



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

recfpro@ugr.es

Universidad de Granada
España

Pinya Medina, Carme; Pomar Fiol, Maria Isabel; Salvà - Mut, Francesca
PREVENIR EL ABANDONO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
PROFESIONAL: APORTACIONES DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO
Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 4,
septiembre-diciembre, 2017, pp. 95-117
Universidad de Granada
Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

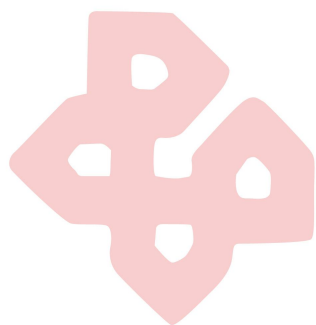
redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



PREVENIR EL ABANDONO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PROFESIONAL: APORTACIONES DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO

*Preventing student drop-outs in vocational secondary education:
Contributions from students and teachers*



**Carme Pinya Medina, Maria Isabel Pomar Fiol,
Francesca Salvà-Mut**

Universitat de Les Illes Balears

E-mail: carme.pinya@uib.es; maribel.pomar@uib.es

Resumen:

En este artículo analizamos las condiciones para la perseverancia y el éxito educativo en la educación secundaria profesional (formación profesional básica y ciclos formativos de grado medio) desde la perspectiva de los centros educativos. Para ello hemos llevado a cabo el estudio de caso de dos centros educativos de Baleares, en base a un proceso de investigación cualitativa dando la voz al alumnado y al profesorado implicado.

Los resultados muestran un elevado grado de consenso entre alumnado y profesorado en cuanto a que los elementos clave en la prevención del abandono en la educación secundaria profesional son: proximidad y disponibilidad del profesorado, confianza en el potencial del alumnado, exigencia y evaluación del alumnado, vinculación con el mundo laboral y dinámica activa de las clases. También coinciden en apuntar como aspectos organizativos facilitadores de los mismos: un número reducido de profesorado en cada grupo, un número reducido de alumnos y alumnas en clase y una buena coordinación del profesorado.

Palabras clave: *abandono educativo, formación profesional, prácticas educativas*

Abstract:

This article looks at the conditions underlying determination and educational success in vocational secondary education (basic vocational training and intermediate vocational training) from the perspective of education centres. To achieve this, we undertook a case study at two education centres in the Balearic Islands, based on a qualitative research process and providing the students and teachers involved with a voice of their own.

The results show a high level of consensus among students and teachers regarding the key educational practices to prevent students from dropping out of vocational secondary education: proximity and availability of the teaching staff, confidence in the potential of the students, the demand and the evaluation of the students, the link with the world of work and proactive teaching in the classroom. They also agree on the main elements that enable these practices to prevent drop-outs: a small number of teachers in each group, a small number of students per class and good coordination among teaching staff.

Key Words dropout, educational practices, vocational education and training

1. Presentación y justificación del problema

Las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación¹ (ATEF) constituyen un problema de primer orden de los sistemas educativos que han universalizado el acceso a la educación. España es uno de los países de la Unión Europea (UE) que presenta tasas más elevadas, a pesar de la evidente mejora que se ha producido en los últimos años.

Los últimos datos disponibles corresponden a 2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) y reflejan lo que ya viene siendo habitual: España es el país de la UE con la tasa más elevada (20% de ATEF frente a una media europea del 11%) y, dentro de España, Baleares con un 26,7% lidera las comunidades en peor situación.

Un reciente estudio comparativo entre los países de la UE, establece una relación positiva entre tasas elevadas de participación y de graduación en la educación secundaria profesional y bajo porcentaje de ATEF (CEDEFOP, 2016). En la misma línea, apuntan los estudios de Alegre y Benito (2010); Field, Kis y Kuczera (2012) y Rahona (2012) centrados en el caso español.

No obstante, y a pesar de las dificultades para medir el abandono en la FP (Formación Profesional), la investigación sugiere que es más elevado que en la educación general y destaca la necesidad de prevenirlo (CEDEFOP, 2016). En España, los datos más aproximados derivan del número de personas que finalizan FPGM (Formación Profesional de Grado Medio) en relación al de quiénes estaban inscritos

¹ El abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) indica el porcentaje de población de 18 a 24 años que tiene el título de Graduado/a en Educación Secundaria o inferior (población con niveles 0-2 de acuerdo con la Clasificación Internacional de la Educación) y que no sigue ningún tipo de educación o formación.

en primer año de FPGM el curso académico anterior (Cedefop ReferNet Spain, 2015). Los datos más recientes apuntan a una tasa de abandono de alrededor del 50%².

A escala internacional, la investigación sobre el abandono en FP se centra principalmente en los factores de riesgo y sus interacciones, así como los procesos que conducen al abandono y en los factores de retención (Glaesser, 2006; Gaillard, 2010; Jaapinen, 2010; Molgat, Deschenaux y Leblanc, 2011; Tangaard, 2013; CEDEFOP, 2016). NCVER (2005) señala como causas de abandono: una falta de motivación por el contenido de los estudios, la sensación por parte del alumnado de que no están adaptados a la realidad del mundo laboral y la percepción de que el cuerpo docente posee escasas competencias y conocimientos en la materia que enseña. Jaapinen (2010) apunta como factores reductores del abandono: la flexibilidad y adaptabilidad a los cambios y necesidades del alumnado, la capacidad de compartir la visión pedagógica con el alumnado, la capacidad de analizar de manera crítica las prácticas educativas y la orientación educativa de naturaleza multiprofesional. Dore y Lüscher (2011) señalan la desmotivación y desinterés por los estudios entre los principales motivos por los que los alumnos abandonaron los estudios de FP.

En España, la investigación sobre la contribución de las prácticas educativas a la prevención del abandono educativo de la educación secundaria profesional, así como el de las condiciones que facilitan dichas prácticas en los centros educativos es escasa y muy parcial, destacando estudios como el de Tarabini (2015) o Benito y González (2007) que evidencian la importancia del *habitus* institucional y de la vinculación escolar en los itinerarios de éxito en FP.

La investigación sobre FPB (Formación Profesional Básica) -así como sobre las versiones anteriores de la misma y sobre otras formaciones profesionalizadoras para jóvenes con bajo nivel educativo- destaca la necesidad de unas prácticas educativas superadoras de los enfoques más tradicionales, que se adecuen a las características de una población caracterizada por dificultades académicas y experiencias negativas en la educación obligatoria (Marhuenda-Fluixà y Navas-Saurín, 2004; López y Palomares, 2012; Escudero y Martínez, 2013; Marín, García y Sola, 2013; González, 2015; Salvà-Mut, Nadal-Cavaller y Melià-Barceló, 2016).

En relación al abandono en FPGM, el alumnado señala como razones más importantes: percepción de falta de sentido de lo que se hace; dificultades académicas y de relación en el centro; influencia de las amistades; ganas de hacer otras cosas no compatibles con el estudio; facilidad para encontrar empleo y poca valoración de los títulos en relación a las posibles opciones de empleo (Salvà-Mut, Quintana-Murci y Desmarais, 2015).

² Esta cifra se calcula a partir del porcentaje de personas que finalizaron FPGM en el curso 2014-15 (98.364) en relación al de quienes cursaban primer año de FPGM en el curso 2013-14 (194.764). Los datos de FPB no están disponibles.

En este contexto, nuestro estudio se centra en las prácticas educativas que, en los niveles de educación secundaria profesional y desde la perspectiva del profesorado y del alumnado, previenen el abandono de los estudios³.

Forma parte del proyecto “Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2” (refer. EDU2013-42854-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), cuyos objetivos generales son: (a) obtener nuevos conocimientos sobre el fenómeno del abandono escolar en la educación secundaria profesional y (b) elaborar propuestas de actuación dirigidas a la prevención, intervención y remediación de este abandono.

2. Método

Presentamos un estudio explicativo y de corte exclusivamente cualitativo ya que es la perspectiva más adecuada para nuestro objeto de estudio.

Los objetivos de esta investigación son: Identificar las características más relevantes de los centros seleccionados, especialmente los que tienen una relación significativa con itinerarios de éxito del alumnado; y Reconocer, describir y analizar prácticas educativas que son percibidas como exitosas por sus protagonistas (alumnado y profesorado).

El método de estudio elegido, nos permite conocer mejor los contextos reales de enseñanza e identificar las características más destacables de los centros, específicamente las que tienen una relación relevante con la prevención del abandono de los estudios. Asimismo nos ofrece la oportunidad de explorar, definir, describir e ilustrar qué prácticas educativas, bajo qué condiciones y en qué contextos concretos, son percibidas como exitosas por sus protagonistas.

Las características del proyecto hacen que resulte muy adecuado el uso del estudio de casos, puesto que la narración detallada de las características y el funcionamiento del fenómeno investigado en distintos centros aportará una comprensión contextualizada, holística, multidimensional y profunda del mismo.

2.1. Muestra

La selección de los centros se ha realizado sobre aquellos que obtienen resultados satisfactorios de permanencia del alumnado, eligiendo los casos que ofrecen mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, mediante los que podamos comprender en profundidad la problemática objeto de estudio.

³ Este estudio forma parte del proyecto “Itinerarios de éxito y abandono en la Formación Profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2” (refer. EDU2013-42854-R) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

Los centros seleccionados son el Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) Son Llebre y el Centro Es Liceu. Ambos participan en el proyecto sobre itinerarios de éxito y abandono en la educación secundaria profesional en el que se enmarca el estudio de casos, desde el diseño del mismo. Dicha participación les fue solicitada debido a la tradición de estos centros de participar activamente en proyectos de innovación. Gracias a esta colaboración, el equipo de investigación ha podido conocer con más profundidad su proyecto educativo así como las iniciativas desarrolladas para prevenir el abandono.

El primero desarrolla estudios del ámbito sociocultural y comunitario y cuenta con equipamientos de calidad en este sentido. Está anexo a una residencia para personas dependientes, circunstancia que favorece la vinculación entre la vida laboral y la académica. Los valores por los cuales se rige son la innovación y mejora, la capacidad de adaptación, la eficiencia, la integración, la actitud colaborativa, el respeto a la diferencia y el esfuerzo y el diálogo como herramienta de discusión y de resolución de conflictos (Son Llebre, 2017).

Es Liceu abarca todas las etapas educativas obligatorias (Infantil, Primaria y ESO) y los tres niveles de Formación Profesional (básica, media y superior). Se imparte la formación Básica de Informática y Telecomunicaciones así como la de Servicios Administrativos; en cuanto a la Formación de Grado Medio se ofrece Microsistemas y Redes y la Formación de Curas en Enfermería; y en Grado Superior existe la formación de Desarrollo Web. El centro asume los valores cooperativos como principios rectores de su proyecto educativo y parte de los planteamientos de escuela inclusiva, a confesionalidad, planteamiento constructivista de la educación, y apertura a la comunidad (Es Liceu, 2017).

La selección de los sujetos informantes de cada centro, se ha realizado partir de un muestreo intencional de profesorado y alumnado, de manera que participen aquellas personas con mayor capacidad explicativa para responder a las cuestiones de la investigación.

Los criterios de selección del profesorado fueron: que impartiesen docencia en diferentes cursos y áreas y que fuesen personas con capacidad explicativa para responder a las cuestiones de la investigación.

Para el alumnado, consideramos los siguientes criterios de selección: que representasen diferentes cursos y ramas formativas, que fueran buenos informantes y con diferentes grados de rendimiento académico.

La muestra está formada por 39 sujetos, de los cuales 23 son estudiantes y 16 profesores (12 docentes y 4 miembros del equipo directivo -todos ellos, personas con conocimientos privilegiados en su comunidad-), de acuerdo con las características que se describen en las tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1
Características muestra alumnado

CENTRO	CÓDIGO	EDAD	CURSO	FORMACIÓN PROFESIONAL (FP)
Son Llebre	A1	42	2º	FP Grado Medio Atención a personas en situación de dependencia (FPGMAPSD).
	A2	38	2º	
	A3	32	2º	
	A4	19	2º	
	A5	18	2º	
	A6	22	2º	
	A7	19	2º	
	A8	20	2º	
	A9	20	2º	
	A10	18	2º	
	A11	26	2º	
Es Liceu	A12	16	1º	FPB Informática y telecomunicaciones (FPBIC)
	A13	17	1º	FPBIC
	A14	17	1º	FPB Servicios administrativos (FPBSA)
	A15	16	1º	FPBSA
	A16	16	2º	FPBIC
	A17	15	2º	FPBIC
	A18	32	1º	FPGM Curas auxiliares de enfermería (FPGMCA)
	A19	21	1º	FPGMCA
	A20	22	1º	FPGMCA
	A21	19	2º	FPGM Sistemas microinformáticos y redes (FPGMSMR)
	A22	19	2º	FPGMSMR
	A23	17	2º	FPGMSMR

Tabla 2
Características muestra profesorado

CENTRO	CÓDIGO	EDAD	AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE	AÑOS ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO	DOCENCIA
Son Llebre	P1	56	33	5	2º FPGMAPSD
	P2	55	26	5	2º FPGMAPSD
	P3	54	17	2	1º y 2º FPGMAPSD
	P4	38	8	1	1º y 2º FPGMAPSD
	P5	43	10	1	1º y 2º FPGMAPSD
	P6	39	13	4	2º FPGMAPSD
Es Liceu	P7	33	1	1	FPBIC
	P8	30	1	1	FPBIC
	P9	35	2	2	FPBSA
	P10	46	10	4	FPGMCA
	P11	58	33	33	Asignaturas básicas en diferentes ciclos formativos
					FPGMSMR
	P12	29	1	1	

Tabla 3
Características muestra equipos directivos

CENTRO	CÓDIGO	CARGO
Son Llebre	JE	Jefa de estudios
	OR	Orientadora
Es Liceu	PB	Jefe de estudios
	JM	Coordinadora

2.2. Instrumentos de recogida de datos

Hemos optado por dos instrumentos básicos: la entrevista en profundidad y los grupos de discusión.

En ambos casos, se abordaron aquellos factores de los centros que resultan más determinantes del abandono escolar (Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas -Forgas, 2014), de manera que nuestras preguntas orientativas giraron alrededor de los siguientes ámbitos, que fueron los mismos en los diferentes instrumentos de recogida de información utilizados:

- organización general del centro y proyecto educativo,
- clima de centro y de aula,
- oferta formativa y enfoque de los contenidos curriculares,
- estrategias de enseñanza y evaluación en el aula,
- comunicación y vinculación entre alumnado y profesorado,
- expectativas del profesorado, y
- prácticas de prevención e intervención frente al absentismo, el fracaso y el abandono.

Realizamos cuatro entrevistas en profundidad, dos en cada uno de los centros seleccionados, a miembros del equipo directivo con alta vinculación a la formación profesional, con el objetivo de obtener la visión más institucional y más macro del estudio. Se llevaron a cabo de manera individual y siguieron un esquema semiestructurado con la finalidad de invitar al sujeto a profundizar en los objetivos del estudio.

En cuanto a los grupos de discusión, realizamos un total de seis, en cada uno participaron 6 personas. Fueron los siguientes:

- Profesorado Son Llebre.
- Profesorado Es Liceu.
- Alumnado Son Llebre (turno de mañana).
- Alumnado Son Llebre (turno de tarde).
- Alumnado Es Liceu (FPB).
- Alumnado Es Liceu (FPGM).

Los grupos de discusión se llevaron a cabo en los mismos centros educativos, con la presencia de dos de las investigadoras del proyecto, se informó a los asistentes del proceso, de la gestión de los datos, de la importancia de sus aportaciones y de la confidencialidad; a ambos colectivos se les plantearon las mismas preguntas y la duración de los grupos fue de 2 horas aproximadamente. El rol de las investigadoras del proyecto fue únicamente de moderadoras.

Los grupos de discusión y las entrevistas fueron grabados y transcritos para poder revisar y analizar la información recogida.

Las personas participantes conocieron en todo momento el proceso de investigación, los objetivos de la misma y el tratamiento previsto a la información que aportarían. Todo ello quedó reflejado en los distintos documentos firmados de su consentimiento informado.

La investigación ha asegurado en todo momento la protección a la identidad de las personas y el anonimato de las informaciones recogidas.

2.3. Análisis de los resultados

El análisis de los datos recogidos se ha hecho sin una categorización anterior con el fin de evitar las distorsiones que pueden provocar las clasificaciones previas. Así, la estructura conceptual que se presenta deriva de lo que se conoce como categorización naturalista que emerge de los propios datos (Glaser y Straus, 1967; Flick, 2004; Flick, 2014).

Para llevar a cabo el análisis de los resultados hemos utilizado el software NVivo que nos ha permitido elaborar el árbol de nodos de dimensiones y categorías que presentamos a continuación, así como clasificar a posteriori las intervenciones de los sujetos para facilitar el tratamiento de la información.

Las dimensiones y categorías establecidas figuran en la siguiente tabla:

Tabla 4
Dimensiones y categorías de análisis

DIMENSIÓN	CATEGORÍA
1. Prácticas educativas preventivas del abandono	1.1. Proximidad y disponibilidad del profesorado 1.2. Confianza en el potencial del alumnado 1.3. Exigencia y evaluación del alumnado 1.4. Dinámica activa de las clases 1.5. Proximidad con el mundo laboral
2. Elementos facilitadores de las prácticas preventivas del abandono	2.1. Pocos profesores por grupo 2.2. Grupos reducidos 2.3. Centro pequeño dónde todos se conocen 2.4. Coordinación del profesorado
Aspectos organizativos que facilitan la prevención del abandono	

Tal como puede observarse, las categorías que han emergido del análisis son coherentes con los resultados de la revisión de la literatura, y aportan informaciones detalladas respecto a los aspectos determinantes del abandono educativo en los casos objeto de estudio.

3. Resultados

Se organizan, de acuerdo con las dimensiones y categorías surgidas del análisis de contenido, que figuran en la tabla 4.

3.1. Prácticas educativas preventivas del abandono

3.1.1. Proximidad y disponibilidad del profesorado

Tanto el alumnado como el profesorado otorga un peso decisivo a la relación que establecen unos con los otros. Una relación en la que los docentes manifiestan de forma explícita su preocupación por el bienestar de los jóvenes, muestran cercanía y establecen una comunicación personal en la que el alumnado se siente, por encima de todo, escuchado.

Así queda de manifiesto en las palabras de una alumna:

“Yo creo que la gente que trabaja aquí es muy humana. Da un trato muy humano, se ve que están haciendo esto porque realmente les gusta y que quieren ayudar orientando un poco hacia dónde tienen que ir y hacia dónde no, y yo creo que también es un poco esto lo que nos hace seguir adelante. Todo el mundo es muy familiar, tú puedes ir y hablar de todo” (A5).

Esta proximidad hace sentir al alumnado que sus preocupaciones son tenidas en cuenta y que sus problemas reciben una atención personalizada. El malestar obtiene una respuesta acogedora que facilita sentirse valorado, reconocido como persona única y con más confianza en las propias posibilidades de superarlo. De hecho, cuando el alumnado alude a esta relación cercana hace referencia mayoritariamente a la respuesta obtenida cuando se siente mal.

“Nuestra tutora es genial. Cualquier problema que puedas tener tanto que tenga que ver con el instituto o con la familia, o con algún amigo... siempre está a tu disposición para que puedas hablar con ella y puedas decirle pasa esto... o ahora estoy un poco desconectada de clase porque me pasa esto... y te va a entender” (A17).

Esta proximidad resulta clave cuando un alumno sopesa la posibilidad de abandonar los estudios.

“Yo antes de ir a la orientadora o a firmar la baja quise hablar con mi tutora y le pregunté qué le parecía, porque estaba desmotivada y sabía que no me lo iba a sacar y tal, y me aconsejó y me animó a que no lo dejara, me dijo que yo podía dar más de mí y podía cambiar una poco la actitud y al final aquí sigo” (A9).

Se desprende de estas palabras el papel fundamental de la confianza que, según afirma la coordinadora:

“Ha de ser muy mutua. Han de sentir que no los traicionarás. Ellos no valoran las actividades sino a ti. Has de ser muy clara, transparente. No puede haber abuso de poder” (JM).

El profesorado, a diferencia de los jóvenes, pone nombre a estos espacios de encuentro cuando habla de tutorías individuales y tutorías colectivas. No hay diferencia en cuanto al papel fundamental que se les atribuyen.

La proximidad del profesorado se extiende al conjunto de docentes.

“Y todos te atienden, todos te escuchan si tienes algún problema, todos te ayudan. Y... te intentan solucionar el problema para que estés bien y cómoda” (A4).

Para resaltar su valoración positiva del trato con el profesorado, inevitablemente los jóvenes ponen sobre la mesa comparaciones con experiencias vividas en etapas anteriores, sobretudo en la ESO, donde algunos afirman haberse sentido, simplemente, como un número más, sin identidad propia reconocida.

La proximidad y disponibilidad de los docentes se hace extensible, en el caso de FPB, a la relación que se mantiene con las familias. Según afirma el profesorado, trayectorias académicas marcadas por el fracaso y el desencuentro la hacen imprescindible. Una relación en la que se buscan pactos para actuar de forma coordinada, afrontar conjuntamente las dificultades e integrar a las familias en el compromiso adquirido por el profesorado. De manera rotunda lo expresa la coordinadora:

“La fuerza que tenemos ante ellos es esta alianza con los padres y, sobre todo, con las madres. Los padres están muy tranquilos cuando sienten que sus hijos están en buenas manos, y están en buenas manos si te ven comprometido como profesor. Nosotros siempre les decimos que el éxito de sus hijos es nuestro éxito como profesores, y su fracaso es nuestro fracaso. Esto tiene mucha fuerza de cara a que los jóvenes se vinculen” (JM).

3.1.2. Confianza en el potencial del alumnado

Sin duda, la confianza en las posibilidades de crecimiento del alumnado está estrechamente relacionada con la categoría anterior. Ambas remiten a una mirada positiva sobre el alumnado de FP que implica reconocimiento y perspectivas de futuro.

Tanto el alumnado como el profesorado concreta dicha confianza en distintos aspectos: expectativas positivas, currículum flexible en función de las necesidades individuales, apoyos específicos y flexibilización de contenidos curriculares.

Las palabras de una alumna reflejan la mayoría de dichos aspectos:

“La forma de explicar las cosas, de decírtelo si no lo entiendes..., te lo repiten porque saben que lo puedes aprender, te explican más allá de lo que necesitaremos, tres mil cosas útiles para tu vida” (A4).

Las expectativas positivas promueven emprender acciones didácticas encaminadas a reforzar estrategias y recursos para el estudio, así como la explicitación clara de confianza y de reconocimiento de capacidades no manifestadas hasta el momento. Así queda recogido en afirmaciones como las siguientes:

“Tú le haces una devolución y le das una serie de estrategias, y confías en que las utilice, y tienes todo este tiempo para mejorar, y ya es un mensaje de que estoy confiando en que puedes superarlo” (P2).

“Hay muchos que vienen con una historia de fracaso y con muy pocas expectativas, y volver a que un profe te diga yo creo en ti, eres capaz de hacerlo, les hace crecer, que alguien vuelva a confiar en mí que he sido un desastre, que lo he suspendido todo” (P1).

En realidad, la finalidad última parece ser la de lograr que ellos y ellas aprendan a confiar más en sí mismos y se reconozcan como personas válidas capaces de tomar decisiones sobre su vida. En el caso de la FPB, este objetivo se acentúa dada la historia de fracaso que acarrean en su mochila. De forma clara queda explicitado cuando un profesor dice: “La idea es que busquen su camino, desarrollar actitudes positivas y plantearse qué quiero en la vida” (P8) o cuando, otro apoyando la misma idea, afirma: “Que se encuentren como personas” (P7).

Por otra parte, alumnado y profesorado valoran positivamente la individualización del currículum. En la FPGM se concreta en una fragmentación de los contenidos alargando el período para su aprendizaje. Se tiene en cuenta, así, las distintas realidades que confluyen en las aulas (personas que trabajan, otras que han reiniciado los estudios, circunstancias familiares...). En la FPB priorizando unos aprendizajes sobre otros y dejando en segundo término los contenidos curriculares.

“Yo creo que lo más importante es trabajar sobre las necesidades que tienen. Son grupos muy heterogéneos donde el único aspecto homogéneo es que son chicos que vienen de fracaso escolar o de haber quedado excluidos [...]. El currículum lo tienes apartado y las actividades no son más que una excusa para hacer alguna cosa que nos una y que nos permita hablar, compartir, acabar una tarea. Al menos esto al principio. Es muy difícil que encuentren el significado [...]. Se ha de ser muy flexible y, sobre todo, incorporar en el aula lo que ellos saben manejar” (P11).

3.1.3. Exigencia y evaluación del alumnado

La confianza presentada en la categoría anterior se ve reforzada por la exigencia y la demanda de esfuerzo hacia el alumnado, que hace sentir a los jóvenes más capaces de conseguir aquello que se han propuesto y más dispuestos a afrontar el trabajo que implica. Al mismo tiempo, algunos alumnos y alumnas de FPGM señalan que es una forma de apoyo a la constancia que requieren los estudios:

“Pienso que hay profes que son muy exigentes que sacan lo mejor de nosotros, que te vas a casa y dices... ¡va! [...] Pueden ser muy exigentes y ser personas súper empáticas y cercanas” (A2).

No sucede lo mismo en el caso del alumnado de FPB. Mayoritariamente piensan que se avanza poco y que las propuestas resultan excesivamente fáciles, sobre todo en aquellas asignaturas básicas. Algunos lo atribuyen al hecho de que en clase haya compañeros con muy poco interés por los estudios. Por otro lado, no comprenden el sentido de algunas de las actividades que se plantean, puesto que sienten que son capaces de emprender acciones más complejas. Así lo expresan:

“Yo soy de las personas que se quejan de que no hacemos nada. Los que vamos más avanzados nos quedamos estancados porque los otros no avanzan. El profesor se frustra... No avanzamos nada, al menos en algunos campos. Yo estoy acostumbrada a un ritmo... más seguido, y esto es más lento” (A13).

Especialmente en el caso de FPGM, la exigencia está íntimamente relacionada con el desarrollo de las actitudes que serán necesarias para el ejercicio de su futura profesión. Se percibe que ésta es una exigencia explicitada por el profesorado puesto que los jóvenes son bien conscientes de ella. Así, afirma un alumno: “valoran mucho la actitud en clase. La valoran muchísimo. Me parece bien” (A19). En el caso de FPB, el alumnado no se expresa sobre la demanda actitudinal, solamente lo hace el profesorado cuando manifiesta su labor en torno a comportamientos como: ser puntual, acabar una tarea, ser constante en el esfuerzo, ser respetuoso, tener capacidad crítica, trabajar en equipo...

“Yo creo que si te insisten tanto en la actitud, en la asistencia y todo esto, es porque te preparan para que tú ya entres a trabajar, o sea, y ya no solo para que entres a trabajar, sino que vas a tratar con personas...” (A9).

“Ir recordando las competencias clave, las que tenemos ligadas a su perfil profesional. Por ejemplo, una alumna llega tarde y dice “¿puedo entrar?”. Yo le digo “puedes entrar pero tú sabes que si vas a trabajar y hay una persona que te está esperando para que la duches y llegas media hora tarde esta persona se puede enfermar y la gente que está esperando que llegues...”. Claro, ellas van entendiendo; el tema de las actitudes lo trabajo y doy mucha caña” (P2).

En el caso de Son Llebre, el peso otorgado a las actitudes supone que una persona puede suspender una asignatura y verse obligada a volver a repetir los exámenes si no ha mejorado su comportamiento. Esta decisión no siempre es bien recibida por el alumnado, mientras que el profesorado se mantiene firme en este acuerdo y convencido de su beneficio.

“Si suspendes las competencias clave, aunque tengas un 10 a nivel de contenido, estás suspendido. Se te guarda la nota pero estás suspendido. Y las competencias clave sólo son recuperables en la segunda evaluación y en la

tercera; pero si en la tercera las suspendes no son recuperables ni en junio ni en septiembre porque ya no vemos al alumno y no podemos saber si ha mejorado o no” (JE).

Especialmente valoran los jóvenes que la evaluación no se base exclusivamente en exámenes y que se contemplen otros instrumentos para valorar sus aprendizajes: trabajos, exposiciones...

“Aquí hay menos exámenes. Cuando vas al instituto hay un examen todo el rato. En cambio aquí hay diversidad, un día haces un trabajo y te cuenta como nota, otro día haces una exposición y te cuenta como nota, otro haces un examen... Eso ayuda” (A17).

En el caso de FPB, la flexibilidad curricular que mencionábamos anteriormente está presente en la evaluación puesto que se da prioridad a que los jóvenes recuperen la confianza en sí mismos y, al mismo tiempo, afiancen las actitudes ligadas al esfuerzo y la tenacidad.

“Es una evaluación que no les deja descolgarse, que les da oportunidad. Es un juego entre la exigencia y la confianza. Ellos no quieren que les regales nada. Combino actividades que sé que les saldrán bien con otras más difíciles, de manera que, como saben que harán promedio, saben que se han de esforzar en las que controlan. Y esto quiere decir, hacerla, entregarla... La responsabilidad está muy ligada a la confianza porque hay alumnos que continúan con el rol del ‘malote’” (JM).

Menciona el profesorado la importancia de una retroalimentación en la que compartir los resultados obtenidos, así como las estrategias y las decisiones que deben ser adoptadas para superar las dificultades. El tiempo destinado a las tutorías individuales o colectivas favorece que pueda hacerse con la atención necesaria y así lo manifiestan algunos docentes.

“No tiene sentido evaluarlos si no haces un retorno. Se supone que es para mejorar, lo tenemos que trabajar y hemos de mejorar. Si no, ¿de qué ha servido?” (P1).

Por último, destacamos las referencias del profesorado a la actitud de una parte de los jóvenes, que en el caso de FPB se hace más evidente y difícil de erradicar. Nos referimos a lo que uno de ellos denomina como pereza crónica. Aluden a comportamientos como la dejadez, la desidia, la holgazanería; y explican que forma parte de la experiencia acumulada de fracaso y de sentirse poco capaces a lo largo de muchos años. “Yo soy de diver, dicen” (haciendo referencia a que procede de un grupo de Diversificación en Secundaria) expone un profesor (P7) como ejemplo de esta actitud. Ello conduce a que se incorporen propuestas de seguimiento más exhaustivo de las tareas académicas.

“Necesitan un cierto nivel de exigencia porque han venido aquí ya como con un abandono, quiero decir, hay alumnos que han entrado en esta inercia, esta dejadez, y que cuando ven que les exigen son capaces de hacer; y también están contentos. Han de estudiar y estaban acostumbrados a no estudiar nada, a no estudiar más que el día antes del examen. Les sube un poco la autoestima ver que son capaces de rendir un poco más, hay alumnos que me lo han verbalizado: “es que no pensé nunca que sería capaz de... lo aprobaré todo al final”, se crecen” (P1).

3.1.4. Dinámica activa de las clases

Las respuestas del alumnado y del profesorado coinciden en la bondad de las propuestas, pero no tanto en su presencia constante y generalizada en las aulas. El profesorado expone que intenta hacer clases dinámicas, con actividades variadas y de no muy larga duración para mantener despierta la atención de los jóvenes. Los jóvenes destacan positivamente las situaciones en las que es o ha sido así, pero se muestran muy críticos cuando la actividad de clase se basa en exposiciones orales del profesor y en la lectura del libro de texto; especialmente el alumnado de FPB que reprueba con más énfasis las clases monótonas y alejadas de lo que desearían. En cualquier caso, especifican que no es la intervención habitual de todo el profesorado, pero el peso otorgado a las excepciones es muy alto. Veamos primero la afirmación de uno de los profesores entrevistados.

“Intento cambiar mucho. Tengo tres horas seguidas con el grupo y procuro ir cambiando de actividad. Vienen de una rutina que no les ha funcionado. O les damos alguna cosa diferente o sólo conseguiremos que estén en clase mirando el móvil (P9).

Y en segundo lugar, una afirmación del alumnado.

“Si no lo hacen dinámico, te aburres y te vas. A mí me ponen un profesor delante, empieza a explicar, me empieza a comer la olla y al final me quedo dormido. Como no sea una clase un poco dinámica, un poco divertida, un poco que te haga meterte en la materia y tú digas estoy aprendiendo algo que me gusta. Si no...” (A18).

Sí aprecian que se les consulte sobre la manera de hacer las clases y que se tenga en cuenta su opinión. Así afirman, por ejemplo:

“Y tienen en cuenta nuestra opinión, es decir, viene un profesor y te dice, a ver, vosotras veis bien que haga esto, que haga lo otro, que lo haga de esta manera, que lo haga de otra... y nosotras damos nuestra opinión de cómo nos gusta más la clase y la ha aplicado” (A11).

El alumnado de FPB reclama clases prácticas y, en general, critica y rechaza todo lo que suponga aprendizajes teóricos. Quizás porque lo asocian a experiencias académicas previas poco satisfactorias. Además, lo relacionan con actitudes como la vaguería o la pereza crónica señaladas anteriormente, así como con

comportamientos inadecuados en el aula: molestar en clase a los compañeros, interrumpir, etc.

“Yo soy más de práctica, yo no estudio. A mí me hacen hacer teórico y a mí no me gusta lo teórico. A mí me das un ordenador y me dices móntalo o desmóntalo o... arregla eso y lo hago. Lo aprendí yo solo. Si me dicen estudia esto para un examen, no. [...] Es una manera de aprender más divertida. Motiva más. En la ESO todo es teórico, todo es de estudiar. Aquí hemos venido buscando más lo práctico porque cuando vayas a una empresa no te van a pedir lo teórico, te van a pedir práctico” (A16).

3.1.5. Proximidad con el mundo laboral

Esta última categoría recoge un aspecto ampliamente valorado por el alumnado y el profesorado. El alumnado se muestra agradecido y satisfecho con las actividades que suponen un contacto directo con la futura actividad laboral, puesto que facilitan el aprendizaje de los conocimientos y las actitudes profesionales. Se refieren a propuestas como las visitas de profesionales y las salidas a centros de trabajo. También valoran que el profesorado tenga experiencia laboral y que comparta con ellos sus vivencias, sin ocultar los sinsabores de la profesión. Reconocen que afecta a su motivación y al esfuerzo por sacar adelante sus estudios.

“También hacen mucho porque no sólo veamos esta realidad sino la realidad que está en torno a la FP que nosotras hemos escogido, tanto ir a ver otro tipo de instituciones o de charlas. [...] No es lo mismo que verlo en libros y demás que palparlo, y los contenidos de un libro los estamos palpando también y ellos también te lo están transmitiendo” (A1).

Te meten en el rol de trabajo. A mí me gusta que me traten como un trabajador en la FP (A21).

El profesorado no hace referencia a su experiencia profesional no docente, solamente expone el beneficio del acercamiento a centros de trabajo y profesionales que se dedican al área de estudio.

“Lo que tengo muy claro es una cosa: ellos han de saber a dónde van y qué se encontraran cuando salgan fuera. Por tanto, es acercarlos lo máximo posible a la vida real. [...] A parte de intentar hacer unas clases lo más ajustadas posible a la realidad, hacerlas muy dinámicas, intentar hacer salidas, ir a visitar residencias, cualquier entidad que se pueda ver, tener contacto con personas que el día de mañana pueden ser sus usuarios” (JE).

Sin embargo, el alumnado de FPB apenas hace referencia a este acercamiento al ámbito profesional. Es posible que en gran parte sea debido a la falta de confianza en sí mismos que los jóvenes han ido construyendo. Así queda reflejado en las palabras de una profesora cuando afirma:

“Creo que las prácticas deberían ser progresivas desde primero. Muchos te dicen que prefieren un mes de clase que ir a hacer las prácticas 8h a una empresa. Tienen miedo porque no se sienten capaces. ¿Y qué haremos? te dicen” (P9).

Tal vez también el hecho de haberse visto abocados a cursar FPB como única opción posible, contribuye a que queden lejanas sus expectativas laborales y todo aquello que pueda reforzarlas.

Por último, el profesorado y también el alumnado añaden que, además de favorecer la motivación, este tipo de iniciativas favorecen que los jóvenes puedan ser más conscientes de la elección profesional que han hecho y, en consecuencia, tomar las decisiones oportunas en el caso de darse cuenta de que se han equivocado.

“Esto comporta cosas positivas y cosas negativas. Entre las positivas está que si el alumnado ve que realmente le gusta, decide continuar y continúa con todas las ganas de este mundo y se implica mucho más. Y también tenemos la otra parte, que es que en un momento dicen “esto no es lo que quiero hacer, yo no creo que pueda aguantar esta presión a nivel emocional, no creo que me guste, no seré un buen profesional y me paro”. Y es cuando abandonan” (JE).

3.2. Aspectos organizativos que facilitan la prevención del abandono

En esta dimensión se han recogido todas las aportaciones referidas a factores que favorecen la presencia de las categorías anteriores.

3.2.1. Pocos profesores por grupo, más horas de docencia con el mismo grupo

En la organización de la actividad docente, en ambos centros se ha optado por un número reducido de profesores por grupo (tres o cuatro), de manera que cada uno de ellos tiene más horas de clase con el mismo grupo de alumnos. Aunque el alumnado en general lo valora positivamente, quien más lo aprecia es el colectivo de profesorado puesto que permite una relación más estrecha y un mejor conocimiento de las características individuales de los jóvenes y ambas consecuencias redundan en un menor abandono de los estudios

“La relación se hace muy estrecha e incluso continúa cuando ha acabado el curso. También el hecho de que seamos 3 ó 4 hace que tengamos más relación entre nosotros y esto nos beneficia. También ayuda a que haya menos absentismo y menos fracaso. El abandono es muy reducido para nosotros” (P10).

“Una clave fundamental es que hay pocos profesores por grupo, conocemos muy bien a los alumnos, sabemos muy bien de qué alumno te has de preocupar si hace un par de días que no lo ves, y qué alumno probablemente está enfermo” (PB).

La otra cara de la moneda señalada por el alumnado remite a la categoría 1.4, la dinámica de las clases. Afirman que si éstas no son dinámicas y atrapan su atención, el tener 3 horas seguidas con un mismo profesor puede ser difícil de soportar. Así, una alumna afirma: “Yo creo que es más importante que las clases sean dinámicas que el hecho de tener tres horas seguidas. Depende del profesor “ (A19), y es corroborado por un compañero: “Los lunes y los miércoles tenemos muchas horas seguidas con el mismo profesor y todo teórico. Muchas veces te aburres” (A21).

3.2.2. Grupos reducidos

Claramente todas las personas coinciden en el beneficio que supone un grupo reducido de alumnos puesto que facilita un mejor conocimiento de los jóvenes, una atención más personalizada y una comunicación más cercana. También favorece una mejor relación entre los jóvenes. Mientras que el alumnado se refiere a grupo reducido como aquel constituido por treinta o cuarenta alumnos, el profesorado alude a un número menor para definirlo.

En el caso de FPB, el profesorado critica justamente que la ratio es demasiado elevada para poder atender las necesidades del alumnado, sobre todo si las aulas son de tamaño reducido. Así lo manifiesta una profesora cuyas palabras son apoyadas por el resto de personas que conforman el grupo de discusión de profesorado del centro:

“En Básica hay muchos conflictos escondidos que se resuelven fuera del centro. Buscas cualquier recurso que te permita trabajar en paz... Por esto os decimos que unas ratios de 20 en aulas tan pequeñas, son una bomba” (A11).

3.2.3. Centro pequeño donde todos se conocen

Esta categoría hace referencia únicamente a uno de los centros, Son Llebre, con dimensiones más reducidas que Es Liceu y destinado exclusivamente a los estudios de formación profesional. Asimismo, el hecho de ser un edificio construido no hace muchos años, ha permitido que las aulas y los espacios comunes se estructuraran de manera más adecuada. Todo ello facilita la relación con todo el profesorado del centro y que, como afirma una profesora, todos se sientan más acogidos.

“Yo lo asocio a que es un centro más pequeño. Entonces tal vez puede ser que tengamos más afinidad entre nosotros, buscamos lo mismo, tenemos las mismas características, que no en un instituto más grande que viene todo el mundo de todos los sitios [...]. Al principio fue una de las cosas que hicieron que me quedara” (A6).

También las características del edificio, junto al número reducido de profesores, hacen que sea más fácil y fluida la relación entre el profesorado.

“[...] Y después nuestra capacidad de respuesta, dado que es un centro pequeño, de agilidad en la respuesta ante ciertas situaciones. Por ejemplo,

hay algo a comentar de un alumno y no importa esperar a la reunión del equipo educativo que será de aquí a dos meses. El hecho de ser pequeño ayuda mucho” (P1).

Sin embargo, existe un elemento que incide negativamente en todo lo dicho: la falta de estabilidad del profesorado. La mayoría del profesorado son interinos y por esta razón, el esfuerzo que supone recibir cada año a nuevos docentes dificulta, según la Jefa de Estudios, organizar actividades generales de todo el centro y avanzar en el proyecto educativo. Esta interpretación es compartida por el resto de profesorado.

“El hecho de no saber el profesorado que habrá aquí, es decir, que no haya estabilidad de profesorado implica que muchos proyectos y muchas de las cosas que tenemos ganas de poner en marcha a veces se frenan” (JE).

En Es Liceu, dado que es un centro concertado, no existe esta problemática. Y respecto al hecho de ser un centro más grande, intentan contrarrestar esta situación organizando actividades extraescolares y buscando espacios alternativos de encuentro entre el profesorado. Sin embargo, señalan que las medidas adoptadas no resultan todo lo satisfactorias que quisieran.

3.2.4. Coordinación del profesorado

Tanto para el alumnado como para el profesorado el hecho de que los docentes compartan criterios de actuación y pautas de evaluación aporta valor al trabajo que se realiza. Evidentemente, el hecho de ser pocos profesores los que intervienen con un mismo grupo facilita encontrar espacios para coordinarse y llegar a acuerdos. También se ve beneficiada por el hecho de, o bien ser un centro pequeño, o bien esforzarse por hallar espacios más informales de intercambio. En este sentido, aluden a las ventajas de la coordinación virtual.

Así queda reflejado en las palabras de los jóvenes:

“Sobre todo se nota mucho que todos siguen el mismo patrón de criterio, es decir, yo voy a valorar que tú participes, yo voy a valorar que tú me contestes, aunque lo hagas mal, ¿vale? Necesito actitud, ¿vale?... Y cuando entras en la sala de profesores siempre están trabajando juntos” (A6).

Y también en lo que manifiesta el profesorado:

“Lo que me gusta mucho del centro es el hecho de trabajar con dos personas más cada día. Tenemos una profesora que es la que lleva la parte importante del módulo, después hay una serie de horas que las imparto yo, esto requiere que tengamos que estar bastante coordinados y pasamos muchas horas juntos. Y el hecho de que tenemos mucho tiempo para trabajar juntos, diseñar juntos..., llega un punto en el que logras una muy buena relación y esto se nota a nivel de aula, los alumnos incluso nos lo han dicho: “es que vosotros tenéis muy buen rollo” (P4).

4. Discusión y Conclusiones

En este texto hemos identificado y analizado las prácticas educativas para la prevención del abandono educativo en la educación secundaria profesional, así como los elementos organizativos facilitadores de dichas prácticas, desde la perspectiva del alumnado y del profesorado. A pesar de las limitaciones derivadas de una aproximación de corte puramente cualitativo, el estudio de casos realizado nos ha permitido responder a los objetivos iniciales propuestos.

El planteamiento de la investigación es novedoso y relevante tanto por el objeto de estudio (la prevención del abandono en la formación profesional) como por la perspectiva adoptada: tratamiento global de la FPB y FPGM en el contexto de la educación secundaria profesional; estudio de caso de dos centros educativos con características diferenciadas tanto por su tamaño y oferta formativa como por su titularidad; diversidad de técnicas (entrevista en profundidad y grupos de discusión) y de informantes (alumnado, docentes y equipo directivo). Los resultados obtenidos nos han permitido identificar que las prácticas educativas consideradas clave en la prevención del abandono de la educación secundaria profesional por parte del alumnado y del profesorado y en los dos niveles formativos objeto de estudio son: la proximidad y disponibilidad del profesorado, la confianza en el potencial del alumnado y la dinámica activa de las clases. También destaca la valoración positiva de la exigencia de esfuerzo, que, en el caso del alumnado de FPB, adopta forma de crítica hacia unos contenidos a veces demasiado fáciles y carentes de sentido. En relación a esta cuestión, alumnado y profesorado de FPB plantean las dificultades que supone el alumnado que no muestra ningún interés en los estudios

En cuanto a los aspectos organizativos que facilitan la prevención del abandono, se produce un enorme consenso en considerar como claves: un número reducido de profesorado en cada grupo, un número reducido de alumnado en clase y una buena coordinación del profesorado.

Estos resultados son coherentes con la literatura sobre el tema y especialmente con las aportaciones de NCVER (2005), Morancho (2007), Jaapinen (2010), Dore & Lüscher (2011) o Tarabini (2015) que afirma que el profesorado es un agente clave para explicar los procesos de adhesión. En este sentido, destaca una confianza en el alumnado que no es meramente académica, pues va dirigida a lograr que ellos y ellas aprendan a confiar más en sí mismos y se reconozcan como personas válidas. Nos referimos, por tanto, a una mirada positiva, optimista y confiada (Meireu, 2001) que valora y que hace sentirse valorado, que conforma una disposición y convierte al alumno en sujeto protagonista de la acción educativa y de su propia vida (Pérez de Lara, 2000).

En la FPGM también destaca la valoración positiva del contacto con la futura actividad laboral, de acuerdo con los resultados obtenidos en otras investigaciones (CEDEFOP, 2016, NCVER, 2005 entre otras). En la FPB, destaca la insuficiencia de las iniciativas de los centros para superar las enormes contradicciones y dificultades derivadas de una modalidad educativa cuya vía de acceso es el fracaso en la ESO. La

necesidad de acompañar las iniciativas de los centros con medidas más globales a nivel social y educativo para combatir las desigualdades sociales y educativas también se evidencia en otras investigaciones como las de Marhuenda-Fluixà y Navas-Saurín (2004); López y Palomares (2012); Escudero y Martínez (2013); Marín, García y Sola (2013); González (2015); Salvà-Mut, Nadal-Cavaller y Melià-Barceló (2016).

En definitiva, destacar que la mayoría de los estudios realizados se centran en las características y rasgos de los alumnos en relación con el compromiso, la participación, el interés y la vinculación emocional con el centro escolar. En nuestro caso, centramos la mirada en aquellos factores de los centros que pueden estar favoreciendo esa vinculación y, consecuentemente el éxito escolar. Y entre ellos y, tal como señalan Orthner, Cook, Rose, Randolph et al. (2002), destaca la cultura del cuidado que pone el acento en una identificación temprana del alumnado en riesgo y en una especial atención al mismo.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano: España en el marco europeo. *Revista de Educación*, 65-92. Número extraordinario. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_03.pdf
- Benito, R. y González, I. (2007). *Procesos de segregación escolar en Cataluña*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- CEDEFOP (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Vol. I: investigating causes and extent*. Luxembourg: Publications Office. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5557>
- Cedefop ReferNet Spain (2015). Early leaving from education and Training. Recuperado de https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/2014_CR_ES.pdf
- Dore, R. y Lüscher, A. Z. (2011). Persistence and dropout in the vocational education high school in Minas Gerais. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (144), 770-789. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la comunicación?. *Revista de Educación*, 174-193. Número extraordinario. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201207.pdf?documentId=0901e72b81426f64>

- Es Liceu. (2017). Es Liceu, Som Cooperativa. Marratxí. <http://www.esliceu.com>
- Field, S.; Kis, V. & Kuczera, M. (2012). *OECD Reviews of Vocational Education and Training. A Skills beyond school commentary on Spain*. OECD. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/OECD%20Reviews%20of%20Vocational%20Education%20and%20Training%20-%20A%20Skills%20Beyond%20School%20Commentary%20on%20Spain.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gaillard, J. (2010). *Comprendre la réclusion scolaire. Comment les élèves de lycée professionnel s'isolent*. Paris:Harmattan.
- Glaesser, J. (2006). Dropping out of further education: a fresh start?.Findings from a German longitudinal study. *Journal of Vocational Education & Training*, 58(1), 83-97. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820600591743>
- Glaser, B.G. y Straus, A.L. (1967). *Discovery of Grounded Theory*. Chicago (IL): Aldine.
- González, M.T. (2015). La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Jäppinen, A. (2010). Preventing early leaving in VET: distributed pedagogical leadership in characterising five types of successful organisations. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(3), 297-312. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2010.509548>
- López, S. y Palomares, A. (2012). La respuesta a la diversidad: de los Programas de Garantía Social hacia los Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 249-274. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7600/7268>
- Marhuenda-Fluixà, F. y Navas-Saurín, A. (2004). *Replantear la garantía social: aciertos y problemas de diez años de experiencias: manifiesto para l mejora de la formación para la inserción sociolaboral de jóvenes*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Marín, J.A.; García, M. y Sola, J.M. (2013). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 83-102. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art6.htm>

Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Indicadores de la Educación de la Estrategia Europea 2020*. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Formacionym/EPA2015/Indi&file=pcaxis&l=s0>

Molgat, M., Deschenaux, F. y LeBlanc, P. (2011). Vocational education in Canada: do policy directions and youth trajectories always meet?. *Journal of Vocational Education y Training*, 63(4), 505-524. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2011.580361>

Moranco, P. (2007). Valoración de la formación profesional por parte de los agentes implicados. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 11 (1), 1-15.

NCVER (National Centre for Vocational Education Research). (2005). *Why do students leave? Leaving vocational education and training with no recorded achievement*. Adelaida: Australian National Training Authority.

Orthner, D. K., Cook, P. G., Rose, R. A., & Randolph, K. (2002). Welfare reform, poverty, and children's performance in school: Challenges for the school community. *Children & Schools*, 24(2), 105-121.

Pérez de Lara, N. (2000). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.

Rahona, Marta (2012). Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 177-194. Recuperado de http://www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/revistas/presu_gasto_publico/67_09.pdf

Salvà-Mut, F., Nadal-Cavaller, J. y Melià-Barceló, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1405-1419. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2615>

Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M.F. y Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 129-142. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/8790/pdf>

Salvà-Mut, F.; Quintana-Murci, E. y Desmarais, D. (2015). Inclusion and exclusion factors in adult education of youth with a low level of education in Spain. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(1), 9-23. Recuperado de http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201561/rela_0121/rela_0121.pdf

Son Llebre. (2017). Centre Integral de Formació Professional Son Llebre. Marratxí.
<http://www.cifpsonllebre.cat/wordpress/>

Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education and Training*, 65(3), 422-439. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2013.834956>

Tarabini, A. (dir) (2015). *¿Continuidad o abandono escolar? El efecto de los centros educativos en las decisiones de continuidad formativa de los jóvenes*. Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud. Recuperado de http://adolescenciayjuventud.org/que-hacemos/ayudas-a-la-investigacion/ampliar2.php/Id_contenido/124/idE/143/