las medidas de inclusión recogidas en la LOE (2006), donde nace una nueva medida de atención a la diversidad: los PCPI, constituyendo un intento para evitar el abandono escolar, abrir nuevas expectativas de formación y favorecer el acceso a la vida laboral cualificada.

Se introduce una concepción amplia del término diversidad, al considerar que cada alumno o alumna tiene una diversidad de necesidades educativas debidas a múltiples factores (género, edad, etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, origen étnico, etc.), lo que exige unas medidas de atención a la diversidad ajustadas a sus características particulares.

3. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL COMO MEDIDA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Como se ha indicado, los PCPI suceden a los PGS establecidos en la LOGSE (1990), cuyos antecedentes históricos se encuentran en las dificultades para la transición espontánea del medio educativo al mercado laboral subyacentes, a partir de los años setenta. La recesión económica y social provoca paulatinamente el abandono escolar de jóvenes que alternan largos períodos de inactividad con trabajos precarios. Los jóvenes de entre 16 y 24 años representaban casi la mitad del conjunto de los parados, lo que despertó la preocupación por el fenómeno del paro en los gobiernos europeos, en la primera década de los años ochenta (GRET, 2002). El aumento de las necesidades de formación específica ante los nuevos puestos del sistema productivo propicia el desarrollo de la formación ocupacional, potenciado —entre otros factores— por el abandono escolar formal, registrado especialmente en el primer nivel de la Formación Profesional (FP-I). Cabe matizar que —en este período— bajo el contexto de la Ley

General de Educación de 1970, la educación obligatoria finalizaba a los 14 años, por lo que hasta la edad laboral de los 16 años, se genera un callejón sin salida de dos años para muchos jóvenes que, o continúan sus estudios o no pueden ser contratados por no reunir la edad mínima requerida o por falta de formación específica.

En respuesta a esta preocupante realidad se crean, con la intercesión de instituciones y entidades, diversos Programas de atención a adolescentes en abandono del sistema escolar, como las aulas-taller, talleres pre-profesionales, etc. En este sentido, el Ayuntamiento de Barcelona y el Gobierno de la Generalitat de Cataluña, en 1986, inician conjuntamente los Planes de Transición al Trabajo (PTT), destinados a jóvenes de entre 16 y 25 años en paro, sin ninguna formación profesional específica y sin la mínima titulación académica. Son los primeros vestigios que impulsaron el inicio de los PGS previstos en la LOGSE.

La generalización de los PGS, en España, se produce con la publicación de los distintos Decretos y disposiciones que desarrollaron la LOGSE. Fueron la opción formativa establecida en dicha Ley para los jóvenes de más de 16 años que no superaban los objetivos de la Etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Art. 23. 2 y 3), y pretendían, según Zacarés y Llinares: «Servir de punto de partida para la inserción laboral y sobre todo proporcionar una base de experiencia positiva que capacitara al joven para asumir el suficiente grado de iniciativa y compromiso personales requeridos para navegar con éxito en la transición hacia el mundo adulto» (ZACARÉS y LLINARES, 2006: 125).

En relación con su estructura, cabe especificar que viene marcada por unas directrices generales en cumplimiento de la Orden Ministerial 1257/1993, de 12 de enero, que se han ido diversificando y adaptando a las diferentes y diversas iniciativas, contemplando una duración de un año, con un total de horas semanales lectivas de veintiséis a treinta, distribuidas por diferentes áreas.

Como elemento significativo hay que destacar el marco de colaboración requerido entre las diferentes Administraciones educativas y locales para el desarrollo de estos Programas. En la Orden ministerial 1257/1993, no se contemplan los PGS en ninguno de los niveles, ciclos y grados en que se organiza el sistema educativo, aunque se conciben como responsabilidad

del mismo. Por ello, comienza el desarrollo de iniciativas, a caballo entre el sistema educativo y la educación no formal, variadas y diversas ante las diferencias territoriales autonómicas, lo que supone una implantación irregular a lo largo de todo el territorio español. La realidad está marcada por un perfil de candidatos muy heterogéneo, con trayectorias escolares dispares e intereses diversos, cuya motivación y expectativas se basan en el deseo compartido de una incorporación rápida al mercado laboral. En este marco, se encuentra la necesidad de reconsiderar las modalidades ofertadas y ampliarlas para adaptarse a las demandas detectadas y al fracaso escolar. Dicha situación permite observar un amplio abanico de posibilidades de cooperación con la Administración local y la Administración de laboral para la realización de estos Programas, que —unido a una nueva Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)— distan de la concepción inicial como actividad formativa de un año de duración.

Se añaden otras dificultades derivadas de la inexistencia de acreditación al finalizar el programa, lo que limita el reingreso al sistema educativo y, en consecuencia, la necesidad de la obtención del Graduado en ESO a través de las Escuelas de Personas Adultas para mayores de 18 años (MERINO, GARCIA y CASAL, 2006: 85). Además, hay que destacar la falta de coordinación entre las administraciones, la imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito un PGS, así como la «falta de responsabilidad con el problema del fracaso escolar y su externalización, o la falta de regulación de las condiciones del profesorado» (MERINO, 2005: 86).

La realidad demuestra que son muy diversas las acciones formativas y dispositivos propuestos para cumplir los objetivos de los PGS, lo que supuso mayor complejidad en relación con la información y orientación sobre los mismos. Lógicamente, la alta participación de administraciones locales y laborales permite confirmar la preocupación por dar respuesta a jóvenes con dificultades de inserción profesional y sin cualificación académica, que se traduce en una amplia oferta en las modalidades registradas en los PGS, añadiendo la formación de «recuperación» del nivel básico en el marco de las Escuelas de Personas Adultas, tanto para la obtención del graduado en ESO como las pruebas de acceso a la CFGM. Por este motivo, la LOE (2006) legisla una propuesta integradora de estas tendencias que dará como resultado el nacimiento de los PCPI.

Con el fin de ofrecer una visión general del desarrollo y envergadura de dichos Programas se presentan los datos de matrícula del alumnado en los PGS desde el 2001 hasta nuestros días, escrutados de la Oficina de Estadística del MEC. Además, como base y apoyo para el posterior análisis del objeto de estudio, se introducen las matrículas del alumnado en los nuevos PCPI, desde el curso 2007 al 2010. A través de las siguientes tablas estadísticas elaboradas, se comparan ambos Programas en relación con el número de alumnado total que cursa dichas enseñanzas, así como de las diferentes modalidades objeto de elección. Se puede observar cómo las dos medidas han ido coexistiendo tras la aprobación de los PCPI en la LOE. En la *Tabla 1*, se recoge el porcentaje de alumnado matriculado en PGS y la distribución en las diferentes modalidades desde el año 2001 hasta 2007, comprobándose el interés suscitado por dichos Programas tras su aprobación en la LOGSE y su posterior y progresivo declive con la aparición de los PCPI.

Tabla 1. Alumnado cursando PGS (Cursos 2001-2007)

PGS											
CURSO	TOTAL	Iniciación Profesional		Jóvenes desfavorecidos Talleres Profesionales		Programa Formación y Empleo		Programa Educación Especial		No distribuido por programa	
		Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
2001/02	43.916	32.065	8.438	3.603	1.270	5.400	1.423	2.848	1.076	-	-
2002/03	46.281	32.931	9.786	3.152	1.211	7.369	2.335	2.829	1.071	-	-
2003/04	45.899	33.082	10.523	2.603	942	4.770	1.578	2.967	1.211	2.477	786
2004/05	46.051	32.730	10.337	3.336	1.242	4.315	1.405	3.194	1.310	2.476	770
2005/06	44.927	32.601	10.341	2.943	1.074	4.186	1.360	3.019	1.263	2.178	664
2006/07	45.924	33.292	10.710	3.148	1.330	4.340	1.433	2.944	1.229	2.200	701

Fuente: Elaboración propia.

En la *Tabla 2*, se muestran las matriculaciones registradas en PGS durante el curso 2007/2008 que, tras la posibilidad dimanada de la LOE de adelantar un curso la implantación de los PCPI, confluyen con las primeras experiencias de la actual medida de atención a la diversidad.

Tabla 2. Alumnado cursando PGS y PCPI (Curso 2007-2008)

CURSO	PGS											PCPI	
	Total	Iniciación Profesional	Talleres Profesionales		Prog. Formación y Empleo		Prog. Educación Especial		No distribuido por programa				
		Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
2007/08	46.514	32.719	10.366	2.771	1.124	4.231	1.386	3.050	1.200	3.743	1.161	459	164

Fuente: Elaboración propia.

En la *Tabla 3* se reflejan los datos del alumnado matriculado en PCPI, desde 2008 hasta el 2011. Se puede observar aún la presencia de un número residual de alumnado matriculado en PGS y cómo la convivencia de ambas medidas se mantiene hasta nuestros días, con un número en declive en los PGS y en considerable aumento en los PCPI.

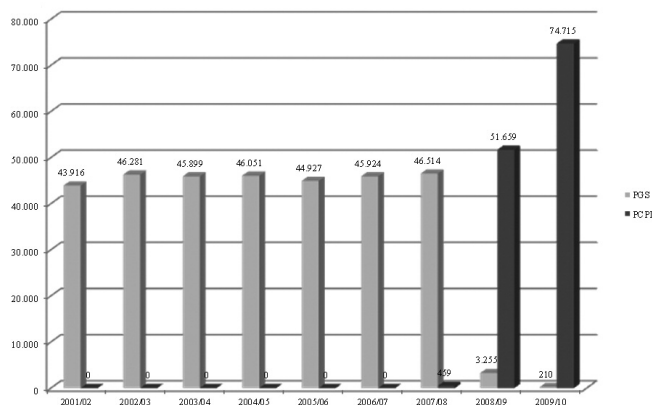
En el *Gráfico 1* se presenta, de manera visualmente más explícita, toda la información detallada anteriormente.

Tabla 3. Alumnado en PCPI junto a alumnado de los PGS (Cursos 2008-2009 al 2009-2010)

CURSO	PGS											PCPI	
	Total	Iniciación Profesional	Talleres Profesionales		Prog. Formación y Empleo		Prog. Educación Especial		No distribuido por programa				
		Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
2007/08	46.514	32.719	10.366	2.771	1.124	4.231	1.386	3.050	1.200	3.743	1.161	459	164

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1. Comparativa del alumnado matriculado en PGS y en PCPI (Cursos 2001-2002 al 2009-2010)



Fuente: Elaboración propia

Tras la progresiva desaparición de los PGS, aparecen con fuerza los **PCPI** recogidos en el artículo 30 de la LOE (2006), responsabilizando a las Administraciones educativas de la organización y regulación de los mismos.

Con el calendario de aplicación de la LOE establecido en el Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, se puntualiza, en el artículo 12, la implantación de los PCPI, para el año académico 2008/2009, fecha en la que progresivamente se dejarán de aplicar los PGS y posibilitando la anticipación a un período académico, si las Administraciones educativas lo consideran conveniente. Según los datos consultados del MEC, son Canarias (332 matriculaciones), Ceuta (78) y Melilla (49) las que se acogen a dicha salvedad, incorporando alumnado a los PCPI en el curso académico 2007/2008.

Desde su implantación hasta el curso 2010/2011, tienen como destinatario al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa y que no haya obtenido el título de Graduado en ESO.

El objetivo de los PCPI es alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, y posibilitar la inserción socio laboral, así como ampliar las competencias básicas que permita la continuidad de estudios en las diferentes enseñanzas.

En relación con la certificación académica, los PCPI, sí ofrecen la posibilidad de obtener una doble acreditación. El alumnado que supere los módulos obligatorios adquiere la acreditación de las competencias profesionales específicas de la especialización en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, facilitando así la inserción laboral. Además, tras la superación del resto de Módulos, cabe la posibilidad de la obtención del Graduado en ESO o la preparación para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas del sistema educativo.

Al igual que los PGS, la oferta, relacionada directamente con los perfiles de las familias de Formación Profesional (FP), adopta modalidades diferentes y pueden ser llevados a cabo tanto, en centros públicos y privados concertados, por las comunidades educativas, las corporaciones locales, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las Administraciones educativas. En consecuencia, como especifica MARHUENDA (2006: 29), podemos afirmar que los PCPI «están en la encrucijada entre el sistema educativo, el sistema de formación ocupacional y el mercado de trabajo, en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida».

En relación a las modalidades, la LOE establece un matiz importante en su artículo 75.1 a favor a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Establece la obligatoriedad de ofrecer una oferta específica para dicho alumnado con un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo y no puedan integrarse en una modalidad ordinaria.

Recientemente, se ha aprobado el Real Decreto 1146/2011, de 29 de julio, que modifica el Real Decreto 1631/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto, a partir del curso 2012-2013, se producirán algunas variaciones importantes en relación con los PCPI, que —aunque no afectan a esta investigación— conviene considerar adecuadamente. Entre las novedades más significativas, cabe destacar la flexibilización para acceder a otras enseñanzas y reduce —sin condiciones— a 15 años la edad obligatoria de acceso a los PCPI, eliminando las excepciones contempladas en el derogado artículo 14, aunque se mantiene la necesidad del consenso del equipo docente responsable, los servicios de orientación, el acuerdo del alumno, de sus padres o tutores legales

y la aprobación de la dirección del centro, para su incorporación. La duración de los PCPI se fija en dos años, con libertad para adoptar las modalidades que más satisfagan las necesidades personales, sociales y educativas del alumnado. Entre las justificaciones que argumentan estos cambios se recoge la pretensión de ofrecer una alternativa al alto índice de alumnado que cursa estudios de ESO y no consigue alcanzar el título de graduado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con el objetivo de facilitar la visualización de las semejanzas y diferencias las dos medidas expuestas anteriormente y favorecer la comprensión de las características y particularidades de cada una de ellas, en la *Tabla 4* se ofrece un análisis comparativo.

Tabla 4. Comparación de las características más relevantes de los PGS y los PCPI

	PGS	PCPI
Normativa	<ul style="list-style-type: none"> LOGSE 1990 (art. 23.2) Orden 12 de enero de 1993 por la que se regulan los PGS. 	<ul style="list-style-type: none"> LOE 2006 (art. 30) RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (art.14) RD 1146/2011, de 29 de julio, por el que se modifica el RD 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO (en aplicación a partir del curso 2012-2013)
Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> Jóvenes de entre 16 y 25 años en paro, sin ninguna formación profesional específica ni titulación. 	<ul style="list-style-type: none"> Alumnado mayor de 16 años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del Programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en ESO. Excepcionalidad a 15 años.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> Completar la formación básica Iniciar o formar en un oficio o profesión Afianzar la madurez personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación de Nivel I Posibilitar la inserción socio laboral Ampliar las competencias básicas que permita la continuidad de estudios

Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Área de FP Específica • Área de Formación y Orientación Laboral • Área de Formación Básica • Actividades complementarias • Tutoría • Prácticas en empresas 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulos específicos • Módulos formativos de carácter general • Módulos de carácter voluntario
Modalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciación profesional • Formación para el empleo • Talleres Profesionales Específicos (ACNEES) 	<ul style="list-style-type: none"> • Según comunidad autónoma
Duración	<ul style="list-style-type: none"> • Un curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Primer curso: acceso a Certificado de Profesionalidad • Segundo curso: acceso a título Graduado ESO
Obtención	<ul style="list-style-type: none"> • Certificado 	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditación profesional • Graduado en ESO al finalizar todos los módulos

Fuente: Elaboración propia.

Resulta importante resaltar que, a partir de la regulación de los PCPI comienza una vertiginosa carrera autonómica en aras a dar cumplimiento a lo estipulado. La primera en legislar es Castilla-La Mancha (BRIÑAS, 2011). Posteriormente, en el verano de 2008, se elaboran el mayor número de disposiciones legales que entrarán en vigor al inicio del curso escolar 2008/09, fecha en la que se implantan de manera mayoritaria los PCPI, iniciándose un dilatado período de transición para la extinción de los PGS. En la *Tabla 5* se refleja el aumento progresivo del alumnado matriculado en PCPI, por Comunidades Autónomas, tras su regulación y durante los tres períodos escolares consiguientes. Cabe destacar el generalizado número de varones —muy superior en todas las comunidades— que opta por dichas enseñanzas en comparación con el de mujeres.

Tabla 5. Alumnado en PCPI por CC.AA. y participación de mujeres

PCPI	Curso 2007/08		Curso 2008/09		Curso 2009/2010	
	Total	Mujeres	Total	Mujeres	Total	Mujeres
TOTAL	459	164	51.659	16.678	74.715	23.307
Andalucía	0	0	8.555	2.603	13.691	3.983
Aragón	0	0	1.942	590	2.211	661
Asturias	0	0	663	201	888	258
Baleares	0	0	1.072	355	1.646	577
Canarias	332	121	3.564	948	4.642	1.278
Cantabria	0	0	742	246	812	262
Castilla y León	0	0	4.211	1.493	5.341	1.718
Castilla-La Mancha	0	0	3.928	1.425	5.436	1.912
Cataluña	0	0	5.521	1.775	5.948	1.692
Comunidad Valenciana	0	0	3.210	970	7.227	2.313
Extremadura	0	0	2.064	738	2.248	787
Galicia	0	0	2.316	702	3.399	977
Madrid	0	0	7.056	2.477	10.327	3.516
Murcia	0	0	2.877	971	3.845	1.311
Navarra	0	0	112	46	767	206
País Vasco	0	0	2.641	718	4.615	1.243
Rioja (La)	0	0	488	145	842	289
Ceuta	78	35	484	196	531	219
Melilla	49	8	213	79	299	105

Fuente: Elaboración propia

En relación con la titularidad de los Centros que aglutinan mayor número de alumnado en Programas de Atención a la Diversidad, nos encontramos con una clara superioridad de los Centros públicos sobre los privados (*Tabla 6*).

Tabla 6. Alumnado matriculado en PCPI por Centros

CURSO	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
2007/08	46.973	32.242	14.731
2008/09	54.914	40.493	14.421
2009/10	74.925	56.647	18.278

En el análisis por edades y tipo de modalidad elegida, se vislumbra una concentración de alumnado de 16 y 17 años, en dichas enseñanzas (*Tabla 7*). Sin embargo, en posteriores edades, el número decrece progresivamente, excepto en los Talleres Específicos para alumnado con necesidades educativas especiales, que considerablemente va en aumento, registrando datos más altos a los 20 años.

Tabla 7. Alumnado en PCPI por edad y tipo de modalidad

EDAD	TOTAL		Aulas Profesionales (Centros)		Talleres Profesionales (Actuaciones y/o centros)		Talleres Específicos (E. Especial)		No distribuido por programa	
	08/09	09/10	08/09	09/10	08/09	09/10	08/09	09/10	08/09	09/10
TOTAL	51.659	74.715	39.165	45.610	7.519	13.220	1.878	2.829	3.097	13.056
15 años	4.755	5.274	3.723	3.693	321	418	62	27	649	1.136
16 años	25.483	33.533	20.438	22.124	2.897	4.265	352	400	1.796	6.744
17 años	9.750	23.527	6.772	15.087	2.121	4.362	376	613	481	3.465
18 años	2.929	7.261	1.516	3.444	994	2.282	329	584	90	951
19 años	1.031	2.503	376	789	380	948	229	414	46	352
20 y más	2.064	2.534	819	473	806	945	404	708	35	408
No consta	5.647	83	5.521	0	0	0	126	83	0	0

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Respecto a los tres ejes objeto de este trabajo, como evidencias y conclusiones más relevantes, destacamos:

- a) En relación con la terminología básica, así como su intersección y evolución a través de las diferentes Leyes educativas que se suceden en el tiempo y que han ido articulando y perfilando las diversas medidas para atender a la diversidad hasta llegar a los PCPI, cabe reseñar:
 - La legislación no ha ido configurando medidas de atención a la diversidad sólidas, arraigadas, verdaderamente influyentes. Este trasiego legal, junto a las marcadas diferencias y tensiones territoriales derivadas del proceso de descentralización, no han beneficiado la consolidación de un sistema educativo basado en la igualdad, la equidad, la inclusión y la no discriminación. En consecuencia, se necesita una consensuada legislación permanente que permita la implementación de medidas consistentes y que, junto a un modelo de calidad en las instituciones educativas, garantice una efectiva y eficaz atención a la diversidad.
 - La terminología básica relacionada con la atención a la diversidad, ha ido evolucionando y matizando su significado, vinculado a la realidad propia del momento histórico y socioeducativo.
 - Los PCPI se enmarcan en esta realidad y al amparo de la LOE, persiguen dar una respuesta contundente e inclusiva a la diversidad desde la individualización. Resulta evidente que dicha medida debe ser concebida bajo una Escuela inclusiva y un modelo de calidad educativa.
- b) El análisis comparativo entre los PGS y los PCPI permite poner de manifiesto algunas evidencias.
 - Las similitudes entre ambos Programas —más elevadas que sus diferencias— demuestran que los PCPI son una continuación de los PGS, con algunas modificaciones que los mejoran y adaptan a la realidad. Por otra parte, la formación para la inserción del alumnado al mundo laboral ofrecida en los PCPI responden a perfiles

profesionales definidos en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

- De unos PGS bastante indefinidos, sin objetivos ni contenidos precisos, en los que se obtenía un certificado con las horas cursadas, se pasa a los PCPI con un claro perfil profesional, unos especificados resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, contenidos y duración definida que conllevan a un Certificado de profesionalidad que acredita competencias profesionales.
- Ambos Programas se crean para dar respuesta a las elevadas tasas de abandono escolar de los jóvenes, junto a unas necesidades de formación cualificada que les capaciten para el acceso al mercado laboral.
- De los datos extraídos, relacionados con el alto índice de alumnado que no consigue obtener el título de graduado en ESO, así como la tasa de abandono escolar, queda evidenciado que el camino educativo hacia la inclusión del alumnado con dificultades para continuar estudios o acceder a un trabajo, aún es largo y arduo.
- Resulta clara la apuesta que ambos Programas realizan por el alumnado con necesidades especiales, propiciando una respuesta inclusiva al alumnado que no puede integrarse en un programa ordinario.
- Se evidencia en los dos Programas, un perfil del alumnado especialmente diverso, que accede con marcadas dificultades derivadas de diferentes circunstancias, como fracaso escolar, abandono prematuro del sistema educativo, necesidades familiares, incorporación tardía ocasionada por la inmigración, bajo rendimiento académico o jóvenes con dificultades generalizadas en las áreas del aprendizaje.
- Los PCPI no son de exclusividad del sistema educativo, aunque sí estén supeditados a este. Teniendo en cuenta que asociaciones, entidades locales, etc., optan por la impartición de los mismos, cabe resaltar la necesidad de la colaboración entre los Institutos y el entorno institucional local para dar respuestas formativas y de inserción laboral efectivas, bajo el principio de corresponsabilidad

y en coordinación estrecha con las instituciones laborales para definir los perfiles profesionales en aras a las demandas del mercado.

- c) Con la revisión legislativa y el análisis de la situación actual de los PCPI en el territorio español, así como la visualización de los datos relativos a su progresiva implantación en las diferentes comunidades autónomas, se extraen algunas evidencias:
- Pese a estar establecidos en la LOE (2006), es un mes antes del plazo marcado para su implantación (curso 2008/09), cuando se produce mayoritariamente la carrera desenfadada legislativa por las Comunidades Autónomas para poder aplicar los PCPI. La necesidad de unas disposiciones específicas para regular cada perfil profesional y las diferentes modalidades distintas de cada CC.AA. han generado una legislación complementaria y específica tan cuantiosa que elevan la complejidad de la comprensión de la realidad.
 - Se evidencia que el perfil del alumnado que mayoritariamente se localiza en los PCPI es el varón de entre 16 y 17 años, en la modalidad de taller profesional y en una proporción muy superior y en alza en centros públicos.
 - Los datos relacionados con la edad difieren significativamente para el alumnado con necesidades especiales, siendo a los 20 años donde se concentra mayor alumnado a través de los talleres específicos. La edad de incorporación a PCPI es superior, por lo que cabe entender que en etapas anteriores han podido agotar otras medidas ordinarias —o extraordinarias— u otros itinerarios.
 - En relación con las Comunidades Autónomas cabe referenciar que en todas ellas ha habido un aumento progresivo, del alumnado matriculado en PCPI a lo largo de los tres cursos. Destacando la Comunidad Valenciana, Navarra y La Rioja por el aumento tan relevante en los datos escrutados, que respectivamente han llegado incluso a duplicar, triplicar e —incluso— cuadruplicar la matrícula del curso 2008/09 al 2009/2010. De este crecimiento, conviene resaltar el interés que estos Programas despiertan como alternativa a las enseñanzas mayoritarias para obtener certificados profesionales o/y título de graduado en ESO, a través de la vía de la especialización

en competencias profesionales, lo que permite continuar los estudios o incorporarse al mercado laboral.

Para finalizar, cabe reseñar que de los datos recogidos sobre fracaso escolar, así como el interés despertado en la matriculación en los PCPI, se evidencia la necesidad de contar con medidas de atención a la diversidad que puedan dar respuesta a un sector importante de jóvenes estudiantes con dificultades para cursar y alcanzar el título de Graduado. Para ello, es importante, siguiendo a Aramendi, Vega y Etxebarria, conseguir:

«La sensibilización del docente respecto al currículo, con el apoyo y la orientación de los estudiantes y con la metodología de enseñanza que impulsa la utilidad de lo aprendido, la conexión con la vida cotidiana, las actividades prácticas, la resolución de casos y problemas, las demostraciones del docente y la concesión al alumnado de cierta libertad de actuación en clase» (ARAMENDI, VEGA y ETXEBARRIA, 2011: 186).

Parece que las condiciones ofrecidas en estos programas como, una ratio muy inferior, unos conocimientos eminentemente prácticos vinculados al entorno profesional, junto a la actual flexibilización legislativa que refuerza los efectos académicos asociados a la superación de estos Programas, ofrecen altas posibilidades a partir de los 15 años, para un alumnado muy diverso con dificultades para finalizar con éxito la ESO y desea continuar estudios postobligatorios o insertarse dentro del mercado laboral a través de la obtención del certificado de profesionalidad. Como indica PALOMARES (2006: 362), la Escuela que facilite la integración de todo el alumnado, debe partir de la realidad social, económica y cultural, tendrá un nuevo concepto de enseñar y aprender, así como un currículo adaptado a las características de cada alumno/a, dispondrá de los precisos equipos de apoyo y de los recursos personales necesarios, tendrá suficientes recursos materiales y flexibilidad organizativa, y facilitará la participación de todos los implicados en el proceso educativo. Lógicamente, la formación básica y específica, debe ir acompañada de una atención integral que atienda las limitaciones de los aspectos físicos, psíquicos, culturales y sociales, fomentando la capacidad de cada uno, junto con un curriculum integrador, una organización inclusiva y una actitud positiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAMENDI, P., VEJA, A. y ETXEBERRIA, K. (2011): Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado, *Revista de Educación*, 356, pp. 185-209.
- ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: Una escuela para todos* (Málaga, Aljibe).
- BRÍÑAS, L. T. (2011): La política educativa en Castilla-La Mancha. Análisis y Prospectiva en el Marco de los Objetivos de la Política Educativa Europea para el Año 2010, *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 303-332.
- COMTE, A. (2000): *La filosofía positiva*. (8ª ed.) (Porrua, Colección Sepan Cuantos).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE CASTILLA-LA MANCHA. (2011): Estadística educativa (http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=1409&locale=es_ES&textOnly=false), consultado el 26 de febrero de 2012.
- EQUIPO DE INVESTIGACIÓN GRET (2002): Prospectiva en torno a las grandes dimensiones de los Programas de Garantía Social, *Revista de Educación*, 329, pp. 487-510.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1976): *La Educación. Constantes y problema actual* (Barcelona, CEAC).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2006): *La Máquina de la Educación. Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo* (Barcelona, Ariel).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2011): Contrastes de las Culturas Escolares Filandesa y Española, *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 157-202.
- GENTO, S. y HUBER, G. (2010): *La investigación en el tratamiento educativo de la diversidad. Master Tratamiento Educativo de atención a la diversidad* (Madrid, UNED).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre, 238.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre, 307.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106.
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de junio, 147.

- MARHUENDA, F. (2006): Formación para el empleo de jóvenes sin graduado: Educación capacitación y socialización para la integración social, *Revista de Educación*, 341, pp. 15-34.
- MARTÍN, F. (1997): *Metodología de la Evaluación de Programas: Un Enfoque Práctico*. (Buenos Aires, Lumen-Humanitas).
- MEC (2011): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE* (Madrid, MEC-Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional).
- MEC (2011): *Estadísticas de la Educación* (Madrid: Oficina de Estadística). (<http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas.html>), consultado el 10 de enero de 2012.
- MERINO, R. (2005): De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores, *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, *Revista de Educación*, 341, pp. 81-98.
- ORDEN DE 12 de enero de 1993 por la que se regulan los PGS, durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de enero (Derogada).
- ORDEN DE 4 de junio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan los PCPI de la Comunidad Autónoma de CLM. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 20 de junio, 129.
- PADUA, J. (1979): *Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales* (México, F.C.E).
- PALOMARES, A. (2004): *Profesorado y educación para la Diversidad en el siglo XXI* (Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha).
- PALOMARES, A. (2006): Educación e Inmigración en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 339-364.
- PALOMARES, A. (2007): *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. (Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha).
- REAL DECRETO 1146/2011, de 29 de julio, que se modifica el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, así como los Reales Decretos 1834/2008, de 8 de noviembre, y 860/2010, de 2 de julio, afectados por estas modificaciones. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio, 182.

REAL DECRETO 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado, 17 de septiembre, 223.

REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. Boletín Oficial del Estado, 14 de julio, 167.

UNESCO (1994): Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, UNESCO).

ZACARÉS, J. J. y LLINARES, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros PCPI, Revista Educación, 341, pp. 123-147.

PROFESIOGRAFÍA

Ascensión Palomares Ruiz

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Castilla-La Mancha. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED). Ha publicado cinco libros relacionados con su especialidad y unos doscientos artículos de temas de actualidad socio-educativa. Ha coordinado diversos Proyectos de Investigación en la UCLM y colaborado en otros de diferentes Universidades, siendo también Ponente y Directora en varios Máster, Cursos de Postgrado y de Especialización, etc. Los trabajos de investigación y las publicaciones realizadas se han centrado en la Formación del Profesorado, Educación Especial, Interculturalidad, Atención a la Diversidad, Educación Infantil, Nuevas Metodologías, Violencia Escolar y Educación Social.

Sagrario López Sánchez

Profesora Técnica de FP, desde el año 2000, por la especialidad de Servicios a la Comunidad en el IES «El Greco» de Toledo, impartiendo PCPI, entre otras enseñanzas, desde su implantación en Castilla-La Mancha. Grado en Trabajo Social en la UCLM. Máster en Tratamiento de Atención a la Diversidad (UNED). Participa en diversos proyectos de innovación sobre mejora de la convivencia. Sus investigaciones y publicaciones se centran en la atención a la diversidad y la educación en valores

Datos de contacto: Facultad de Educación de Albacete. Plaza de la Universidad, nº 3, Albacete. Emails: Ascension.Palomares@uclm.es / sagri.lopez@hotmail.com

Fecha de recepción: 22 de noviembre de 2011

Fecha de revisión: 22 de marzo de 2012 y 30 de abril de 2012

Fecha de aceptación: 25 de junio de 2012