

Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio: la elección de la vía profesional en un contexto de desprestigio consolidado

Scholar trajectories and expectations of intermediate-level vocational education students: the election of the vocational via in a context of consolidated discredit

Autor: Manuel Tomás Valdés Fernández

Entidad: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Departamento de de Sociología Aplicada, Madrid, España.

manueltv@ucm.es

Fecha de recepción: 26 de junio de 2018

Fecha de aceptación: 29 de abril de 2019

Resumen

El histórico desprestigio de la vía profesional en España ha provocado una notable desproporción en términos de matriculación entre la Formación Profesional y el Bachillerato. Durante la última década se ha producido un intenso retorno de jóvenes al sistema educativo a través de la Formación Profesional, reduciendo esa desproporción, pero dejando inalterada la estructura de preferencias formativas de la sociedad española. La capacidad de atracción de la vía profesional se restringe así a un alumnado definido a menudo de forma excesivamente homogénea como aquel que desarrolla itinerarios de fracaso en la educación obligatoria. A partir de cinco grupos de discusión con alumnos de Grado Medio de la Comunidad de Madrid, ha sido posible identificar discursos característicos sobre el proceso de decisión conducente a la vía profesional, encontrando importantes diferencias en variables relevantes que condicionan tanto el acceso a la Formación Profesional, como el propio paso por la Educación Secundaria Superior y la expectativa formativa.

Palabras clave: Formación Profesional; investigación cualitativa; trayectorias escolares; educación postobligatoria; transición secundaria primer ciclo-secundaria segundo ciclo.

Abstract

The historical discredit of the vocational via in Spain has provoked a remarkable disproportion in terms of matriculation between Vocational Education and Baccalaureate. During the last decade, an exceptional number of young people has returned to the educational system opting for an intermediate-level vocational program, reducing that disproportion in absolute numbers, but letting unaltered the structure of formative preferences of the Spanish society. The capacity of the vocational via to attract new students is therefore restricted to a student body that is often referred in an excessively homogeneous way as those youngsters who have developed an educational trajectory marked by failure during compulsory education. Based on five focus groups conducted with intermediate-level vocational education students in Comunidad de Madrid, different discourses about the decision-making process leading to vocational education have been identified, finding important differences in relevant variables conditioning the access to Vocational Education, the success in upper-secondary education and the student's formative expectations.

Keywords: Vocational Education; qualitative research; educational trajectories; post-obligatory education; transition from lower to upper secondary school.

I. INTRODUCCIÓN

España ha conocido en la última década un crecimiento desconocido en las estadísticas de matriculación en Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). La crisis económica, que con tanta virulencia afectó al empleo no cualificado, provocó el retorno de muchos jóvenes al sistema educativo y modificó la estructura de incentivos que favorecía un intenso abandono escolar. No está claro, no obstante, que ese aumento del alumnado de Formación Profesional (FP) haya significado un cambio en las preferencias formativas de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); o, dicho de otra manera, que el extendido desprestigio de la vía profesional, profusamente estudiado y documentado por la literatura académica dedicada a la FP, se haya reducido.

Dicho desprestigio se alimenta del papel que la FP ha jugado, y se espera que siga jugando, en la gestión del fracaso en la ESO, absorbiendo el alumnado que abandonó el sistema educativo sin completar sus estudios o los finalizó tras pasar por repeticiones de curso y programas de adaptación curricular. Como consecuencia, se ha tendido a describir el alumnado de FP de forma excesivamente homogénea, sin considerar que, más allá de una extendida prevalencia de situaciones de fracaso, la frecuencia y momento de aparición de las mismas tienen un efecto significativo tanto sobre la decisión de matriculación en CFGM, como en las probabilidades de éxito y continuación posterior en Educación Terciaria (ET).

En las páginas que siguen se tratará de poner de manifiesto la pluralidad de historias curriculares que llevan a alumnos de la ESO a matricularse en un CFGM, y como esas trayectorias imponen límites y oportunidades en su itinerario futuro al condicionar variables tan relevantes como la autopercepción académica, la motivación para el estudio, las preferencias sobre el tiempo de retorno de la inversión en formación o la expectativa formativa.

II. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

Lo cierto es que el sistema de formación profesional en España tardó en desarrollarse. El bajo nivel de industrialización del país, sumado a la característica inestabilidad política de los siglos XIX y XX, hicieron que no fuera hasta 1955, con la Ley Industrial, cuando se regulara por primera vez la Formación Profesional. El sistema quedó organizado a través del preaprendizaje, la oficialía y la maestría, persiguiendo ofrecer trabajadores cualificados a una industria en expansión durante los años sesenta (Homs, 2008).

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 pretendió actualizar el sistema conforme a la norma europea de aquellos tiempos. Los distintos niveles del sistema de FP debían funcionar como una pasarela entre el final de cada etapa educativa y la inserción profesional, garantizando que ésta se produjese en condiciones de cualificación (Merino et al., 2006). La presión de sectores tradicionales por mantener el control del sistema de formación y la orientación hacia la clase trabajadora, sumada a la obligatoriedad de continuar por la vía profesional (FPI) si no se obtenía el Graduado Escolar, generaron un desprestigio notable de la FP con respecto a la vía académica que seguían los estudiantes que pretendían finalizar estudios universitarios (Consejo Económico y Social, 2013; Homs, 2008; Renés Arellano y Castro Zubizarreta, 2013). La LGE fue seguida por un Decreto de regulación de la Formación Profesional (1974) que vinculó la FPI y la FPII como vía alternativa al BUP-COU que, aunque prevista como una opción excepcional, terminó constituyendo la vía mayoritaria de acceso a la FPII (Merino, 2013). Se generaba de esta forma una vía alternativa a la universitaria que recogía al alumnado que no lograba finalizar el Graduado Escolar, contribuyendo así a consolidar el desprestigio relativo de la vía profesional.

La llegada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 llevó la enseñanza de la FP a los institutos de educación secundaria y exigió la consecución del título de ESO para poder matricularse en secundaria superior, medidas ambas dirigidas a dignificar la imagen social de la Formación Profesional (Consejo Económico y Social, 2013). Su coexistencia con la educación obligatoria contribuyó a disminuir la percepción de segregación, lo que sumado a las posibilidades de inserción laboral abiertas por el periodo de expansión económica frenaron el estigma asociado a la FP (Homs, 2008). A ello contribuyó, además, la conversión de la FPI en los programas de Garantía Social, quienes pasaban a absorber el fracaso en la ESO.

La FPPI pasó a denominarse Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), alternativa al Bachillerato tras la ESO, y se crearon los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) como alternativa a la Universidad tras el Bachillerato. La posterior conexión entre ambos los CFGM y los CFGS reconstruyó la vía profesional característica del modelo anterior (Merino et al., 2006).

En el año 2006 fue aprobada la Ley Orgánica de Educación (LOE), modificando escasamente el sistema de formación profesional y rebautizando los Programas de Garantía Social (PGS) como Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Las posteriores Leyes de Economía Sostenible y Ley Orgánica Complementaria, ambas del año 2011, establecieron pasarelas entre la vía profesional y la vía general, y entre el Grado Medio y el Superior. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) del año 2013 convirtió 4º ESO en un curso propedéutico, orientador hacia la vía profesional o el Bachillerato, a la vez que los PCPI recuperaron su sentido de continuidad hacia los Ciclos Formativos bajo la nueva denominación de Formación Profesional Básica (FPB).

Todo este desarrollo legislativo ha contribuido, en último término, a consolidar una marcada preferencia en la sociedad española por la vía académica tras la educación obligatoria que hoy representa el Bachillerato y la Universidad (Colectivo Ioé, 2012; Martínez Celorrio, 2013), asociando la vía profesional, y en particular los CFGM, a las clases trabajadoras y al alumnado menos académico que ha experimentado un mayor número de situaciones de fracaso. El correlato estadístico de ese desprestigio puede observarse en el Gráfico 1, donde se ha representado el porcentaje de alumnos de entre 15 y 19 años que prefieren la vía profesional o la vía académica. La posición de España es reveladora: si 1 de cada 2 alumnos de entre 15 y 19 años de países de la OCDE está matriculado en programas de orientación profesional, esa proporción se reduce en España a 1 de cada 5.

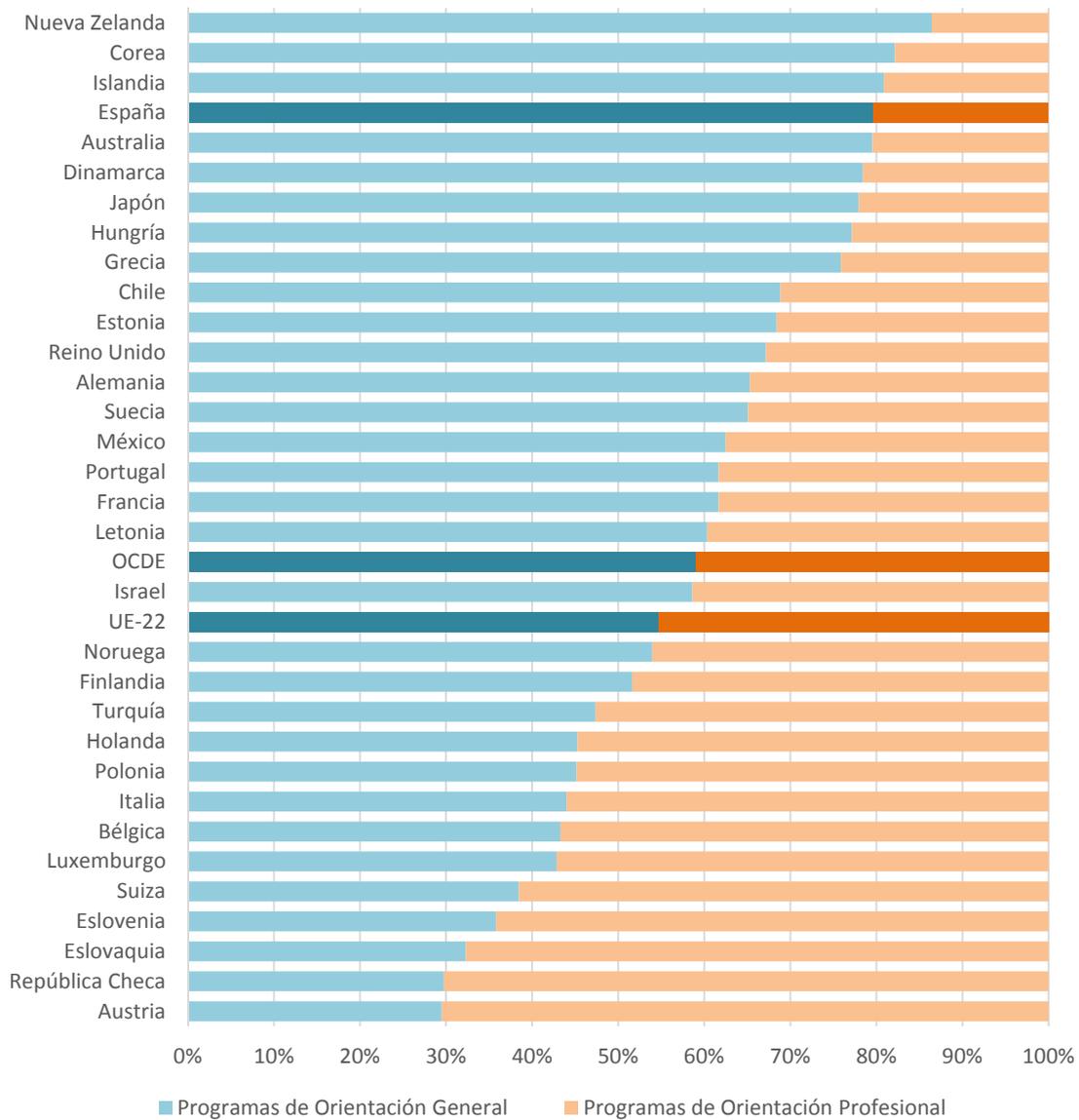


Gráfico 1. Población de entre 15 y 19 años matriculada en educación postobligatoria no terciaria por orientación del programa. Fuente: *Elaboración propia a partir de Education at a Glance (2017)*.

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

No deja de sorprender, no obstante, que ante el consolidado desprestigio de la vía profesional en España exista un número relevante de alumnos que terminen decantándose por la FP tras completar la ESO. Es habitual referirse a dicho alumnado como aquel que desarrolla trayectorias educativas de fracaso durante la escolarización obligatoria, generalización íntimamente conectada con la reivindicación de la FP como sistema de segunda oportunidad e instrumento eficaz para combatir las elevadas cifras de abandono escolar temprano (Consejo Económico y Social, 2013; Rahona, 2012; Rujas, 2015; Termes, 2012).

El presente trabajo se propone un objetivo doble. Primero, analizar la continuidad o modificación de la estructura de preferencias del alumnado español al respecto de las alternativas postobligatorias, estudiando si el desprestigio relativo de la vía profesional se ha visto alterado por motivo de la crisis económica y los elevados niveles de desempleo juvenil. Segundo, se pretende trascender una visión excesivamente homogénea del alumnado de CFGM e identificar distintos discursos sobre el proceso decisorio conducente a la Formación Profesional, describiendo itinerarios formativos con mayor detalle que la mera sucesión de experiencias de fracaso e inadaptación. Con ello se asume la importancia de adoptar una perspectiva biográfica en el estudio de los fenómenos educativos, reconociendo la relevancia de la trayectoria escolar previa no solo sobre las posibilidades de matriculación y finalización satisfactoria de las distintas alternativas en la Educación Secundaria Superior, sino también sobre múltiples variables que definirán el itinerario formativo futuro (García et al., 2013; Merino et al., 2006).

IV. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: MUESTRA, INSTRUMENTO Y TÉCNICA DE ANÁLISIS

Para explorar la continuidad de las preferencias del alumnado español sobre las vías formativas postobligatorias se han explotado las estadísticas sobre matriculación ofrecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. En cuanto a los discursos del alumnado de FP sobre el proceso decisorio conducente a la vía profesional, se han realizado un total de cinco grupos de discusión con alumnos de CFGM matriculados en tres institutos de la Comunidad de Madrid. El trabajo se constituye de esta forma como un estudio de caso del alumnado madrileño, que pretende introducirnos en la complejidad discursiva sobre el acceso a la vía profesional del sistema de enseñanza.

Las sesiones de discusión se realizaron en la forma de *storytelling groups* o grupos de discusión narrativos, técnica de marcado carácter biográfico puesta en práctica de manera pionera por McCall. Con anterioridad a la sesión, se encargó a los participantes el desarrollo de un breve escrito sobre su itinerario formativo previo a la ESO, destacando los momentos claves de dicha trayectoria y los acontecimientos que, en su opinión, más condicionaron su decisión postobligatoria. Tales materiales fueron puestos en común antes de iniciar la discusión, generando a través de ello entendimientos compartidos que permitieron centrar la conversación y hacer surgir de forma natural la temática objeto de interés bajo ese marco interpretativo compartido (McCall y Wittner, 1988 citado en Denzin, 1998). Por otra parte, los materiales desarrollados por los alumnos han sido fundamentales para vincular las posiciones discursivas con itinerarios formativos previos particulares.

Las sesiones grupales fueron realizadas durante los meses de abril y mayo de 2016. La configuración de los grupos se realizó atendiendo a la titularidad del centro, la especialidad formativa del Grado Medio y el género (Tabla 1), contando cada uno con entre 6 y 10 participantes.

TITULARIDAD DEL CENTRO		ESPECIALIDAD FORMATIVA	
		Técnica	Servicios
Privado concertado religioso	no	GRUPOS 3 y 4. Composición mixta por género.	
Privado concertado religioso		GRUPOS 1 y 2. Solo hombres.	
Público			GRUPO 5. Solo mujeres.

Tabla 1. Diseño muestral de los *storytelling groups*.

El análisis de los materiales cualitativos ha partido de la semiótica narrativa de Greimas. Adscrito a la teoría estructuralista del binarismo, donde el conocimiento humano se produce y organiza a través de oposiciones semánticas, Algirdas Greimas planteaba que toda producción discursiva comparte una estructura que es generada y estudiada a través de tres niveles de profundidad: el nivel discursivo, el nivel narrativo y el nivel semántico profundo (Greimas y Courtés, 1990). El cuadrado semiótico fue la herramienta propuesta por Greimas para el análisis del tercer nivel, construido a través de dos ejes de oposición y las relaciones de contradicción, contrariedad y complementariedad que se generan entre los cuatro polos de resultantes (Fontanille, 2001). Aplicando el cuadrado semiótico ha sido posible identificar cuatro posiciones discursivas ideales sobre el proceso de toma de decisión conducente a un CFGM, las cuales han sido después vinculadas a itinerarios formativos particulares durante la educación obligatoria.

V. RESULTADOS

Cifras de los CFGM en España: un desprestigio consolidado

El desarrollo legislativo que ha dado forma al sistema de formación profesional, unido a la evolución y configuración del resto del sistema reglado de enseñanza, ha cristalizado una serie de fobias y filias colectivas hacia las distintas alternativas postobligatorias. En particular, ha dado lugar a un sostenido y consolidado desprestigio de los CFGM en relación con el Bachillerato del que han dado cuenta diversas investigaciones (Álvarez Rojo, García Gómez, Gil Flores, & Romero Rodríguez, 2015; García Gómez & Ordóñez Sierra, 2016; Merino, 2013; Planas, 2012; Termes, 2012).

A ello contribuye la desigualdad por origen social en relación con las preferencias formativas de la sociedad española, que dirigen a buena parte del alumnado de clases trabajadoras hacia la vía profesional (Jurado y Echaves, 2016; Valdés Fernández, 2019). En efecto, la desigualdad de oportunidades educativas en relación con la matriculación en FP ha permanecido relativamente estable a lo largo de estas últimas décadas de crecimiento del sistema de Formación Profesional (Martínez García y Merino, 2011).

Sin embargo, algunos autores y estudios apuntan hacia una renovada oferta educativa de Formación Profesional (Consejo Económico y Social, 2013), que ha llevado a un cambio en la percepción social de la misma apreciable en las estadísticas de matriculación (Rahona, 2012), y al efecto de la crisis económica sobre la estructura de preferencias formativas del alumnado español (Jurado & Echaves, 2016). En efecto, tanto las cifras absolutas de matriculación como la tasa bruta de matriculación en CFGM (alumnado total de Grado Medio entre población de 16 y 17 años) muestran un fuerte incremento de la elección de la vía profesional, especialmente desde el curso académico 2007-2008 (Gráfico 2).

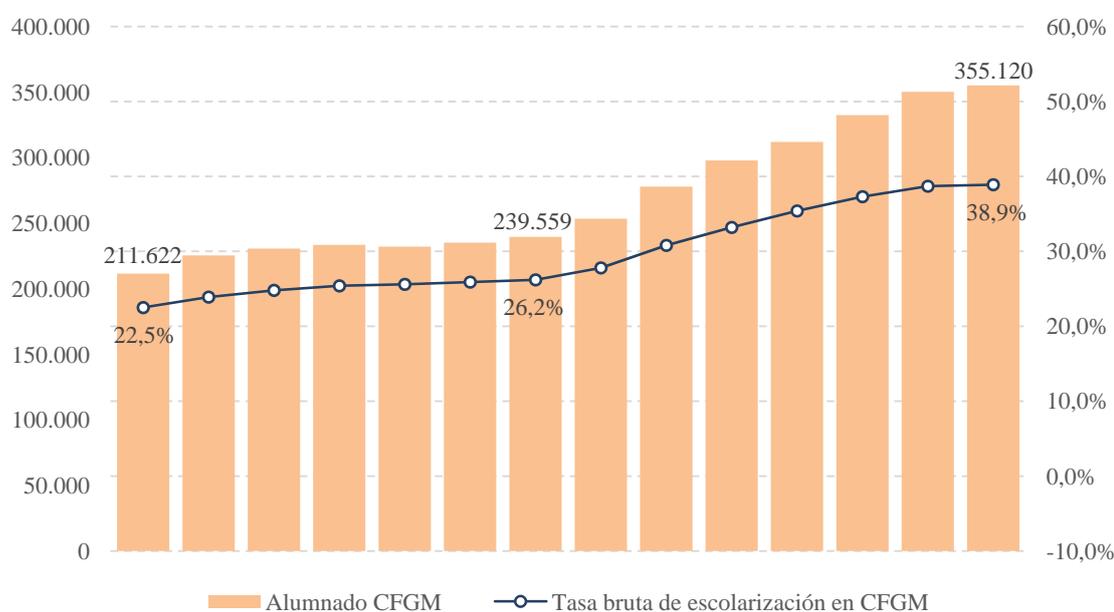


Gráfico 2. Evolución del alumnado y la tasa bruta de matriculación en CFGM. Fuente: *Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

No obstante, ese intenso crecimiento de la matriculación no implica necesariamente un cambio en la consideración colectiva de las vías postobligatorias. Una parte de ese aumento se debe al retorno al sistema educativo de jóvenes que abandonaron sus estudios en el pasado (con o sin titulación de la ESO), lo que ha supuesto una fuerte reducción del abandono escolar temprano a lo largo de los años de crisis económica (Jurado & Echaves, 2016). No debe colegirse un cambio en la consideración de la FP como alternativa a la vía Bachillerato-Universidad del hecho de que un mayor número de los alumnos que tradicionalmente elegían FP lo hagan ahora motivados por los avatares del mercado de trabajo.

Sí podría pensarse en esos términos si un mayor número de alumnos con itinerarios de éxito, que han tendido históricamente a escoger de forma abrumadora Bachillerato, comenzasen a decantarse ahora por los CFGM. A falta de mejor estadística, se considera un itinerario de éxito aquel en que no se acumulan retrasos, matriculándose en el Grado Medio, en su caso, a la edad teórica de acceso.

Sin embargo, no es eso lo que reflejan las estadísticas. La evolución de la distribución por edad del alumnado de CFGM muestra, en el intervalo 2007-2014, un significativo incremento del peso del alumnado de 20 años o más, acompañado de un descenso en la proporción de alumnos de 16 y 17 años (Gráfico 3). Esta evolución pone de manifiesto lo inadecuado del uso de la tasa bruta de matriculación de CFGM, dado que existe una notable distancia entre la edad teórica de acceso y la edad modal del alumnado de CFGM. El desplome poblacional del grupo de edad 16-17 años, unido al fuerte incremento de la matriculación de alumnos de más de 20 años, disparan la tasa bruta de matriculación sin que ello signifique que más alumnos prefieran la vía profesional al Bachillerato; esto es, sin que se pueda hablar de un cambio en la deseabilidad social de ambas alternativas.

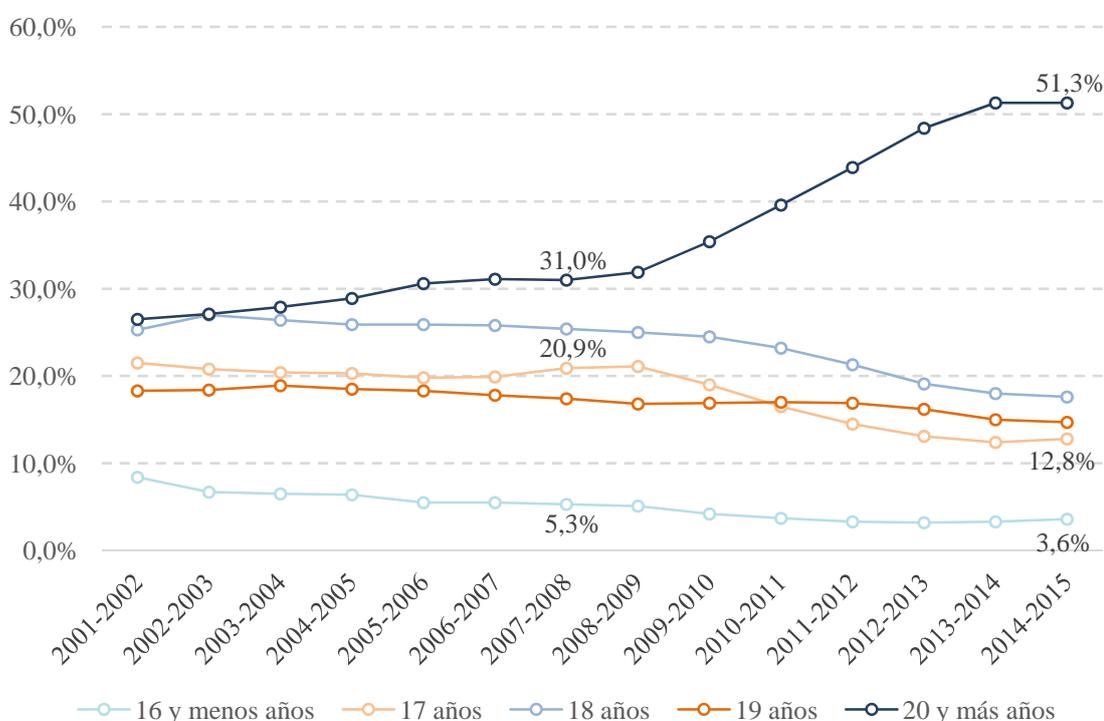


Gráfico 3. Composición por edad del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio. Fuente: *Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

La tasa neta de escolarización en CFGM sí es, en cambio, una potente herramienta para este análisis. En vez de considerar el alumnado total de Grado Medio, la tasa neta relaciona el alumnado de 16 y 17 años matriculado en CFGM y el total poblacional de 16 y 17 años, indicando qué porcentaje de los jóvenes de dicha edad se matricularon en un CFGM. Y, como puede observarse en el Gráfico 4, no ha existido ningún cambio en dicha proporción en los últimos 15 años. Es decir, que el fuerte incremento de la matriculación en el intervalo 2007-2014, donde el alumnado de CFGM creció un 48%, no ha significado que ningún alumno más de 16 y 17 años prefiera la vía profesional al Bachillerato.

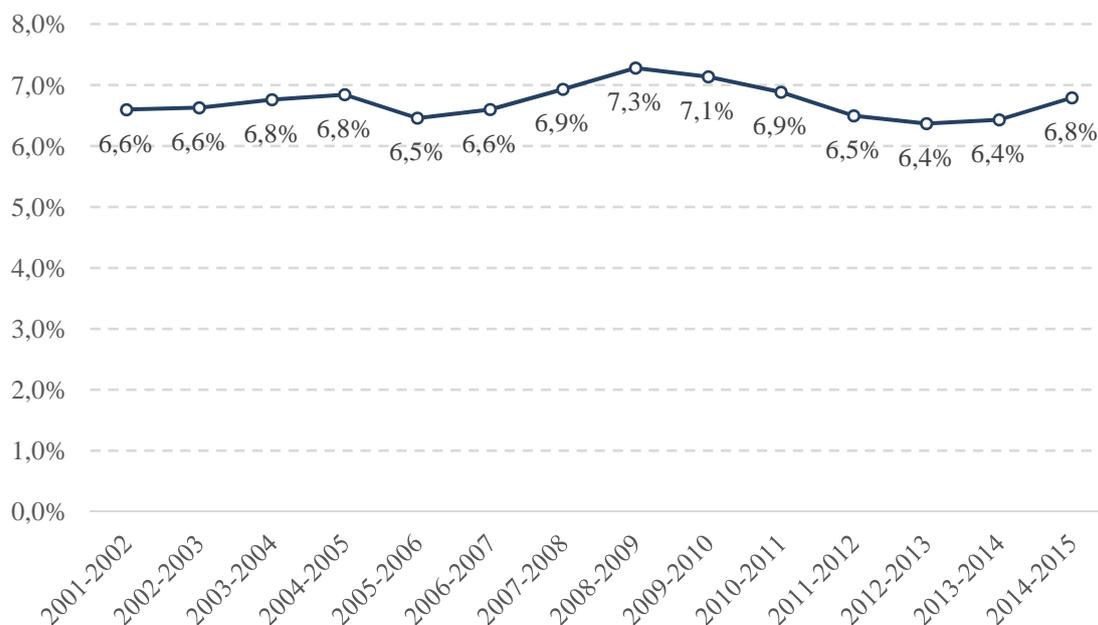


Gráfico 4. Evolución de la tasa neta de escolarización en CFGM. Fuente: *Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

Es posible observar la misma realidad a través de la proporción que el alumnado de CFGM de 16 años o menos representa sobre el total del alumnado de 4º ESO que en el curso anterior tenía 15 años o menos (Gráfico 5). Dicha proporción refleja la preferencia formativa de los alumnos que comienzan el último curso de la ESO sin haber acumulado ningún retraso y lo que se observa es, lejos de cualquier incremento, un descenso de aquellos que optan por la vía profesional en el periodo 2007-2014.

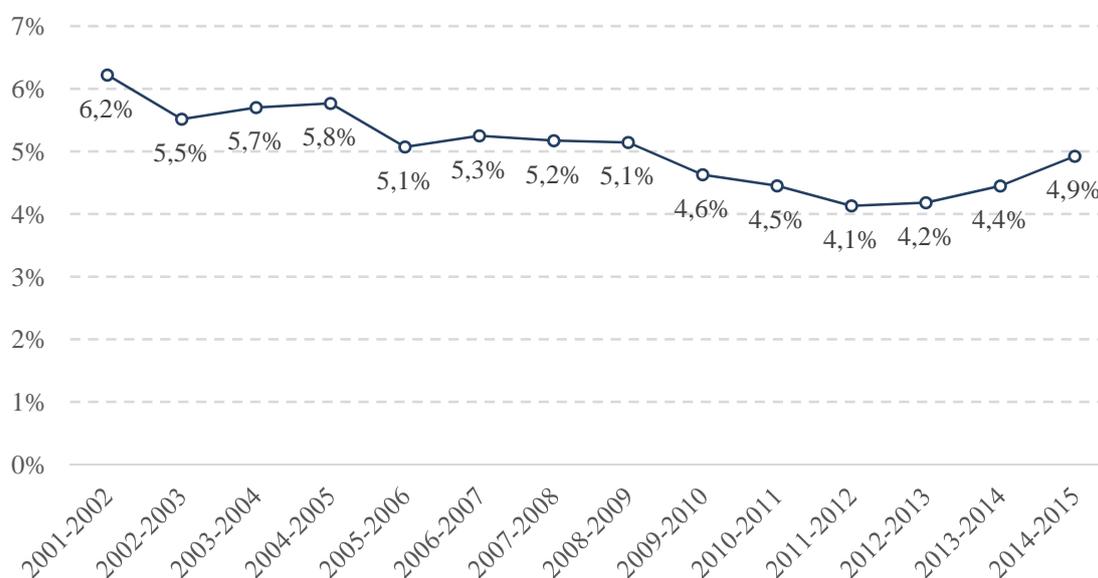


Gráfico 5. Porcentaje de alumnos de CFGM de 16 años o menos sobre el alumnado de 4º ESO de 15 años o menos del curso anterior. Fuente: *Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.*

No es posible hablar, en conclusión, de un cambio en la estructura de preferencias del alumnado español sobre las vías curriculares postobligatorias durante estos años de intenso crecimiento de la matriculación en Grado Medio, y sí de un desprestigio muy consolidado de la vía profesional en relación con el Bachillerato. La pregunta que surge entonces es: ¿por qué ciertos alumnos sí deciden matricularse en Grado Medio?

Posiciones discursivas del alumnado de Formación Profesional de Grado Medio

A fin de aproximarnos al proceso decisional que guía al alumnado de CFGM a la vía profesional, se han realizado cinco grupos de discusión. En dichas sesiones, los alumnos participantes señalaron como aspecto fundamental de su decisión las dificultades afrontadas durante la educación obligatoria.

Las argumentaciones al respecto podían organizarse a lo largo de un eje discursivo que enfrentaba la capacidad frente a la motivación como factor determinante del rendimiento escolar y, en último término, de la decisión de matriculación en FP. En efecto, tanto un autoconcepto académico empobrecido (García Gómez y Ordóñez Sierra, 2016) como una alta desmotivación y desafección por la práctica educativa (Renés Arellano y Castro Zubizarreta, 2013) han sido señalados en otras investigaciones como variables características del alumnado de CFGM. Lo que aquí se pudo observar es que había quien otorgaba mayor importancia relativa a la capacitación académica (generalmente por sentirse incapaz de afrontar la exigencia del Bachillerato) y quien le daba mayor importancia a la motivación (al sentirse escasamente motivado por el tipo de aprendizajes y propuesta pedagógica característicos en la ESO y el Bachillerato).

Un análisis de los posicionamientos a lo largo de dicho eje permitió comprobar que aquellos alumnos que enfatizaban la capacitación académica tendían a considerarse el principal actor regulador del proceso de toma de decisión (responsabilidad interna), mientras que quienes destacaban la motivación delegaban dicha responsabilidad en el sistema educativo y la propuesta de aprendizaje que éste hace al alumnado (responsabilidad externa). De esta forma, era posible organizar los discursos sobre el proceso decisional conducente a la FP a lo largo de un eje cuyos polos opuestos quedan representados por la responsabilidad externa o interna en tal proceso.

Para el estudio de tales discursos, se ha recurrido a la construcción del cuadrado semiótico de Greimas que, como se ha descrito anteriormente, se elabora a través de dos ejes de oposición: uno primero que enfrenta la Responsabilidad Interna y la Responsabilidad Externa, y otro que enfrenta la No Responsabilidad Interna y la No Responsabilidad Externa (Figura 1). En otras palabras, de la misma forma que hay alumnos que construyen su discurso enfatizando la capacitación académica como principal variable reguladora del rendimiento y la decisión adoptada (responsabilidad externa), hay otros cuya elaboración discursiva gravita alrededor de la negación de la importancia de la capacitación académica (responsabilidad no externa). Lo mismo valdría para la motivación para el estudio.

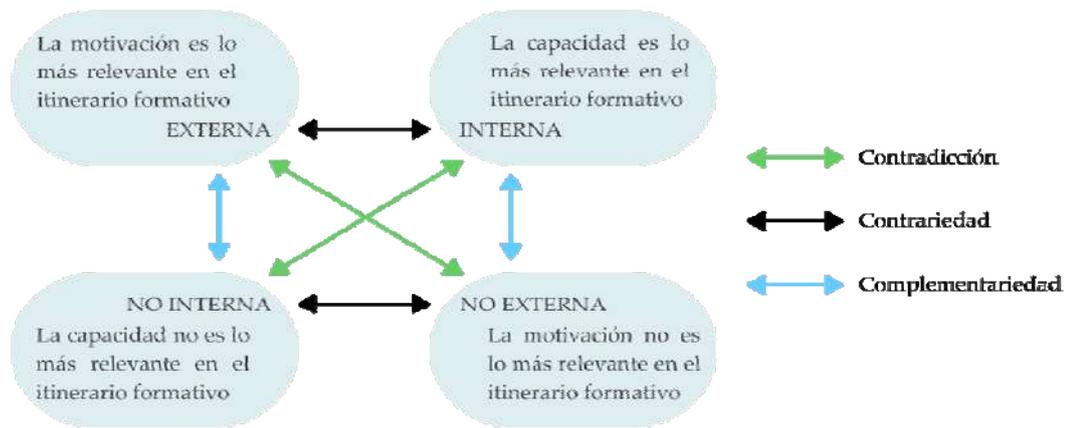


Figura 1. Cuadrado semiótico: Responsabilidad Externa/Interna

La vuelta a los materiales a partir del esquema analítico representado en la Figura 1 permitió identificar cuatro posiciones discursivas ideales. En todas ellas se enfatizaba tanto la capacidad o incapacidad para afrontar los retos académicos durante la ESO como la motivación o desmotivación provocada por la dinámica escolar, priorizando siempre una de ellas como aspecto fundamental del rendimiento y el proceso de toma de decisión. Pudo comprobarse que la posición discursiva adoptada por el alumno estaba íntimamente conectada con su propio autoconcepto académico y su motivación para el estudio, lo que ha permitido configurar un mapa discursivo a partir de ambas variables (Figura 2).

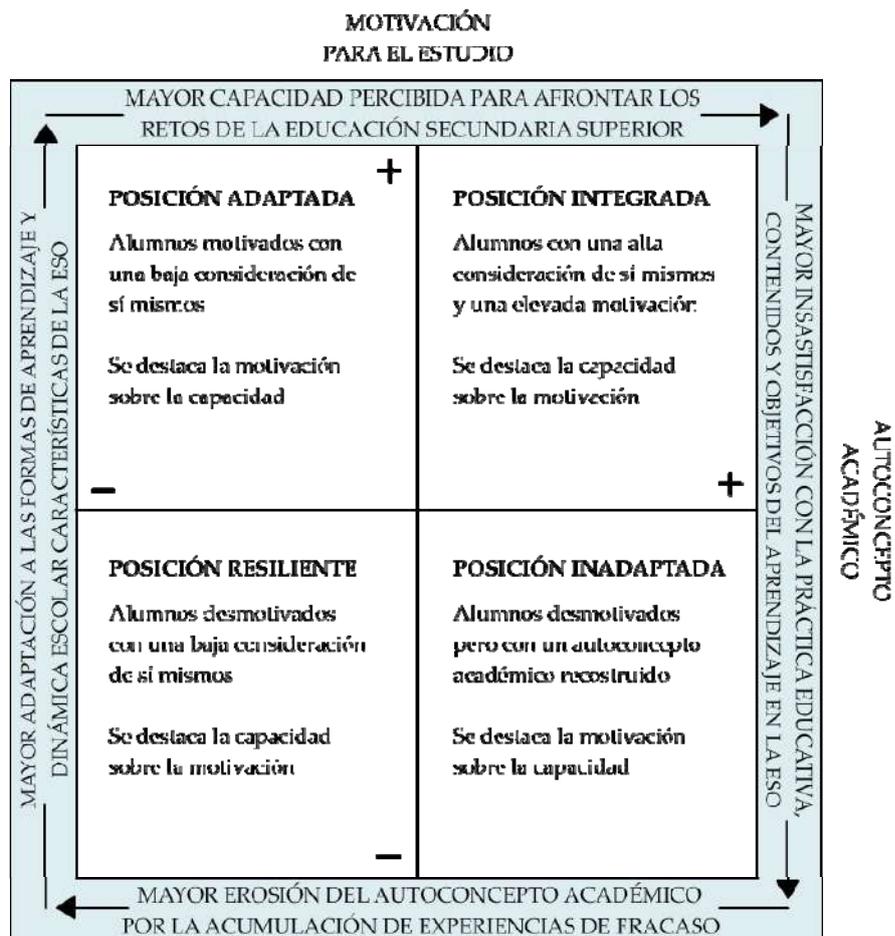


Figura 2. Mapa discursivo: capacidad vs motivación

Tales posiciones han sido descritas a partir de las variables con un mayor poder de discriminación discursiva: la importancia relativa concedida a la capacitación académica y a la motivación en el proceso decisional, la razón última de la elección de la vía profesional, el grado de elaboración de la decisión adoptada (momento en que fue tomada la decisión a lo largo de la ESO), la participación en el imaginario colectivo sobre las distintas vías postobligatorias (grado de aceptación o rechazo del desprestigio de la vía profesional), el posicionamiento al respecto de distintos programas para la atención del bajo rendimiento durante la educación obligatoria, la expectativa formativa posterior a la finalización del Grado Medio y las preferencias sobre el tiempo de retorno de la inversión en formación.

Asimismo, fue posible vincular tales posiciones a cuatro itinerarios formativos ideales durante la educación obligatoria. De hecho, es precisamente el itinerario desarrollado por el alumno el que da nombre a cada una de las posiciones ideales: integrada (siempre éxito), adaptada (éxito hasta el último curso de la ESO y acumulación de fracasos), inadaptada (alternancia de éxitos y fracasos) y resiliente (siempre fracaso).

La Figura 3 recoge tales itinerarios, definidos en función de la diferencia entre el volumen total de experiencias de éxito y fracaso vividas durante la ESO y su momento de aparición. El análisis de los discursos y su frecuencia en las sesiones mostró que los itinerarios 2 y 3 constituyen los caminos típicos hacia los CFGM, mientras que los itinerarios 1 y 4 son recorridos por alumnos que la FP "ha robado" al Bachillerato y al abandono escolar, respectivamente.

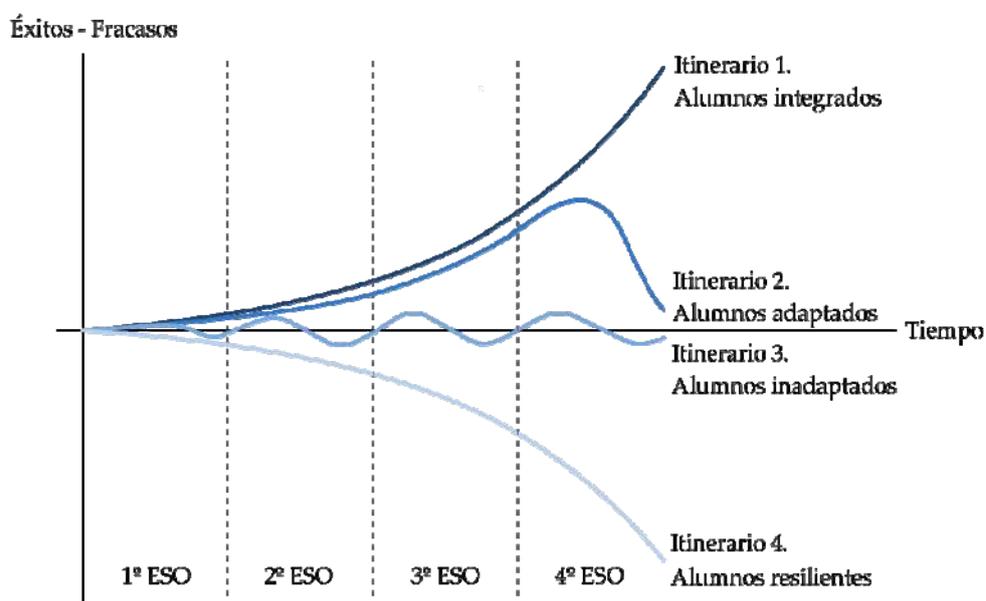


Figura 3. Itinerarios formativos ideales asociados a las posiciones discursivas.

Antes de pasar a describir cada posición discursiva con mayor detenimiento, la Tabla 2 presenta un resumen de cada posición a través de las mencionadas variables discriminantes en los discursos.

	POSICIÓN INTEGRADA	POSICIÓN ADAPTADA	POSICIÓN INADAPTADA	POSICIÓN RESILIENTE
Itinerario Formativo	Siempre éxito	Éxito hasta 4º ESO	Alternancia de éxito y fracaso	Siempre fracaso
Motivación para el estudio	Elevada – Valor social de lo aprendido	Elevada – Valor del estudio elegido	Baja – Valor de uso de lo aprendido	Muy Baja – Valor de la inserción profesional cualificada
Autoconcepto académico	Elevado	Depauperado	Reconstruido	Muy depauperado
Razón de su elección	Desarrollo de competencias profesionales – “Salidas de emergencia”	Acumulación tardía de experiencias de fracaso	Repeticiones de curso y adaptaciones curriculares	Incapacidad para afrontar el Bachillerato
Expectativa formativa	Universidad	Grado Superior / Universidad	Grado Medio / Grado Superior	Grado Medio
Tiempo de retorno de inversión en formación	Largo plazo	Medio / Largo plazo	Corto / Medio plazo	Corto plazo
Grado de elaboración de la decisión	Momentos finales de ESO	Momentos finales de la ESO	A raíz de la participación en adaptaciones curriculares	Momentos iniciales de la ESO
Participación en el imaginario colectivo sobre las alternativas postobligatorias	Ambivalente	Ambivalente	Rechazo	Indiferencia / Aceptación
Opinión sobre la repetición	Positiva	Ambivalente	Negativa	Negativa
Opinión sobre las adaptaciones curriculares	Ambivalente	Ambivalente	Positiva	Positiva

Tabla 2. Tabla resumen sobre posiciones discursivas

Posición integrada

Los alumnos integrados presentan un itinerario formativo marcado por el éxito, lo que les hace confiar en su capacidad para afrontar cualquier exigencia formativa y provoca una integración plena en la institución escolar, encontrándose motivados para afrontar distintos retos académicos. Ni capacidad ni motivación han constituido un factor limitante en su proceso de decisión, postergando su resolución hasta el último curso de la ESO. Pero cuando reflexionan sobre la decisión de otros alumnos, enfatizan la importancia de sentirse capacitado para afrontar la exigencia de la vía curricular elegida.

H3 En cuarto tú tienes que elegir lo que más veas a tu favor. En plan, en tercero están las dos. Y si tú en las de ciencias te ves mejor, pues en cuarto tienes que optar por ciencias. A partir de ahí hacen estudios y te dicen que tienes distinta capacidad. El de letras tiene menos y el de ciencias más.

(GD03)

Su fuente principal de motivación para el estudio emana del valor social de los contenidos impartidos, es decir, del deseo de adquirir aquellos conocimientos socialmente valorados y necesarios para una adecuada integración en la sociedad que con insistencia denominan "cultura general".

M2 Para tener una base. Yo incluso forzaría la ESO, la pondría más difícil. Porque por la calle vas preguntando y es cultura y no lo saben.

M6 Hombre es que esas cosas son cultura. Algo por lo menos para poder defenderte.

(GD05)

Dos son las razones que llevan a alumnos tan integrados hacia la FP. Primero, valoran en altísimo grado el desarrollo de competencias profesionales que la FP asegura y del que el Bachillerato carece. Resisten la presión hacia la vía superior convencidos de que su inserción profesional se producirá en unas condiciones de cualificación que ninguna otra vía asegura.

M1 Yo para saber lo que era esto tuve que ir a hablar con [orientador] para informarme porque la gente no me daba información. Me decía que, teniendo las notas que tenía, me metiera por Bachillerato. La gente se cree que se mete aquí solo gente que no estudia y no es así. Yo estudio y me he metido aquí porque no me gusta Bachillerato. No le veo las salidas profesionales que a esto.

(GD03)

Por otro lado, llegar a la universidad a través de la FP puede significar más años de escolarización, pero también ofrece varias "salidas de emergencia". Cada vez que el alumno termina una fase de ese itinerario Grado Medio-Grado Superior-Universidad, recibe una titulación reconocida en el mercado de trabajo. Eso no ocurre en la vía del Bachillerato, ya que dicha titulación carece de reconocimiento profesional.

H6 Con el título de Bachillerato llegas a un taller y no te van a coger. Con el título de Grado Medio tú vas con un trabajo, con una profesión ya aprendida, o casi aprendida. Con el Bachillerato tienes un refuerzo de la ESO.

(GD02)

Su discurso está muy marcado por una expectativa formativa que se extiende hasta la universidad. La alta consideración que tienen de su capacidad les permitirá afrontar cualquier nivel de exigencia y la escasa exposición a situaciones de fracaso les lleva a estar dispuestos a esperar varios años antes de insertarse profesionalmente. Su buen rendimiento previo les hace matricularse en FP más jóvenes, lo que les ofrece un mayor margen de maniobra.

Por otro lado, muestran una elevada asimilación del imaginario colectivo sobre las alternativas postobligatorias. Aunque rechazan el desprestigio de la FP, construido precisamente sobre la idea de que el alumnado de Grado Medio son malos estudiantes, insisten en la importancia de la capacidad de sacrificio y destacan la responsabilidad del alumno en la construcción de su itinerario formativo, de sus posibles repeticiones y de la participación en adaptaciones curriculares, destacando la rebaja en la exigencia académica de estas últimas como un efecto perverso.

H1 [Sobre la repetición] Yo pienso que sí te ayuda, porque te das cuenta de las cosas y maduras. Te puedes dar cuenta de que has perdido un año por hacer el tonto y el año siguiente lo aprovechas.

(GD02)

H3 [Sobre los PMAR] Son menos asignaturas y es más fácil. Puedes decir: "mira, no estudio tanto y me van a dar el mismo título". Por eso podrías haber tirado por ahí, claro.

(GD03)

Posición adaptada

El itinerario formativo de los alumnos adaptados se caracteriza por el éxito escolar hasta 4º ESO, momento en que se acumulan un gran número de experiencias de fracaso (asignaturas suspensas y repeticiones) que afectan negativamente a su autoconcepto académico y generan profundas dudas sobre la mejor alternativa en la educación postobligatoria. Sin embargo, la acumulación previa de éxitos les hace mantener una elevada motivación para el estudio, aspecto clave para ellos en el proceso de decisión.

H2 Y porque te gusta, todo influye en que te gusta.

H4 Es mucho cambio, de estar en Bachillerato dando lengua, mates y no sé qué, a dar algo que te gusta.

(GD01)

Se encuentran motivados por estudiar aquello que es elegido y no impuesto; algo que se adapta a sus gustos y preferencias. De hecho, identifican sus problemas al final de la ESO precisamente con la imposición de aprendizajes ajenos a su interés.

M2 Nos gusta estudiar lo que nos interesa. Ya hemos estado estudiando cosas que no nos interesan durante la ESO y ahora queremos estudiar eso a lo que queremos enfocar nuestra vida. Yo creo que lo hacemos todos por eso.

(GD05)

En cuanto a los tiempos de su decisión, son alumnos convencidos durante toda la ESO de poder afrontar la exigencia del Bachillerato, y solo las dificultades en el último curso les reorientan hacia una vía en la que saben que pueden destacar y que se alinea con sus preferencias formativas.

H8 Yo al principio en la ESO sacaba muy buenas notas. Al llegar a tercero empecé a suspender y luego acababa recuperando. Hasta cuarto. Yo no he repetido nunca. Luego en cuarto ya..., fue mi peor año. Decidí que prefería centrarme en algo que yo quería o hacer algo en lo que tuviese posibilidades de trabajar, y no estudiar Física y Química o Sociales que no me interesa.

(GD02)

Ahora bien, la adaptación al Grado Medio no ha hecho mella profunda ni en sus preferencias sobre el tiempo de retorno de la inversión en formación (siguen dispuestos a esperar varios años), ni en la aspiración a horizontes formativos de alta cualificación. Desean completar, al menos, el Grado Superior, y decidirán si continúan por la Universidad en función de las condiciones del mercado de trabajo.

H4 Yo pienso que, antes de trabajar, me voy a meter al Superior. Te haces el Superior y de ahí, o te pones a trabajar o si quieres ir a la Universidad...

(GD01)

En cuanto a su participación en el imaginario colectivo, las experiencias de fracaso generan un mayor rechazo que en el caso anterior. No obstante, su alto nivel de adaptación les hace enfatizar la responsabilidad del alumno en su desempeño escolar y destacar aspectos positivos de la repetición de curso, ayudando al alumno a reordenar sus prioridades.

H2 En vez de atender te lo pasas mejor haciendo el tonto en clase y se deja de estudiar. Y ya cuando ves que has repetido y que no tienes más soporte ni nada, pues dices: "me tendré que poner en serio porque si no me quedo sin ESO y sin nada en la vida".

(GD03)

Posición inadaptada

El alumno inadaptado alterna experiencias de éxito y fracaso durante la escolarización obligatoria. Conforme avanza por la ESO, las segundas se vuelven más frecuentes, dañando su autoconcepto académico y desencadenando repeticiones y su participación en

adaptaciones curriculares. Allí reconstruyen su imagen de sí mismos, sabiéndose ahora capaces de completar la ESO y continuar por FP, pero sin la motivación necesaria para afrontar Bachillerato.

H3 Pero esa gente tiene fuerza de voluntad. Ni tú ni yo podemos hacerlo. Si te pones te lo sacas.

H5 Si eso sí. Todos los que estamos aquí, todas las personas del mundo, si nos proponemos una cosa la conseguimos, pero...

(GD01)

Encuentran motivación en formas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias orientadas al desempeño profesional, cuya aplicabilidad y utilidad identifican tanto en su valor de cambio en el mercado de trabajo como en el valor de uso de esos conocimientos y destrezas.

H7 Es que te gusta. Ya te metes en una cosa que a ti te gusta, que tú quieres, tú planeas en un futuro ser tal de mayor. En Bachillerato pues no.

H6 Y que aprendes algo que vas a usar en el día a día, por así decirlo. Que cuando tengas tu propio coche, puedes solucionar tus problemas.

(GD02)

Son las repeticiones de curso y la participación en programas de adaptación curricular los que determinan finalmente su matriculación en Grado Medio. El alumno elige proseguir sus estudios por la vía que da continuidad al nivel de exigencia y formas de aprendizaje en que ha experimentado situaciones de éxito.

H4 Diver yo pienso que es más enfocado a Grado Medio, más práctica ¿sabes? Porque es raro que de Diver pases a Bachillerato. Entonces ya te van enfocando hacia trabajo práctico, a un taller, no sé cómo decir.

(GD04)

En cuanto a su expectativa formativa, están dispuestos a llegar hasta Grado Superior. La prueba de acceso es un problema para ellos, pues las consideran adaptada al Bachillerato, y no descartan probar en el mercado de trabajo antes de continuar su formación.

H1 Si no hay prueba de acceso al Grado Superior, como ahora, pues hacerlo.

H7 Vas a hacer como en la ESO, estudiar algo que no te gusta para volver a estudiar lo que te gusta.

(GD02)

Finalmente, expresan un rechazo frontal a cada una de las consideraciones a su juicio injustas que socialmente se mantienen al respecto de ambas vías curriculares, de la participación en adaptaciones curriculares e incluso de la propia responsabilidad del alumno en su rendimiento.

Y mientras que su opinión de la repetición es muy negativa, destacan el cambio en la metodología de aprendizaje de las adaptaciones curriculares como factor clave de su mejora de rendimiento.

H5 [Sobre la repetición] A lo mejor te pilla un mal año, de temas de fuera del colegio y eso... Tú un día estás trabajando bien en clase y te pilla otro día que te ha pasado algo fuera, y eso los profesores no lo entienden.

(GD03)

H3 [Sobre la adaptación curricular] Pues que tengas que hacer cosas y no siempre estés en una clase sentado.

H4 Es mejor ver cómo funciona algo que estudiarte cómo funciona algo. Porque tú no lo ves, y te dicen: "esto funciona así".

(GD02)

Posición resiliente

Su itinerario formativo se encuentra marcado desde etapas muy tempranas por experiencias de fracaso, siendo comunes varias repeticiones y el paso por adaptaciones curriculares. El alumno, expuesto a estas situaciones, desarrolla una consideración muy depauperada de su capacidad, factor fundamental en su decisión, a la vez que genera un profundo rechazo hacia la institución escolar, las dinámicas y contenidos del aprendizaje y la relación alumno/profesor.

H2 Es que para los profesores todo el mundo puede. Pero hay gente que puede con un seis y gente que puede con un nueve. Tú puedes con un seis y dices: "me he esforzado tanto en la ESO para sacar un seis y, si me esfuerzo lo mismo en Bachiller, voy a sacar un dos".

(GD04)

Encuentran motivación en aquellos aprendizajes que permiten el desarrollo de competencias profesionales y que mejoran su cualificación pensando en una inserción laboral que desean que ocurra cuanto antes. Téngase en cuenta que son jóvenes con un paso muy complicado por la ESO, lo que lleva a destacar su resiliencia. Si el mercado laboral hubiese podido absorber una mayor demanda de empleo no cualificado sería difícil que hubiesen continuado sus estudios. Desde muy temprana edad asumieron no ser capaces de superar el Bachillerato y las adaptaciones curriculares alargaron el horizonte formativo hasta el Grado Medio, pero no más allá.

H1 Yo todo lo que quería era sacarme algo de trabajar y no estudiar, pues hice esto.

M4 Yo ya quiero trabajar, no quiero estudiar más. Yo quiero terminar esto y trabajar. Si no, ya veremos qué.

(GD03)

Los alumnos resilientes son quienes manifiestan un menor rechazo hacia el rol de la FP en el imaginario colectivo. Su escasa vinculación emocional con el sistema de enseñanza provoca una notable indiferencia hacia la consideración social de los Grados Medios. Están convencidos de ser menos capaces que sus compañeros, luego no es extraño que su formación se considere menos que aquella por la que opta esa mayoría.

H1 Tener en cuenta que no todos los mecánicos que hay en los talleres son ingenieros. También tiene que haber peones, es normal.

(GD02)

En cuanto a la repetición, destacan factores ajenos al control del alumno como desencadenantes de la repetición y enfatizan la pérdida de tiempo y los problemas de estigmatización a que da lugar. En cambio, su opinión de la diversificación es muy buena, pues constituye una vía alternativa de menor exigencia conducente a la consecución de un título de ESO que no hubiesen conseguido de otra forma.

H7 Has repetido y luego llega el chaval que llega hasta Bachillerato limpio y ya tiene la imagen de ti de fracasado toda la vida. Y ese luego a su hijo le va a decir lo mismo. Va a ser un chaval muy listo, que a lo mejor se encuentra con un chaval que no puede o le cuesta más y le va a mirar mal.

(GD02)

VI. CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas se ha podido comprobar que el significativo aumento de la matriculación en Formación Profesional en los últimos años no se debe a un cambio en las preferencias formativas de los alumnos que titulan en la ESO, quienes siguen optando de forma abrumadora por matricularse en Bachillerato y no en CFGM. Dicha estabilidad es lógica, en la medida en que las condiciones sobre las que se apoya la estructura de preferencias sociales sobre ambas vías no han sido modificadas. Esto es, los CFGM siguen siendo identificados como aquella vía que absorbe – y debe absorber – el alumnado que fracasa en la ESO. Los intentos que desde los años 90 se han llevado a cabo para dignificar la vía profesional no han logrado su objetivo (Merino, 2013), y esa manera de percibir la FP, muy extendida entre la población y el propio alumnado, elimina cualquier atractivo que ésta pueda tener para un alumno que finaliza de forma solvente sus estudios obligatorios. De esta forma, la evolución futura de las estadísticas de matriculación no puede ser otra que el descenso del número de alumnos de CFGM, puesto que la finalización de estudios del actual alumnado, el contexto de recuperación económica y la estabilidad de la estructura de preferencias sociales sobre las vías postobligatorias no pueden llevar a otro lugar distinto que al punto de partida.

Y todo ello a pesar de que, como se ha visto, el alumnado de Formación Profesional no constituye un conjunto homogéneo de estudiantes con trayectorias escolares marcadas por un intenso fracaso. Si bien son habituales experiencias de fracaso previo, su número, tipo y momento de aparición han resultado ser factores fundamentales en la definición de trayectorias características que llevan no solo a discursos específicos sobre el proceso de toma de decisión que conduce a la vía profesional, sino también a formas diferentes de pensar sobre sí mismos y su futuro formativo. Distintas investigaciones han dado cuenta de la diversidad en las trayectorias conducentes a la FP (Romero Rodríguez et al., 2014), de cierta pluralidad en sus expectativas formativas (García Gómez y Blanco García, 2015) o de sus distintos estilos de aprendizaje (Rodríguez González y Rodríguez González, 2014). La tipología que aquí se ha presentado implica un esfuerzo de sistematización de estas y otras variables en la definición de itinerarios previos y futuros característicos, mejorando así la comprensión del proceso de decisión que lleva a la FP y las posibilidades futuras de esos distintos alumnos.

Así se ha podido comprobar que, aunque poco numeroso, hay una proporción del alumnado de CFGM que no ha experimentado situaciones de fracaso previo, exhibiendo una notable integración escolar y expresando objetivos profesionales y formativos ambiciosos. Recuérdese que tan solo el 3,6% del alumnado matriculado en Grado Medio no ha acumulado retrasos durante la educación obligatoria. La prevalencia de este discurso integrado estará siempre por debajo de esa proporción. Hemos visto, por otra parte, que, en un contexto de crisis económica y fuerte desempleo juvenil, un número creciente de alumnos con experiencias muy acentuadas de fracaso en su itinerario previo se ha visto forzado a prolongar sus estudios pese a un autoconcepto académico muy pobre y una nula motivación para el estudio. Es probable que la recuperación económica y el descenso del desempleo juvenil haga que estos alumnos resilientes dejen de matricularse en Grado Medios atraídos por nuevas oportunidades de empleo no cualificado. Finalmente, se han identificado dos perfiles de alumnos típicamente de Formación Profesional, donde la continuación posterior en un CFGS es probable y para quienes las experiencias de fracaso, si bien han afectado a su autopercepción y motivación para el estudio, no les han empujado tanto hacia al abandono como hacia una vía de menor exigencia académica donde sus preferencias formativas pueden verse mejor satisfechas.

Por otra parte, y aunque no se ha abordado aquí dicho análisis, los materiales de investigación permiten intuir que las posiciones discursivas identificadas guardan relación con el origen social de los alumnos. Por ejemplo, la elección de la vía profesional por parte de alumnos integrados parece formar parte de una estrategia de estudiantes de extracción social baja para protegerse mejor del desempleo, obtener titulaciones académicas con valor profesional y garantizarse salidas de emergencia en caso de que las restricciones económicas o la exigencia académica impidan la continuación de estudios hasta el nivel universitario. De la misma forma, las posiciones adaptada e inadaptada parecen corresponderse con esa porción del alumnado de clase trabajadora que no se encuentra excesivamente cómodo con la lógica y objetivos de la institución educativa, y tras experimentar situaciones de fracaso termina por preferir una vía formativa, los CFGM, donde les es más fácil identificarse con la cultura escolar (Willis, 1981), que responde mejor a la estructura de oportunidades percibida a través de la información ofrecida por sus entornos de socialización (Bourdieu, 1979; Morgan, 2002) y que les garantiza la cualificación necesaria

para reproducir su estatus familiar (Boudon, 1983; Breen & Goldthorpe, 1997). Queda pendiente para futuras investigaciones una mayor profundización en la interconexión entre el origen socioeconómico y cultural de los alumnos y las distintas elaboraciones discursivas identificadas.

Asimismo, la tipología propuesta puede ser una herramienta de gran utilidad para la mejor comprensión no solo de la matriculación, si no especialmente del abandono en la Educación Secundaria Superior. Es probable que buena parte del fracaso en Bachillerato se concentre en alumnos que recorrieron itinerarios de adaptación e inadaptación y decidieron no matricularse en FP dado el desprestigio de la vía profesional (probablemente alumnos de clases más elevadas). Asimismo, el fracaso en Ciclos Formativos puede interpretarse como una mala preparación de los alumnos inadaptados y resilientes, para quienes las adaptaciones curriculares diseñan una rebaja en la exigencia académica más orientada a completar la ESO que a preparar a ese alumnado para retos formativos posteriores. De esta forma, si los alumnos continúan tomando decisiones subóptimas sobre la vía postobligatoria por la que continuar los estudios por motivo de la exposición a un imaginario colectivo muy punitivo con la FP, y la consecución del título de la ESO se sigue llevando a cabo a costa de sacrificar un determinado desarrollo competencial, muchos alumnos no se encontrarán en disposición de afrontar la exigencia de la Educación Secundaria Superior y terminarán por abandonar.

Todo ello pone de manifiesto una paradoja de difícil resolución: el descenso del fracaso escolar en la ESO y el aumento de la matriculación en Formación Profesional son objetivos contradictorios en el corto plazo. Los alumnos integrados que desarrollan itinerarios de éxito representan una proporción minoritaria del alumnado de FP. El escaso atractivo que para ellos supone esta vía no cambiará mientras se sigan empleando los Ciclos Formativos como sistema de segunda oportunidad, lo que vincula las posibilidades de crecimiento del sistema de formación profesional a su capacidad para recuperar un mayor alumnado que abandonó en el pasado (alumnos resilientes) o que hoy manifiesta dificultades en la ESO (alumnos inadaptados y adaptados). Pero si lográsemos reducir el número jóvenes que experimentan situaciones de fracaso en la ESO, dichos alumnos preferirán, como ya hacen hoy la mayor parte de sus compañeros integrados, matricularse en el Bachillerato, haciendo decrecer la matriculación en FP. Solo en el medio y largo plazo cabría esperar una modificación de la consideración social de la vía profesional que altere las dinámicas de matriculación.

No parece probable, por tanto, que persistir en el empleo de los Ciclos Formativos como herramienta de gestión del abandono escolar temprano pueda resolver las ineficiencias de nuestro sistema educativo. Si bien es cierto que buena parte del desprestigio de la FP deriva no tanto del propio sistema de Formación Profesional como del prestigio de las ocupaciones a que conduce, aspecto que queda fuera del ámbito de influencia de las reformas educativas (Martínez García y Merino, 2011), no lo es menos que dirigir al alumnado más inadaptado y de peor rendimiento hacia la vía profesional no puede sino consolidar ese desprestigio. El problema del uso de la Formación Profesional como sistema de segunda oportunidad es que pretende manejar un volumen de fracaso que es, sencillamente, inmanejable. La solución es más bien la contraria: no debe incrementarse la matriculación en FP para reducir el abandono escolar; sino reducir el fracaso durante la ESO para incrementar la matriculación en FP.

O, mejor dicho, dejar de denominar fracaso a la profunda inadaptación de muchos alumnos a dinámicas y contenidos de aprendizaje que sirven bien al alumnado que tiene por objetivo completar estudios universitarios, pero que suponen una oferta nada atractiva para entre un cuarto y un tercio del alumnado de la ESO (margen en el que se ha movido en las últimas dos décadas la estadística de fracaso escolar). Un currículum durante la escolarización obligatoria más abierto y menos enfocado a completar estudios de Bachillerato, basado en la optatividad no excluyente y no en segregaciones tempranas como las adaptaciones curriculares actuales (IFIIE, 2011; Valls Carol et al., 2011), donde los alumnos con una vocación profesional puedan experimentar situaciones de éxito escolar sin deber pasar primero por situaciones de fracaso, puede contribuir tanto al objetivo de la reducción del abandono escolar temprano como a abordar el profundo desprestigio de la vía profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V., García Gómez, M. S., Gil Flores, J., & Romero Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 67(3), 15-34.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining education differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Colectivo loé. (2012). La sociedad ante la escuela. Convergencia de discursos entre dos generaciones. *Panorama Social*, (15), 181-192.
- Consejo Económico y Social, C. (2013). La difícil tarea de aumentar el alumnado de formación profesional. *Cauces: Cuadernos del Consejo Económico y Social*, (25), 23-43.
- Denzin, N. K. (1998). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Fondo de Desarrollo.
- García Gómez, S., & Blanco García, N. (2015). Los Ciclos Formativos de Grado Medio: Una opción para salir del laberinto personal y académico. *Tendencias Pedagógicas*, (25), 302-320.
- García Gómez, S., & Ordóñez Sierra, R. (2016). La implicación educativa de familias de alumnado de formación profesional. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3). <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8985>
- García, M., Casal, J., & Merino, R. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, (361), 65-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (Reimpr). Madrid: Ed. Gredos.

- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España: hacia una sociedad del conocimiento*. Barcelona: Obra Social, Fundación «La Caixa».
- IFIIE, I. de F. del P., Investigación e Innovación Educativa. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Jurado, T., & Echaves, A. (2016). La situación social de los jóvenes. Trayectorias educativas y relación con el mundo del trabajo. En J. Benedicto (Ed.), *Informe Juventud en España 2016* (p. 683). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Martínez Celorrio, X. (2013). Tendencias de movilidad y reproducción social por la educación en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(1), 32-48.
- Martínez García, J. S., & Merino, R. (2011). Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género. *Témpora*, 14, 13-37.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(66), 1-18.
- Merino, R., Casal, J., & García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, (340), 1065-1083.
- Morgan, S. L. (2002). Modeling Preparatory Commitment and Non-repeatable Decisions: Information-processing, Preference Formation and Educational Attainment. *Rationality and Society*, 14(4), 387-429. <https://doi.org/10.1177/1043463102014004001>
- Planas, J. (2012). ¿Qué es y para qué sirve hoy la Formación Profesional? De la VT (Formación Profesional) a la VET (Formación y Educación Profesional). *Revista de Sociología de la Educación*, 5(1), 5-15.
- Rahona, M. (2012). Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 177-194.
- Renés Arellano, P., & Castro Zubizarreta, A. (2013). Una aproximación a la Formación Profesional en España: la necesidad de conocer el pasado para comprender el presente. *Educatio Siglo XXI*, 2(31), 255-276.
- Rodríguez González, E., & Rodríguez González, C. (2014). Estilos de aprendizaje empleados por los estudiantes de Formación Profesional de la rama sanitaria nocturno de un instituto de Vigo y su relación con diversas variables sociodemográficas. *Journal of Learning Styles*, 7(14), 108-129.
- Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J., Gutiérrez Rodríguez, A., Seco Fernández, M., ... Santos López, C. (2014). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 4. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11404>
- Rujas, J. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio: ¿Una segunda oportunidad en tiempos de crisis? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 28-43. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.1.8759>
- Termes, A. (2012). La recuperación académica en la FP: Alcance y potencialidades, riesgos y límites. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1), 58-74.

- Valdés Fernández, M. T. (2019). La construcción del itinerario formativo postobligatorio: Efectos de la atención al bajo rendimiento sobre la expectativa académica. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, (3), 77. <https://doi.org/10.5944/ts.3.2019.23589>
- Valls Carol, M. R., Siles Molina, G., & Molina Roldán, S. (2011). Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Presentado en Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el s XXI, Barcelona.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.