

LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO: UNA OPCIÓN PARA SALIR DEL LABERINTO PERSONAL Y ACADÉMICO

Soledad García-Gómez

Universidad de Sevilla

Nieves Blanco García

Universidad de Málaga

RESUMEN

Este artículo aporta los principales resultados de una investigación desarrollada desde un enfoque interpretativo, cuyo propósito ha sido conocer las trayectorias académicas previas de alumnos y alumnas que cursan en la actualidad ciclos formativos de grado medio (CFGM), así como explorar cuál es su situación actual. Los datos cualitativos -recogidos mediante entrevistas semiestructuradas a diez jóvenes- revelan que las experiencias negativas vividas durante la educación secundaria obligatoria y/o el bachillerato, a nivel personal y académico, les han conducido hacia la formación profesional. Tales dificultades son diversas: baja autoestima, desinterés por los contenidos curriculares, cambio de centro educativo, nuevas amistades y actividades de ocio, etc. Sin embargo, el estudio muestra que esta situación es reversible. Así, los ciclos formativos han supuesto para ellos y ellas una alternativa válida para reconducir sus vidas, hasta el punto de ser calificados ahora por su profesorado como estudiantes de éxito escolar. Cursar un CFGM se ha erigido como una alternativa válida a nivel formativo, asumida desde la madurez y el compromiso personal.

PALABRAS CLAVE

Trayectorias académicas – alumnado - educación secundaria - formación profesional - éxito escolar.

ABSTRACT

This paper shows the main findings of a research developed from an interpretative approach. Its principal goals have been the description of the previous formative paths of some vocational and training education (VET) students and the knowledge of their current situations. The qualitative data collected by half-structured interviews to ten students show that the negative experiences they lived in a personal and academic level along the comprehensive and/or higher education courses led them to vocational and training education. These students have deal with many problems such as low self-esteem, no interests in curriculum contents, a new school, new friends and leisure activities, etc. However, the study shows that this situation can be reversible. The VET program they followed has been a good choice for them to redirect their lives. Their teachers said that now they are successful students. The VET program has become a good choice from an academic point of view, adopted with maturity as a personal commitment.

KEY WORDS

Formative paths – students - secondary education - vocational education and training - school success

1. INTRODUCCIÓN

La formación profesional es ampliamente considerada en nuestro país, aun hoy, como la opción para aquellos estudiantes que no obtienen buenos resultados académicos en la educación secundaria obligatoria (ESO) o en el bachillerato (Calero Martínez, 2006; Merino Pareja, 2006). Aunque desde los foros académicos y desde la administración educativa se defiende otra concepción de la formación profesional, la realidad es que sigue siendo “la segunda vía” (Marhuenda Fluixá, 2012). Son unos estudios que en muchos casos se emprenden desde la asunción del fracaso escolar, lo cual incide en que no siempre llegue a ser una alternativa válida para el alumnado con trayectorias académicas previas difíciles y/o irregulares. En el curso 2011-2012 la tasa bruta de población que accedió a los ciclos formativos de grado medio (CFGM) en España fue del 42.3% y la tasa de titulación fue del 22.4% (MECD, 2014). Es decir, hay un porcentaje alto de estudiantes que inician un CFGM y no llegan a completarlo con éxito.

A menudo, las referencias a este alumnado se hacen por defecto: son los que no pueden avanzar, son quienes han de buscar “otra” salida porque no “pueden” cursar bachillerato (Santana Vega, Feliciano García y Jiménez Llanos, 2009). Opción, por otra parte, con una problemática nada desdeñable en la actualidad, ya que, según Martín Gordillo (2010) “el bachillerato es la etapa en la que se producen más abandonos” (p. 108). Así, el fracaso en el bachillerato suele ser la experiencia más reciente de parte de quienes inician un ciclo formativo. Como destacan Merino Pareja y Llosada Gistau (2007), “existe una gran parte de alumnos que con el graduado en la mano, pese a no haber obtenido buenos resultados académicos en la ESO, deciden, en primer lugar, probar suerte en el bachillerato (opción más reversible que un CFGM) previendo ya desde un primer momento que su posible fracaso será reorientado hacia un CFGM” (p. 224).

A pesar de estos antecedentes poco halagüeños hay estudiantes que cursan los ciclos formativos con éxito; incluso hay quienes una vez titulados optan por continuar en el sistema educativo. Son alumnos y alumnas que aprenden y disfrutan de las clases y de la convivencia con los otros. Sus aspiraciones van poco a poco emergiendo, su autoestima subiendo y sus expectativas de futuro comienzan a ser más claras y estimulantes, como lo comprobamos en los trabajos de Gil Rodríguez (2005), Merino Pareja (2005) y Renés Arellano y Castro Zubizarreta (2013).

La problemática que acabamos de describir brevemente es la que ha orientado la parcela que aquí presentamos de una investigación más amplia, centrada en el estudio de los factores pedagógicos que pueden favorecer el éxito escolar de estudiantes de enseñanzas post-obligatorias¹. En particular, aportamos la descripción y el análisis de las trayectorias académicas de varios estudiantes de ciclos formativos de grado medio que, tras vivir situaciones diversas y complicadas en el transcurso de los estudios de educación

¹ “Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanza post-obligatoria” (Pry031/2011). Centro de Estudios Andaluces. Junta de Andalucía, 2011-2012.

secundaria, han conseguido tener éxito académico en el marco de la formación profesional. Lo hacemos a través del modo en que hablan sobre sí mismos y sobre sus experiencias escolares.

Se trata de un estudio exploratorio -y en este sentido limitado-, pero que entendemos relevante para ayudar a conocer mejor a una parte importante del alumnado de enseñanza post-obligatoria; un alumnado que, en la actual situación política, social y económica, precisa aun más atención ya que plantea importantes retos al sistema educativo y a la propia sociedad.

2. MARCO CONCEPTUAL

Estudiar un ciclo formativo es consecuencia, en numerosas ocasiones, de haber vivido el fracaso escolar en la secundaria obligatoria y/o de no haber conseguido realizar una transición óptima al bachillerato (Merino Pareja, 2005; García Gómez et al., 2011). Además, hasta ahora esta opción venía siendo con frecuencia una buena vía para la pronta incorporación al mundo laboral, deseo de un amplio colectivo de jóvenes (Adame Obrador y Salvá Mut, 2010).

Sabemos que muchos chicos y chicas se matriculan en un ciclo formativo, no porque ese sea su anhelo a nivel académico y profesional, sino más bien por ser la única puerta que se les abre (Gil Rodríguez, 2005). Ante el bajo rendimiento en cursos anteriores, ante ciertos consejos pedagógicos (o ante la ausencia de estos), las presiones familiares, la carencia de expectativas y/o la baja autoestima, o, incluso, el deseo de tomar las riendas de sus vidas y abandonar voluntariamente la opción de cursar bachillerato, los ciclos formativos se erigen como una posibilidad para continuar en el sistema educativo. Para ir a otra velocidad, por otro circuito, con otras exigencias y con otras aspiraciones.

Sabemos que el fracaso y/o el abandono de los estudios tiene estrechas vinculaciones con factores como el nivel académico y de cualificación profesional de madres y padres, la estabilidad emocional familiar, el nivel económico, la precariedad laboral cuando no el desempleo, la condición de inmigrantes, etc. Así lo muestran los estudios de Torío López, Hernández García y Peña Calvo (2007) y de Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez (2010). Todas estas influencias van delineando unas trayectorias formativas complejas y desiguales.

La trayectoria o el trayecto de formación según Perrenoud (2007) es el recorrido a través del cual uno se construye de forma progresiva a lo largo de la existencia. Un recorrido que tiene lugar en un contexto institucional y en interacción con la vida personal, familiar y social de cada estudiante. Es por ello que este autor enfatiza que “nadie aprende solo, pero su historia de formación es *singular*, porque dos personas nunca abordan las mismas situaciones con las mismas expectativas, las mismas ventajas, los mismos límites” (p. 105).

Las trayectorias formativas reflejan las experiencias de vida del alumnado en el sistema educativo. Si conseguimos delinearlas podremos saber qué ha ocurrido para que estos jóvenes hayan optado por cursar ciclos formativos. Como reclaman Hernández Hernández y Tort Bardolet (2009), es necesario que la investigación educativa se preocupe por conocer las experiencias del

alumnado, por entender cómo se relacionan con los saberes, por indagar en los factores que favorecen el éxito, etc.

Al hablar de éxito escolar o académico hemos de ser cautos porque somos conscientes de que la significación del concepto es difícil de precisar. Es un tópico de investigación asociado en ocasiones exclusivamente a las altas calificaciones (Avilés Martínez, 2010; Francis, Skelton y Read, 2010), aunque también se utiliza para referirse a la continuidad en los estudios obligatorios y postobligatorios (Abajo y Carrasco, 2004) o a la incorporación a la educación superior (European Council, 2000). Se trata de un constructo complejo y con múltiples dimensiones en las que, como en el caso del fracaso escolar, se entrelazan aspectos biográfico-personales con aspectos socio-históricos e institucionales (García Gracia et al, 2013).

En nuestro caso hemos concebido el éxito escolar como compendio de una actitud positiva hacia la escuela y hacia los saberes, de responsabilidad y constancia en el trabajo continuado, de buenos resultados académicos, de superación de obstáculos y de integración en el grupo clase con el profesorado y los compañeros. Así pues, nos referimos a un buen estudiante como aquel que tiene éxito escolar definido en estos términos.

Para alcanzar un compromiso con la escuela y con la formación que propicie el éxito es importante que el alumnado tenga un autoconcepto positivo. El autoconcepto es un constructo “que hace referencia al conjunto de conocimientos, percepciones, sentimientos y actitudes que las personas tienen sobre sí mismas” (Santana Vega, Feliciano García y Jiménez Llanos, 2009, p. 62). Estos autores constatan en su investigación con estudiantes de secundaria -acerca de la toma de decisiones respecto a su futuro-, que quienes aspiran a cursar estudios universitarios tienen un autoconcepto académico significativamente superior a quienes piensan en cursar ciclos formativos o en abandonar los estudios. Lo que significa, en última instancia, que la imagen académica del alumnado mediatiza sus decisiones sobre la continuidad de su formación. Y constatan, así mismo, la influencia de la familia y del profesorado en el desarrollo del autoconcepto académico (Rojas Ruiz, Alemany Arrebola y Ortiz Gómez, 2011).

Martinot (2001) señala que para tener éxito en la escuela es necesario que los individuos puedan verse como personas valiosas. Y ello va asociado a la posibilidad de haber tenido experiencias positivas, de haber sido consideradas personas con valor; es decir, resulta necesario sostener una experiencia dilatada en el tiempo que permita tener una buena autoestima y haber contrastado ese buen concepto de sí con la prueba de la realidad.

A día de hoy, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato son etapas del sistema educativo que se convierten en experiencias vitales negativas para un colectivo demasiado amplio de estudiantes en nuestro país, de ahí las altas tasas de abandono escolar y de fracaso académico (Escudero Muñoz, 2005; García Gracia et al, 2013; Martínez-Otero Pérez, 2009). Los motivos son diversos y, por supuesto, no siempre están ligados a las particularidades de alumnos y alumnas. En muchas ocasiones los problemas son inherentes al propio sistema educativo, a su organización, normativas, prácticas de enseñanza y de evaluación, etc. El fracaso académico que se adjudica a muchos alumnos y alumnas no es solo responsabilidad de ellos, es

en gran medida una consecuencia directa de las deficiencias del propio sistema educativo (Bolívar Botia, 2004; Lorente Lorente, 2006)

Aun cuando no todo el alumnado que opta por los ciclos formativos de grado medio proviene de experiencias de fracaso, esto sí ocurre en un elevado número de casos. Las investigaciones muestran a un alumnado de formación profesional muy heterogéneo (Renés Arellano y Castro Zubizarreta, 2013), que trata de avanzar a partir de unas trayectorias formativas complejas (Termes, 2012) y con diversidad de intereses para el futuro (Merino Pareja y Llosada Gistau, 2007). Las expectativas de este alumnado también son diversas aunque hay una tendencia a aspirar a cursar un ciclo formativo de grado superior, la cual a veces se desvanece con el transcurso de los meses (Gil Rodríguez, 2005; Merino Pareja, 2005). Según el estudio de Romero Rodríguez et al (2012), “el alumnado de este ciclo formativo tiene como aspiración prioritaria continuar en la formación, aumentar sus conocimientos y seguir aprendiendo; no obstante, se perfila el grupo de quienes desean comenzar a trabajar tras el módulo. En ambos casos, creen importante la formación como profesionales y desean encontrar un empleo relacionado con la especialidad que están cursando” (p. 17).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivos del estudio

El propósito de este trabajo ha sido conocer las trayectorias de formación (desde la educación primaria hasta el ciclo formativo) de alumnas y alumnos de CFGM identificados por su profesorado en la actualidad como estudiantes de éxito escolar. Entendiendo por tales –como señalábamos antes– a aquellos jóvenes que tienen una actitud positiva hacia el estudio y la escuela, al tiempo que alcanzan los estándares de logros exigidos por la institución, aun cuando esta no haya sido la tónica dominante en etapas anteriores.

Este propósito u objetivo general se concreta en dos objetivos específicos:

- a) Explorar cómo ha sido el recorrido escolar de estos estudiantes en la etapa de educación secundaria obligatoria e identificar las dificultades encontradas.
- b) Conocer los motivos por los cuales están cursando un ciclo formativo de grado medio y qué personas o hechos han sido relevantes en la reorientación de su trayectoria escolar.

La naturaleza de estos objetivos ha hecho necesaria la adopción de un enfoque interpretativo de investigación y de una metodología cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996).

3.2. Participantes

Hemos seleccionado una muestra intencional de diez estudiantes (cinco chicas y cinco chicos) que realizan sus estudios de CFGM en ocho institutos de educación secundaria de localidades de Andalucía oriental. Somos conscientes de que el tamaño limitado de la muestra no permite generalizar los

resultados, pero el enfoque de investigación adoptado no pretende hacer tal cosa. Se trata de comprender qué ocurre en las vivencias escolares de jóvenes que optan por una formación determinada. Sus testimonios, en tanto en cuanto son propios, personales y sentidos, son válidos para nuestros propósitos.

El equipo de investigación contactó con profesorado de los ciclos y le pidió que seleccionaran entre su alumnado a quienes cumplieren los requisitos ya enunciados. Los estudiantes participantes tenían edades comprendidas entre los 17 y 23 años; cursaban 1º o 2º curso de ciclos formativos de diferentes familias profesionales: Informática (4), Sanidad (3), Comercio y Marketing (2) y Hostelería y Turismo (1).

Son jóvenes que viven en un contexto familiar estable con un estatus socioeconómico medio-bajo. El nivel de estudios de sus padres corresponde a la educación secundaria (cuatro) o a la educación primaria (cuatro), solo uno de ellos es universitario. En relación a sus trabajos hay variedad, aunque se mueven en torno a ocupaciones de un nivel medio-bajo de cualificación y varios están desempleados. Entre las madres, la mayoría (seis) ha realizado estudios de secundaria o formación profesional de segundo grado; algo que no se traduce en sus niveles de ocupación: la mitad no tiene ocupación fuera de casa, y el resto realiza tareas de baja cualificación.

3.3. Procedimientos de recogida y análisis de datos

Los datos han sido recogidos a través de entrevistas semiestructuradas (una media de dos por estudiante de una hora aproximada de duración cada una), que han sido grabadas y transcritas (los nombres de los participantes son ficticios). Se han realizado en dependencias de los institutos que facilitaban un clima propicio para la conversación, en las franjas horarias dispuestas por el profesorado.

El guion de las entrevistas incluía preguntas que versaban sobre las temáticas acerca de las cuales queríamos explorar sus opiniones, percepciones, experiencias y/o conocimientos: trayectoria escolar, actitudes ante la escuela y los saberes, relación con el profesorado, rasgos del buen estudiante, preferencias de contenidos y actividades didácticas, rendimiento académico, orientación y apoyos recibidos, expectativas vitales y profesionales. En el Cuadro 1 se incluyen las preguntas realizadas, clasificadas según las dimensiones abordadas en la parcela de la investigación que aquí se presenta; otras dimensiones han quedado excluidas de este texto.

Dimensiones	Preguntas
1. Trayectoria escolar	¿Cuál ha sido tu experiencia personal como alumno o alumna? ¿Te gustaba ir a la escuela? ¿Y al instituto? ¿Por qué? ¿Cómo te fue en la educación secundaria obligatoria? ¿Cómo decidiste y por qué pasar a bachillerato y/o al ciclo formativo? ¿Te orientó alguien? ¿Qué papel ha tenido el profesorado en tu historia académica? ¿Cuáles han sido las principales dificultades que has tenido que enfrentar?
2. Rol de estudiante	¿Qué sentido tiene lo que haces; te interesa lo que estudias; te



Foto 4: Camino



Foto 5: Pájaro y mar

Se han empleado, por tanto, técnicas de recogida de datos que permiten un acercamiento biográfico y narrativo a la experiencia vital del alumnado, coherente con la naturaleza del fenómeno que estudiamos y con el enfoque metodológico adoptado (Perrenoud, 2007; Van Manen, 2003).

Tras la recogida de datos hemos procedido a hacer el pertinente análisis de contenido, tras seguir las fases de reducción de datos, disposición y transformación, y obtención de resultados (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). Por ello, una vez transcritas las entrevistas se procedió a seleccionar los párrafos que abordaban las cuestiones que nos interesaban, desechando otra información no acorde a nuestros propósitos. Tras esta reducción de los datos, procedimos a identificar las temáticas que se abordaban en los discursos, separando los párrafos según su contenido. Se categorizaron cada uno de ellos asociándoles el código oportuno³. Esta parte del proceso terminó con la agrupación de todos los fragmentos que compartían código (primeros tres dígitos relativos a la categoría), tras lo cual pasamos a hacer el análisis del contenido de esos datos leyéndolos varias veces y extrayendo la información que estimamos relevante, la cual se presenta en el apartado de resultados.

Así pues, los datos textuales obtenidos mediante la aplicación de la técnica del foto-lenguaje (Baptiste y Belisle, 1991) y de las entrevistas (Kvale, 2011) fueron agrupados según el sistema de categorías resultante de la adaptación del sistema inicial a la luz de la información disponible⁴. Para este artículo solo hemos seleccionado los datos correspondientes a cuatro categorías, aquellas que han agrupado la información vinculada más directamente con los objetivos explicitados, coincidentes con las dimensiones incluidas en el Cuadro 1: trayectoria escolar, rol de estudiante, actitudes ante la los estudios, y expectativas académicas y vitales.

Para la presentación de los resultados no hemos recurrido directamente a las categorías, es decir, no vamos a presentar los resultados producto del análisis de los datos de cada categoría, ya que creemos que algunos carecen de la suficiente entidad y relevancia. El análisis de contenido de los datos ha revelado que los principales hallazgos de este estudio versan sobre tres tópicos, los cuales sí hemos escogido para dar forma al apartado de resultados por valorarlos como muy significativos. Estos son:

³ Hemos empleado códigos de cinco dígitos, los tres primeros relativos al nombre de la categoría y los otros dos al nombre del alumno o alumna, obteniendo códigos del tipo: ACT-Ma corresponde a ACTITUD, Mariló, y TRA-Jo a TRAYECTORIA ESCOLAR, Jorge.

⁴ Fue necesario crear subcategorías las cuales no presentamos aquí por cuestiones de espacio.

- a) los problemas vividos en la educación secundaria obligatoria,
- b) la asunción del ciclo formativo como una oportunidad para progresar, y
- c) la identificación de los apoyos que han sustentado el cambio.

Antes de proceder a su exposición queremos destacar que, en términos generales, las chicas y los chicos a quienes hemos entrevistado, a pesar de haber sido seleccionados por su profesorado como buenos estudiantes, han tenido dificultades para reconocerse como tales. Cuando contactábamos con ellos mostraban sorpresa al conocer que, según su profesorado, se ajustaban a los criterios adoptados para la selección de participantes en la investigación (explicitados en un apartado anterior).

4. RESULTADOS

A tenor de lo expuesto en el apartado anterior, los resultados los hemos organizado en tres partes. Cada una de ellas aglutina los testimonios de los chicos y de las chicas sobre una de las temáticas anunciadas. En primer lugar se incluyen los fragmentos de las entrevistas que evidencian que la educación secundaria ha sido un momento difícil en sus trayectorias académicas. En segundo lugar se transcriben los fragmentos de texto que explicitan cómo el ciclo formativo ha sido una “tabla de salvación”, cómo se ha convertido en la oportunidad para reorientar sus estudios y sus vidas desde la confianza en sí mismo y desde el compromiso personal. En tercer lugar se incluyen los resultados centrados en los apoyos, en las personas que han ejercido un papel especial en los momentos más delicados, en los procesos de toma de decisiones.

4.1. La educación secundaria: baches en el camino

4.1.1. Recuerdos positivos de la educación primaria

En general han referido buenas experiencias en la educación primaria. Las chicas son más explícitas que los chicos al hablar de su paso por la escuela, ofreciendo una visión positiva de su vivencia en aquella etapa. Califican a sus profesores o profesoras como “buenos”, destacan la importancia de los compañeros “de siempre” y aluden al carácter “familiar” del contexto escolar.

“La primaria estupenda. Además yo tenía allí a mis compañeros, la verdad es que muy alegre. Estaba bastante a gusto, porque era como que estaba en mi sitio, me sentía cómoda. Me llevaba bien con todos los niños, los profesores eran muy buenos. El ambiente de clase era bastante bueno y la verdad es que siempre sacaba muy buenas notas” (Laura).

“En primaria era más fácil, había más relaciones con los amigos y gustaba más estudiar” (Amalia).

“En el colegio te ayudan mucho más que en el instituto. Todo es más familiar, incluso me acuerdo de profesores que he tenido en preescolar que luego los he tenido en el colegio, y eso ayuda mucho. Si es que es eso, el colegio es mucho más familiar” (Diego).

4.1.2. El tránsito a la educación secundaria

El paso al instituto suelen recordarlo como un momento difícil, un cambio brusco en sus vidas. Algunos estudiantes explicitan los factores que les han influido para tener dificultades, para “tropezar”, en la educación secundaria. Hablan de factores de diversa naturaleza que, en ocasiones, actúan de forma simultánea:

- a) *personales*: poco esfuerzo, falta de estudio, dificultad para asimilar y aprobar exámenes a pesar de estudiar, sentirse “mayores”, desestabilización del entorno familiar;
- b) *sociales*: nuevos grupos de amigos y otros hábitos de ocio;
- c) *pedagógicos y/o institucionales*: ratio mayor, más profesores diferentes, falta de apoyo y orientación académica, relaciones más distantes con el profesorado o contenidos poco interesantes.

“Empecé en 1º de ESO y empecé mal, muy mal. Me quedaron cinco en el último trimestre y pensé que iba a empezar a repetir. Realmente fue porque... ¡yo qué sé! Era una época rebelde en mi vida y no estudiaba, no cogía los libros. Y ya me cogieron por banda y me dijeron: “tú no puedes suspender esto”. Pero bueno, estuve todo el verano estudiando y recuperé las cinco” (Andrés).

“Yo no estudiaba mucho. No era por problemas, era más bien flojera. No voy a echar las culpas a nadie, las culpas son mías por flojo” (Jorge).

“Yo es que vivía antes con mi madre, estaba en otro colegio, y aparte del cambio a 1º de la ESO, fue un cambio muy fuerte del colegio al instituto y de domicilio. Cambios a nivel académico también; ahí [al instituto] tú vas, estudias, te lo sacas... Y la relación con los profesores es muy diferente, de los profesores con los alumnos, y de los padres con los profesores también. Yo en verdad también pienso que en el IES la educación muchas veces provoca mucha desmotivación” (Diego).

“Yo me dejaba influir mucho por la gente, chicos y chicas que no entraban en clase y me lo decían y yo hacía lo mismo” (Mariló).

La mayoría ha repetido algún curso (es el caso de todas las chicas y algunos chicos), siendo el más común 3º de ESO (en casi el 80% de los casos de repetición). Parece que no es sólo el cambio del colegio al instituto, sino el cambio de ciclo lo que agudiza los problemas. En algunos de estos casos ese curso se ha realizado en un instituto diferente al de origen, bien por traslado familiar bien porque el centro solo contaba con el primer ciclo de esta etapa.

“En el paso de primaria a secundaria escogiendo otro instituto al que no pertenecía mi colegio, conociendo nuevos compañeros, repitiendo 3º de la ESO por un cambio de hábitos” (Inés).

Una de las chicas relata lo traumático que fue para ella el cambiar de centro. Llegó sola a un instituto nuevo y se incorporó a un grupo que tenía un nivel muy alto. Allí fracasó y fue dirigida a un grupo de diversificación

curricular⁵, gracias al cual consiguió aprobar, pero del que no guarda buen recuerdo por el comportamiento de los compañeros y por el bajo nivel de exigencia académica.

“A mí la maestra que me hizo repetir me dijo que necesitaba diversificación. Pasé de que me quedaran siete a no quedarme ninguna... Los alumnos eran más gamberros y, entonces, yo no me veía ahí integrada; muchas veces te da vergüenza que lo sepa la gente, vaya, que se crean que eres más torpe” (Amalia).

4.1.3. El intento de cursar bachillerato

Quienes han pasado directamente de la ESO al CFGM parecen tener claro que no les merecía la pena intentar cursar bachillerato. Su autoconcepto académico era bajo y daban por supuesto que no tendrían éxito. Aun así hay quien lo había intentado y, al fracasar, lo había abandonado recurriendo a la segunda opción: el ciclo formativo.

Los motivos para abandonar (y/o no iniciar) el bachillerato por parte de estos chicos y estas chicas son diversos: falta de hábitos de estudio, dificultades para entender las matemáticas, tedio por estudiar las mismas asignaturas, desorientación ante el fracaso, interés por incorporarse al mundo laboral, etc.

“En bachillerato me rendí porque es que no, no tenía aspiración a nada, no tenía ganas y lo dejé. En bachillerato también me estuvieron ayudando, pero me rendí. Es que no tenía ganas, lo leía y es que no me gustaba el tema. Yo estaba pensando en trabajar, lo típico de un niño y ¡mira dónde estoy! No he trabajado casi en ningún lado” (Andrés).

“Yo quería ser veterinaria de chiquitilla. Pero, tú dices: ¿te motiva estudiar esto para llegar a eso? En la ESO y en bachillerato, yo, por lo menos, yo decía eso, pero cuando veía que no podía, no podía. Vaya, he tenido profesoras de matemáticas que venían a mi casa dos horas y nada. Mi madre se gastó un dinerito y yo no me enteraba. Y me daba a mí también coraje porque todos mis compañeros lo sabían, se enteraban, y me lo tenían que explicar primero mis compañeros y luego en la casa mi profesora particular” (Inés).

“Y también me gustaría estudiar después el bachillerato, que antes no lo quise hacer, pero ahora sí. Antes no había descubierto estas cosas, estos intereses. Creo que si me hubiesen descubierto estas cosas nuevas en la ESO, aparte de Matemáticas, Inglés... ahora hacemos cosas más especializadas respecto a lo que queremos hacer” (Jorge).

Así pues, todos los estudiantes de la muestra han encontrado obstáculos en su paso por la educación secundaria, han tenido un recorrido escolar con muchos altibajos y, en algunos casos, con dificultades importantes para satisfacer las exigencias de la escuela, por lo que el peso de su historia escolar

⁵ Medida específica de atención a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria.

aún se deja notar. Sin embargo, llegado el momento oportuno decidieron continuar, enganchándose a la formación profesional.

4.2. El ciclo formativo: una oportunidad para salir del laberinto

Decidir cursar un ciclo formativo ha supuesto un cambio importante en sus trayectorias escolares. Las fotografías que eligen de entre las mostradas (incluidas en un apartado anterior) para representar su sentir y sus emociones así lo muestran: una puerta que se abre, un laberinto, un barco en aguas turbulentas (caída de una catarata), un camino y un pájaro sobrevolando el mar. Son imágenes que nos acercan a trayectorias diferenciadas, pero que tienen un eco reconocible, que se traduce en la vivencia de un recorrido personal con mucha desorientación y dificultades, que han superado al encontrar una salida.

4.2.1. La decisión de cursar el ciclo formativo

Nos hablan de la necesidad que han sentido, en un momento determinado, de tomar las riendas de sus vidas y de cómo ello está siendo una fuente de satisfacción, de bienestar, porque su elección es fruto de una decisión tomada con libertad, algo que no han experimentado en etapas anteriores. Se refieren con frecuencia al cambio que han vivido, a que hay un antes y un después de su elección, y a cómo ello significa –simbólica y gráficamente- la salida de un laberinto para encontrar el lugar donde deseas estar, con sentido propio. Utilizan referentes de caminos que se despejan, puertas que se abren, luces que iluminan nuevos recorridos.

“Elijo la foto de una puerta azul porque hago algo porque quiero hacerlo por mí mismo, no porque me obliguen y es como la transición hacia la libertad. Es como un cambio. Y la foto de la gaviota, el mar, por la libertad. Porque el pájaro volando es libre. La ESO me gustaba, pero esto [CFGM] es algo que yo quiero hacer” (Jorge).

“Elegí el laberinto porque mi vida personal y de estudio siempre ha sido un laberinto, siempre ha estado complicado, entre lo de mis padres y todo eso [el divorcio], he estado suspendiendo y ahora es cuando me estoy dando cuenta de por qué quiero estar estudiando. Antes es que realmente no sabía por qué estudiaba, era una obligación ¿sabes? Ahora es algo que quiero yo estudiarlo para tener después un futuro. Ahora mismo estoy ya casi llegando al final del laberinto. Ahora es cuando digo que sé por qué quiero estudiar” (Andrés).

“He elegido esta foto porque me recuerda a un laberinto, como todos los cambios que tuve desde primaria hasta el día de hoy (...) metiéndome en bachillerato de ciencias, que no conseguí sacar y, definitivamente, en este CFGM de cuidados auxiliares de enfermería, que es lo que realmente me apasiona y seguir ampliando conocimientos haciendo un ciclo superior de técnico de rayos” (Inés).

“Hay una catarata, hay mucha agua por debajo y un barco también, entonces... simbólicamente vas bien, estás por ahí arriba en el agua antes de caer, después vas al bachillerato, que sería la pendiente, pero después

vas al CFGM y otra vez estás bien. El ciclo es esta parte en la que ya está todo más calmado" (Santiago).

"El camino me gusta porque es como que he seguido mi senda o mi transcurso en la vida escolar, o sea, que no me he quedado parada, sino que he estado como forjándome mi camino, formándome mi vida. Y volar [pájaro sobre el mar] porque he estado libre, porque he estudiado lo que yo he querido y siempre me ha gustado, no me he sentido obligada" (Laura).

"Porque es un camino, que ayuda a seguir y a sacarte tus estudios para en un futuro poder estudiar" (Amalia).

4.2.2. El punto de inflexión

Aunque tanto las trayectorias de formación como la vivencia de las mismas son únicas y singulares, estas chicas y estos chicos tienen en común el haber atravesado dificultades en la secundaria y, sobre todo, el haber vivido un momento de inflexión que les ha hecho replantearse su vida y les ha ayudado a retomar sus estudios con una determinación que antes no tenían.

"Empecé en plan ¿qué estoy haciendo conmigo? ¿Sabes? tenía veinte años y dije pfff, yo ¿cómo puedo estar una vida ahí no haciendo nada, sin estudios...? y dije: yo no me voy a quedar aquí" (Laura).

"Me sentía un poco libre en ese sentido, no me decía yo: venga, voy a estudiar; sino que me decía la gente: venga, a estudiar, a estudiar, y ya llegó un punto en que dije: ya está" (Tomás).

"Me dan mucha pena [sus antiguos amigos], porque han destrozado su vida, porque la mayoría están metidos en la droga. Pero yo también digo: mira en lo que podría haber acabado, pero he tenido fuerza de voluntad para seguir para adelante y me siento bien conmigo misma por eso" (Mariló).

Una evidencia que deriva de las palabras de la mayoría es que ahora están viviendo una experiencia positiva de formación, han tomado impulso para continuar un camino que, además, confían en que vaya más allá del CFGM. Sus expectativas –y las de sus familias- les llevan a desear continuar formándose y a sentirse capacitados para hacerlo.

"Aquí hay demasiado paro y no hay mucho trabajo. Me siento motivada para trabajar, pero más por seguir mis estudios. Estoy segura de que lo que estoy haciendo, que lo que estudio, me servirá" (Paula).

"Y ahora es cuando realmente tengo ganas de estudiar, de sacarme esto. Que esto me han dicho, y estoy observando, que tiene muchísima salida en el mundo laboral" (Andrés).

4.2.3. El compromiso personal

Son conscientes de que el papel fundamental lo han jugado ellas y ellos. Han tomado la decisión de avanzar, retomando la formación con un sentido nuevo.

“Me arrepiento porque es verdad, no hacía nada y encima estaba todo el día en la calle. Hasta que ya me cansé y dije: ¿qué estoy haciendo con mi vida? Y me fui al instituto y eché la matricula y ahí sí fue ya cuando ya estudié” (Laura).

“También tiene mucho que ver que antes trabajaba de camarero y te das cuenta de que tienes que aguantar mucho y claro, llega un punto en tu vida que dices tú: No. No más. Entonces, te lo replanteas y dices: ¿Qué prefiero? ¿Sentarme, estudiar y hacer las cosas bien o...?” (Tomás).

“Antes me iba mal en el instituto y abrí una puerta para meterme aquí y me está yendo bastante bien; yo me busqué la manera para seguir adelante. Y veía a otras personas que antes yo me juntaba con ellas, que no tenían estudios, trabajando un día entero y pagándole nada y menos por no tener un título y yo decía: yo esto no lo quiero. Y me estuve informando sobre las pruebas de acceso, algunos profesores me ayudaron” (Mariló).

Así pues, se aprecia cómo el ciclo formativo ha sido para ellos y ellas una buena oportunidad para volver a ocuparse de su formación. Lo hacen desde la libertad, desde la madurez, desde la conciencia personal que subyace a su proceso de toma de decisiones.

Nos parece que este es el principal hallazgo de este estudio pues aporta una perspectiva poco explorada, que invita a profundizar en los sentimientos y las emociones del alumnado para conocer y comprender mejor cómo viven este tipo de procesos y qué consecuencias tienen para ellos y ellas las decisiones que adoptan. Sin olvidar la dimensión institucional es necesario profundizar en las vivencias del alumnado, en sus procesos de desarrollo y de crecimiento personal.

4.3. Apoyos para facilitar el cambio

¿Quién les ha ayudado a reconducir sus trayectorias? ¿Dónde han encontrado los apoyos necesarios para salir del laberinto en el que estaban perdidos? Sus testimonios no refieren a otras personas con frecuencia. Sus palabras nos hablan de un proceso de madurez personal, ahora ya sí son ellas y ellos mismos quienes se responsabilizan de sus vidas y de sus decisiones.

“Me siento comprometido, con los años me he ido concienciando más de lo que tenía que hacer. Me he hecho responsable a mí mismo de lo que tenía que hacer. Antes delegaba la responsabilidad en mis padres... ahora ya soy yo el que me pongo mis metas y soy el que me dirijo a la hora de estudiar” (Tomás).

“Tengo un compromiso conmigo para sacar las asignaturas que tengo... porque el día de mañana es mi futuro” (Amalia).

“Al estar aprobando soy feliz, y al ser feliz mi vida personal está perfecta. Si no estuviera estudiando... el año pasado no estaba estudiando y yo no sonreía. Realmente estaba amargado. Y ahora mismo soy muy feliz” (Andrés).

Como decíamos, en escasas ocasiones refieren a personas que les han orientado y les han apoyado. Con frecuencia, han sido personas del ámbito familiar o amigos los que les han ayudado para buscar una salida.

“Me ayudó la novia de mi padre, que la verdad es que me ha ayudado mucho. Iba todos los días allí donde viven ellos y empecé a estudiar. Me ayudaron y la verdad es que, gracias a mi familia que me ha ayudado, ahora estoy aquí, ahora estoy estudiando solo. Ya no me hace falta ayuda de nadie” (Andrés).

“Yo tengo un primo que hizo un ciclo formativo y más o menos me contó. Mi madre me dijo que hiciera Informática pero a mí no me gustaba. Tampoco creo que ella lo tuviese muy pensado, lo dijo porque le parecía bien” (Jorge).

El profesorado no parece que tenga una influencia importante en sus decisiones, apenas se le menciona. No reconocen que les haya proporcionado recursos para replantear su proyecto vital. Solo en una ocasión se alude al orientador del instituto.

“Hubo un momento en que el orientador del centro nos explicó cómo funcionaba lo del bachillerato y los módulos y, en un momento determinado, uno le preguntó: ¿pero si haces un módulo puedes entrar en la Universidad?, entonces le respondió: sí, tienes que hacer una pequeña prueba. Y después dio la casualidad que me encontré con un compañero que de estudiar tiene lo mismo que yo de escritor, es decir, casi nada, y había sacado en esa prueba un siete o un ocho... entonces cada vez me iba convenciendo más de que podría acceder a la universidad porque había grado superior, y digo: bueno... a probarlo” (Santiago).

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados expuestos en los apartados anteriores confirman y amplían los hallazgos de otras investigaciones (Gil Rodríguez, 2005; Merino Pareja, 2006; Romero Rodríguez et al, 2012; García Gracia et al, 2013). Refrendan las problemáticas que experimenta un colectivo numeroso de estudiantes de educación secundaria obligatoria y de bachillerato. Evidencian factores de diversa índole que inciden en sus trayectorias académicas, a los cuales se debería prestar más atención por parte de los responsables políticos y de toda la comunidad educativa (Martínez-Otero Pérez, 2006; Feito Alonso, 2009).

Se constata que estos alumnos y estas alumnas han llegado a la formación profesional después de afrontar cambios que ya han tenido repercusiones en sus calificaciones, tanto en la transición de la educación primaria a la secundaria, como del primer ciclo al segundo de la ESO o, incluso, de ésta al bachillerato. Se refleja el “frenazo de las calificaciones” documentado por Gimeno Sacristán (1996), síntoma de que su trayectoria formativa va enfrentando escollos.

Repetir 3º de ESO coloca a muchos alumnos y alumnas en la antesala del fracaso en bachillerato. Las dificultades para conseguir graduarse les disuaden de continuar por esa vía; quienes lo intentan suelen fracasar. Este es un hecho que sigue conformando la naturaleza de estos estudios, que tienen aparejada

en la actualidad una importante problemática asociada a las altas tasas de abandono y al espíritu competitivo que fomentan, para obtener elevadas calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad. Como refiere Calero Martínez (2006), “el Bachillerato se ha convertido en el ‘reducto académico’ del sistema educativo. El profesorado y los estudiantes así lo consideran, de modo que el currículo mantiene una fuerte separación entre los estudios vocacionales y el Bachillerato. Esta situación refuerza el alejamiento de la clase trabajadora con este nivel de estudios” (p. 24). Así lo hemos constatado en esta parcela de la investigación.

Hemos comprobado cómo las alumnas y los alumnos que han participado han optado por cursar un ciclo formativo, en un recorrido escolar en el que han estado muy presentes las repeticiones de curso o bien el fracaso al intentar cursar el bachillerato. Tras graduarse en los estudios obligatorios con algunas dificultades en la última etapa, han llegado a la formación profesional con el convencimiento de que es su única opción, aunque no siempre tengan un interés explícito en ella. Además, han tomado esa decisión poco arropados desde el ámbito escolar. García Gómez et al. (2011) ya mostraron que las carencias a nivel de orientación vocacional son más que notables. Sierra Nieto (2013) ha trabajado con estudiantes con historial de fracaso escolar y ha evidenciado la soledad en la que parecen haber vivido sus dificultades. Se torna necesario prestarles más atención (como adultos y como educadores) para aprender a leer más allá de sus rechazos y su desconcierto y así poder ofrecerles unos apoyos que sin duda les son necesarios. Los principales estímulos para estudiar y superarse los han encontrado a través del apoyo de sus familias, sus parejas, algunos compañeros y, con poca frecuencia, en sus profesores, resultados que son coincidentes con los hallados por Romero Rodríguez et al (2012).

Estas jóvenes y estos jóvenes, cuando nos han hablado de sus dificultades y sus problemas en la educación secundaria, se han hecho responsables de ellos: no hablan de limitaciones institucionales, de contextos que los han constreñido, sino que atribuyen sus problemas a su despreocupación, su desorientación, el haberse dejado influir por sus amigos, no haber escuchado a sus padres... Tampoco reclaman el papel que podrían haber desempeñado el profesorado y otros agentes educativos. Sencillamente reconocen que ha habido momentos en los que no querían estudiar y se muestran orgullosos al decir que llegó el día en el que decidieron implicarse de nuevo. Haber podido enfrentarse a las dificultades les produce bienestar, satisfacción y alegría, un sentirse mejor consigo mismos y poder corresponder así al crédito y al apoyo que otros les han prestado. Un bienestar que se ve fortalecido por la experiencia de tener éxito, de lograr las metas que se habían propuesto, mejorando así su autoconcepto.

Esta experiencia va desterrando el sustrato de fracaso que han ido construyendo a lo largo de su escolaridad y, si bien, como hemos dicho, les cuesta reconocerse como buenos estudiantes, sí han logrado generar confianza en sí mismos y en su capacidad, así como articular proyectos vitales más fuertes y realistas. También Gil Rodríguez (2005) resaltaba que “cursar los CGFM es una de las pocas salidas que ofrecen las instituciones educativas a estos jóvenes y les posibilitan ‘reincorporarse’ en el sistema educativo para que los alumnos adquieran una cualificación profesional que les facilite la

incorporación al mercado de trabajo. Este período de tiempo educativo ha resultado muy positivo como lo muestra el grado de interés y motivación indicado” (p. 476).

Todo lo anterior nos sugiere que debemos evitar los caminos rectos que les hacen sentirse encorsetados y carentes de alternativas para el retorno. Madurar también pasa por tropezar y hay que respetarlo dejando puertas abiertas para cuando puedan y/o quieran traspasarlas. Somos conscientes de que los límites personales suelen reflejar en buena medida restricciones sociales, como ha señalado Escudero Muñoz (2005) para los estudiantes en situaciones de exclusión, pero también es cierto que no podemos sustraerles el protagonismo de sus vidas. Tienen que decidir y tienen que tener la oportunidad de cambiar sus decisiones iniciales por otras, sin que ello suponga un grave perjuicio para su futuro.

La experiencia de estas y estos jóvenes nos indica que la desafección académica es reversible, que es posible reconstruir la autoestima y la confianza en sí mismos que han perdido en algún momento de su vida escolar (Romero Rodríguez et al, 2012). Como venimos diciendo, se trata de adoptar mecanismos flexibles y diversos que faciliten sus recorridos por la escolaridad; estar vigilantes a sus tropiezos o síntomas de desafección y, en lugar de medidas punitivas y/o de exclusión, idear otras que les inviten a reengancharse.

Una evidencia que deriva de las palabras de la mayoría de estas chicas y estos chicos es que ahora están viviendo una experiencia positiva de formación, han conseguido superar sus dificultades anteriores, han tomado impulso para continuar un camino que, además, confían en que vaya más allá del ciclo formativo de grado medio. Sus expectativas –y las de sus familias- son más ambiciosas, pretenden continuar estudiando. Este hecho puede tener, al menos, dos interpretaciones: a) el bienestar logrado al cursar el ciclo les anima a continuar estudiando, valorando la formación que se obtiene; b) la ilusión por acceder al mercado laboral decae ante la falta de ofertas de trabajo, lo cual les lleva a seguir estudiando como inversión de futuro. Y se aprecia, como también han documentado Santana Vega, Feliciano García y Santana Lorenzo (2012) y Delgado et al (2010), que las chicas muestran una orientación más centrada en metas de aprendizaje, en tanto que los chicos se orientan más hacia metas laborales y de refuerzo social.

De todas formas, los resultados no siempre son tan positivos y hay una realidad que no hemos de perder de vista, porque como señala la investigación de Renés Arellano y Castro Zubizarreta (2013), “sigue apareciendo un alumnado desmotivado hacia el estudio que accede a la Formación Profesional con una alta probabilidad de abandono guiados por refuerzos extrínsecos” (p. 270).

Para terminar, es necesario reiterar una demanda planteada en otras investigaciones (Escudero Muñoz, González González y Martínez Domínguez, 2009; García Gracia et al, 2013): son necesarias acciones y políticas que favorezcan el éxito temprano (sobre todo en los primeros cursos de secundaria). Algo en lo que hay que insistir, sobre todo en momentos como el actual en que las políticas dominantes se orientan a profundizar los mecanismos de selección y competitividad que son, en sí mismos, una fuente

de insatisfacción y fracaso para el alumnado. La responsabilidad de la escuela y del profesorado por favorecer la emergencia de proyectos vitales fuertes se sustenta en relaciones pedagógicas sólidas y sensibles, y en una oferta cultural atractiva, capaz de generar compromiso sostenido si da respuesta a las necesidades de las chicas y de los chicos. Necesidades que son apremiantes en un contexto social de competitividad y desesperanza porque la educación, si merece ese nombre, ha de tener la capacidad de abrir puertas e iluminar el horizonte.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: Cide/Instituto de la Mujer.
- Adame Obrador, M.T. y Salvá Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351, 185-210.
- Avilés Martínez, J.M^a (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, 98, 73-85.
- Baptiste, A. y Belisle, C. (1991). *Photolangage: une methode pour communiquer en groupe par la photo*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Bolívar Botia, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120105>
- Calero Martínez, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo 83/2006, Fundación Alternativas.
- Delgado, B. et al (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de ESO. *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII (245), 67-84.
- European Council (2000). *Presidency conclusions. Lisbon European Council*. Bruselas: Council of Europe Press.
- Escudero Muñoz, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1), 1-24. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero Muñoz, J.M.; González González, M.T. y Martínez Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Feito Alonso, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 131-151.
- Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. y Riviera Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Francis, B.; Skelton, C. y Read, B. (2010). The simultaneous production of educational achievement and popularity: how do some pupils accomplish it? *British Educational Research Journal*, 36 (2), 317-340.

- García Gómez, S. et al (2011). Necesidades de orientación en los PCPI y los CFGM. Una mirada desde la vivencia de la historia personal. *“Investigación y Educación en un mundo en red”*. Actas del XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa. Madrid: UNED.
- García Gracia, M. et al. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- Gil Rodríguez, G. (2005). *Formación profesional, orientación e inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos de grado medio*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Hernández Hernández, F. y Tort Bardolet, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 8. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lorente Lorente, A. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART5b.pdf>
- Marhuenda Fluixá, F. (2012). *La formación profesional*. Madrid: Síntesis.
- Martín Gordillo, M. (2010). ¿Qué se puede hacer? Algunas propuestas (razonables) para promover el éxito escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, 105-114.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Martinot, D. (2001) Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (3), 483-502.
- MECD (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Merino Pareja, R. (2005). La nueva Formación Profesional vista por los alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 289-303.
- Merino Pareja, R. (2006). ¿Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. *Revista Europea de Formación Profesional*, 37, 55-69.
- Merino Pareja, R. y Llosada Gistau, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *TÉMPORA*, 10, 215-244.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogías diferenciadas*. Madrid: Popular.

- Renés Arellano, P. y Castro Zubizarreta, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rojas Ruiz, G., Alemany Arrebola, I. y Ortiz Gómez, M.M. (2011). Influencia de los factores familiares en el abandono escolar temprano. Estudio de un contexto multicultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1377-1402.
- Romero Rodríguez, S. et al (2012). El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (2), 4-21.
- Santana Vega, L., Feliciano García, L. y Jiménez Llanos, A. (2009). Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 61-75.
- Santana Vega, L., Feliciano García, L. y Santana Lorenzo, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (1), 26-38.
- Sierra Nieto, E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Termes, A. (2012). La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5 (1), 58-74.
- Torío López, S., Hernández García, J., y Peña Calvo, J.V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 343, 559-586.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
