

PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE NIVEL 1 (PFI*): UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE**

Òscar Mas Torelló♦
Patricia Olmos Rueda♦
Francesca Salva Mut♦♦

RESUMEN

En estos primeros años de desarrollo de la actual formación profesional de nivel 1 consideramos necesario conocer, desde la percepción de los docentes, en qué claves se está desarrollando esta formación imprescindible para disminuir las tasas de abandono educativo temprano (AET) y para la inserción sociolaboral de los estudiantes sin el Graduado de Educación Secundaria Obligatoria. En este artículo se presentarán parte de los datos cualitativos obtenidos en un estudio de caso de un centro de formación profesional de la provincia de Barcelona, mediante entrevistas y grupos de discusión realizados a profesorado. Las actuaciones deberían centrarse en mejorar los espacios y materiales, las estrategias de atención a la diversidad en el aula, la formación pedagógica y técnica del profesorado, los procesos de orientación en el alumnado, aumentar la presencia de personal psicopedagógico en los centros y las relaciones con las familias.

PALABRAS CLAVES: formación profesional, abandono educativo temprano, programas de formación e inserción, profesorado.

ABSTRACT

«Basic VET Programmes (PFI): A Case Study from Teachers' Perspective». Within these first years of development of these VET programmes, we consider that it is necessary to know, from the own teachers and students' perception, how this training is being developing. These programmes are crucial for tackling early school leaving and for the access of lots young people, who do not have the Compulsory Secondary Education Certificate, to educational, social and labour contexts. This article shows part of the qualitative results from a case study of a VET training centre of Barcelona municipality through interviews and focus groups to teachers. Interventions have to focus on improving of spaces and materials, strategies for paying attention the diversity in the classrooms, teachers' pedagogical and technical training, the guidance processes, rising the presence of psicopedagogical professionals in training centres and considering relations with the families.

KEYWORDS: VET, early school leaving, basic VET programmes, teachers.



1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL MUNDO DEL TRABAJO¹

Los constantes y profundos cambios que se producen en el ámbito laboral de nuestra sociedad; véase, aparición y desaparición de profesiones, la rápida evolución de los perfiles profesionales y de las funciones y competencias demandadas a cada uno de ellos, el cambio en las maneras de realizar los trabajos, etc., hacen imprescindible que todos los profesionales tengan una buena formación profesional de base y sean conscientes de la necesidad de una formación continua.

La formación profesional (de base y continua) deviene elemento clave en los procesos de inserción laboral y eje de acción contra la exclusión del colectivo de trabajadores del sistema productivo, en la medida que contribuye a la adquisición y desarrollo de las competencias requeridas por el actual mercado de trabajo. Poseer una buena formación profesional repercute en una mejor empleabilidad y adaptabilidad, entendidas como competencias ya no sólo de incorporación al mercado de trabajo, sino también de permanencia, desempeño y participación en el mismo en la medida que permiten a la persona adaptarse a los constantes cambios laborales y las demandas de los empleadores (Olmos, 2012).

Se observa una estrecha vinculación y paralelismo ente los sectores formativos y de empleo. Los efectos, tanto positivos como negativos, de un sector repercuten en el otro, siendo uno de los exponentes de esta relación las bajas cualificaciones profesionales del colectivo de trabajadores, consecuencia de una escasa formación profesional de base y continuada, que resultan un desafío cada vez mayor para el mercado de trabajo (Olmos, 2011).

Por lo tanto, dar respuesta al actual contexto laboral pasa por considerar el acceso a la formación y, más concretamente, a una formación profesional permanente, polivalente y generalista, como medida fundamental para: a) la evolución económica y social, b) la lucha contra el riesgo de exclusión social y laboral, c) la consecución de niveles de empleo cualificados y duraderos, d) la capacitación del trabajador para dar respuesta a las continuas transformaciones del mercado de trabajo, todo ello de acuerdo a las directrices marcadas por la actual estrategia de empleo de la Unión Europea; véanse, por ejemplo, Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2013),

* Programas de formación e inserción profesional (formación profesional de nivel 1 desarrollada en Cataluña).

** Este artículo surge a partir de una investigación más amplia, «Itinerarios de éxito y abandono en la formación profesional del sistema educativo de nivel 1 y 2» (EDU2013-42854-R), financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España y desarrollada por la Universitat de les Illes Balears y por la Universitat Autònoma de Barcelona.

• Universitat Autònoma de Barcelona.

•• Universitat de les Illes Balears.

¹ Para no dificultar la lectura de este texto, cuando hagamos referencia a pedagogo, tutor, trabajador, etc., se entiende que se hace referencia a ambos géneros (masculino y femenino).



conclusiones Riga (European Commission, 2015) o la nueva agenda de competencias para Europa (European Commission, 2016).

2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL²

La formación profesional (FP) puede ser definida como «el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo [...] y que incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que facilitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales» (Homs, 2008: 39; haciendo referencia a la legislación vigente).

Mayoritariamente, el sistema de formación profesional está regulado por la *Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, donde se asume una visión integrada y sistémica de la FP, relacionándola con los sistemas de ocupación, las cualificaciones profesionales, el mercado de trabajo, etc. Esta misma ley delimita la cualificación profesional como el «conjunto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral».

Fruto de esta ley, el *sistema de FP* actual está integrado por dos subsistemas:

- El subsistema de *formación profesional inicial/reglada*, que regula la formación inicial enmarcada dentro del sistema educativo dependiente del Ministerio de Educación y/o las Consejerías autonómicas homólogas (*Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*).
- El subsistema de *formación profesional para el empleo*, que integra lo que anteriormente se conocía como Formación Ocupacional y Formación Continua (*Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*), dependiente del Ministerio de Trabajo Educación o/y las Consejerías autonómicas homólogas.

Históricamente, en España, la formación profesional (especialmente la FP inicial/reglada) había sido una etapa educativa desprestigiada y con escaso valor social. Precisamente, cambiar esta concepción ha sido uno de los grandes retos de la formación profesional en los últimos años. Las diferentes actuaciones que se han llevado y se están llevando a término en relación con la formación profesional (marco legislativo, estudios e investigación, sistemas de formación profesional duales, etc.)

² La información que figura en este apartado se ha obtenido de la página web oficial de la Generalitat de Catalunya (<http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/fp/>). Fecha de consulta: 20 de febrero de 2017.



han tenido como objetivo la revalorización, visibilidad e incremento del atractivo de esta opción educativo-formativa que, en la actualidad, ha mejorado su imagen social tanto en relación con la capacitación que ofrecen como en relación con el aumento de las posibilidades de inserción laboral de las personas que la cursan, convirtiéndose en vía de acceso formativo alternativa al itinerario más academicista que, hasta el momento, contaba con una mayor demanda.

Esta nueva imagen del sistema de formación profesional confiere a estos estudios entidad propia como para ser considerados uno de los elementos nucleares para el progreso y el desarrollo socioeconómico del país.

2.1. EL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL/REGLADA

La actual FP tiene como finalidad cualificar al alumnado, mediante su formación teórico-práctica, para el desempeño de diversas profesiones, proporcionándole la adquisición de los conocimientos, así como el desarrollo de las competencias profesionales propias de cada sector profesional.

Este subsistema de la FP persigue unos objetivos generales que, en la línea de Tejada (2006: 1089) y el Decreto 284/2011³, persiguen: desarrollar una formación de calidad que favorezca su dimensión profesionalizadora; promover experiencias de innovación para su aplicación generalizada en la nueva formación profesional reglada; incentivar la cualificación de los recursos humanos como factor de transformación y de mejora de este subsistema; dotar de recursos materiales adecuados a los objetivos del programa; adquirir y desarrollar, por parte del alumnado, las competencias clave para el aprendizaje permanente definidas en el marco de la UE (véase, adquirir las competencias profesionales, personales y sociales de las enseñanzas cursadas; comprender las características y organización del sector correspondiente; comprender los mecanismos de inserción profesional, conocer los deberes/derechos del trabajador y la legislación laboral; adquirir la competencia lingüística en la/s lengua/s extranjeras de su ámbito de trabajo; adquirir los conocimientos y aptitudes necesarias para prevenir los riesgos laborales y para trabajar en condiciones de seguridad y salud; desarrollar las actividades profesionales respetando el medio ambiente y con el adecuado uso de los recursos; adquirir una identidad y madurez profesional emprendedora, motivadora para el autoaprendizaje y de actualización permanente de competencias; ser capaz de trabajar en equipo) y finalmente, potenciar los programas de formación profesional básica incrementando su oferta y reconociéndolos en el marco de las políticas de formación y empleo, por ser estos programas de segunda oportunidad para todos aquellos jóvenes que no han obtenido unos estudios mínimos obligatorios (en nuestro contexto, graduado en Educación Secundaria Obligatoria) y, por lo tanto, encontrarse en riesgo de exclusión educativa, social y laboral (Olmos y Mas, 2013).

³ DECRET 284/2011, d'1 de març, d'Ordenació General de la Formació Professional Inicial.



Vale la pena prestar atención a estos programas de formación profesional básica (que más adelante se desarrollan en este trabajo) dado que la importancia de los mismos radica, precisamente, en la oportunidad que ofrecen a este colectivo de jóvenes en riesgo de exclusión para reincorporarse al sistema educativo mediante la vía de la formación profesional.

2.2. EL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO⁴

En origen, la formación profesional para el empleo se concebía como un doble sistema: uno dirigido al colectivo de trabajadores en situación de desempleo (formación ocupacional) y otro dirigido al colectivo de trabajadores en activo (formación continua). Actualmente, como respuesta a la necesidad de avanzar en un sistema integrado y coordinado de los diferentes sistemas formativos en pro de una profesionalización real (Morales Lozano, 2006), ambos sistemas integran el subsistema de formación profesional para el empleo, vinculado a la Administración laboral y financiado por las cuotas de formación profesional que aportan trabajadores y empresarios mediante las cotizaciones a la seguridad Social, por el Servicio Público de Empleo y por el Fondo Social Europeo.

Asimismo, y en términos de Morales Lozano (2006), como subsistema de formación profesional orientado al trabajo y a la cualificación sólo puede tener sentido si tiene en cuenta e integra a sus dos agentes clave, conforme a los que define sus objetivos: 1) el colectivo de trabajadores, con el que persigue mejorar su empleabilidad mediante la formación (*Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral*), capacitándolos para el trabajo, actualizando sus competencias y conocimientos profesionales a lo largo de su vida profesional y acreditando las competencias adquiridas mediante la formación y/o experiencia profesional; 2) la empresa, con el que persigue mejorar su competitividad y productividad.

No obstante, es preciso considerar que el marco inmediato de referencia de este subsistema de formación profesional es el mercado de trabajo, sus necesidades y demandas, a las que trata de dar respuesta mediante la formación, una formación caracterizada por su variada tipología y modalidades en función de las necesidades formativas de los trabajadores, a nivel individual o colectivo, y del sistema productivo; véase, por ejemplo, formación programada por las empresas para sus trabajadores, formación ofertada por las administraciones competentes para trabajadores ocupados y para trabajadores desempleados, permisos individuales de formación (PIF), formación en alternancia con el empleo, formación privada para la obtención de certificados de profesionalidad, etc.

⁴ Fuente de información de este apartado: web oficial del Ministerio de Empleo y Seguridad Social-Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. http://www.empleo.gob.es/es/estadisticas/FP_medidas_apoyo_empleo/FPE/welcome.htm. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2017.



Por lo tanto, este subsistema de formación profesional para el empleo deviene elemento clave para la profesionalización del colectivo de trabajadores y marco estratégico de actuación para la empresa en el contexto del mercado de trabajo.

2.3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN E INSERCIÓN⁵

Como ya se ha comentado anteriormente, uno de los programas de formación que deben ser considerados en el subsistema de formación profesional inicial son los programas de formación profesional básica (FPB), siendo precisamente estos programas lo que se analizan en el trabajo que aquí se presenta.

Los programas de FPB son programas de formación profesional de nivel 1 (CINE⁶ 0-2) que en el contexto catalán de referencia de este trabajo son denominados Programas de Formación e Inserción (PFI), programas no reglados pero sí regulados, derivados de los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Una visión general de estos programas nos muestra una estructura similar a sus antecesores. Los PFI están orientados a aquellos jóvenes de entre 16 y 21 años, que han abandonado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sin conseguir el graduado correspondiente (GESO) y que no están cursando otras acciones formativas ni otros estudios reglados. Con una duración total de 1.000 horas, desarrolladas durante un curso académico y según tres modalidades en función su organización y dependencia (PIP, PTT o FIAP⁷), persiguen dos principales objetivos: 1) aumentar, mediante la cualificación (finalizado el programa se obtiene una titulación de auxiliar en una ocupación determinada), las posibilidades de inserción laboral y de mantenimiento de un empleo a lo largo del tiempo; 2) facilitar la posibilidad de reincorporarse al sistema educativo, específicamente a la formación profesional; es decir, los PFI devienen programas de segunda oportunidad.

Como programas de formación integrados en el subsistema de formación profesional inicial, los PFI se caracterizan por trabajar la adquisición y desarrollo tanto de competencias clave y/o básicas para el aprendizaje permanente (módulos de formación general y acciones de orientación y seguimiento del alumnado) como de competencias profesionales propias del oficio y ámbito profesional en el que se están formando los jóvenes (módulos específicos de formación profesional que incluyen módulos de prácticas formativas en alternancia en centros de trabajo).

Las familias profesionales y Programas de Formación e Inserción que se han ofertado en Cataluña durante este curso han sido:

⁵ Fuente de información de este apartado: web oficial de la Generalitat de Catalunya. <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/pfi/>. Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2016.

⁶ CINE: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación elaborada por la UNESCO para medir los niveles de educación de los países.

⁷ PIP (Planes de iniciación profesional), PTT (Planes de transición al trabajo), FIAP (programas de formación y aprendizaje profesional).



TABLA 1. FAMILIAS PROFESIONALES Y PFI OFERTADOS DURANTE EL CURSO 2016-17 EN CATALUÑA

<p><i>Administración y gestión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de actividades de oficina y en servicios administrativos generales. 	<p><i>Fabricación mecánica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de fabricación mecánica y de ajuste y soldadura. - Auxiliar de fabricación mecánica e instalaciones electrotécnicas. - Auxiliar de carpintería metálica y PVC. - Auxiliar en cerrajería y construcciones metálicas.
<p><i>Agraria</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de actividades agropecuarias. - Auxiliar de actividades forestales. - Auxiliar en viveros y jardines. 	<p><i>Edificación y obra civil</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de albañilería y construcción. - Auxiliar de pintura.
<p><i>Comercio y marketing</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de comercio y atención al público. - Auxiliar de ventas, oficina y atención al público. 	<p><i>Industrias alimentarias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar en establecimientos del sector cárnico. - Auxiliar de pastelería y de panadería.
<p><i>Transporte y mantenimiento de vehículos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de reparación y mantenimiento de vehículos ligeros. 	<p><i>Imagen personal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar en imagen personal: peluquería y estética.
<p><i>Madera, mueble y corcho</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar en trabajos de carpintería e instalación de muebles. 	<p><i>Electricidad y electrónica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar en montajes de instalaciones electrotécnicas en edificios. - Auxiliar de montajes de instalaciones eléctricas, de agua y gas.
<p><i>Hostelería y turismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de cocina. - Auxiliar de hostelería: cocina y catering. - Auxiliar de hostelería: cocina y servicios de restauración. - Auxiliar en establecimientos hoteleros y de restauración. 	<p><i>Instalación y mantenimiento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de fontanería, calefacción y climatización.
<p><i>Informática y comunicaciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de montaje y mantenimiento de equipos informáticos. 	<p><i>Textil, confección y piel</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de confección en textil y piel.
<p><i>Artes gráficas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de artes gráficas y serigrafía. 	

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en <http://queestudiar.gencat.cat/es/estudis/pfi/>.

Quizás, entre las principales contribuciones de los PFI cabe destacar su aportación a la revalorización de la formación profesional y la ruptura organizativa-curricular que estos programas representan para muchos jóvenes que, inmersos en un nuevo marco formativo el cual se ajusta más a sus motivaciones e intereses, encuentran una vía de reenganche a un sistema educativo-formativo del que se habían visto expulsados.



3. EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO

Como ya se presentó en Mas, Olmos, Salvà y Comas (2007: 77-91), las altas tasas de abandono educativo temprano (AET) constituyen uno de los principales problemas de los sistemas educativos que universalizaron el acceso a la educación. Cuando una persona abandona su escolarización se vuelve protagonista de una situación de vulnerabilidad educativa, social, laboral, aumentando su riesgo de exclusión.

En 2012, la tasa de AET en España alcanzaba el 24,9%, casi el doble de la media de la UE para el mismo año (12,8%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a). A pesar de la evidente mejora que se ha producido en los últimos años, España sigue siendo uno de los países de la Unión Europea (UE) con las tasas más elevadas de AET. Otros indicadores, muy relacionados con el AET, son (Mas, Olmos, Salvà y Comas; 2007):

- La tasa de éxito y de fracaso escolar (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a; Roca, 2010), considerada como la tasa de graduación en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Según datos del curso 2010-11, dicha tasa de éxito se sitúa en un 74,3% y la de fracaso en un 25,7% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013a), aunque deben considerarse variaciones considerables según género, población, etc.
- Los niveles de formación de la población adulta en España, donde se evidencian dos problemas: primero, el porcentaje insuficiente (un 22%) de población con estudios medios (CINE 3-4), duplicado sobradamente por la media del conjunto de la UE (48%); y, en segundo lugar, el exceso de porcentaje poblacional (46% de la población española de 25 a 64 años) anclado en los niveles inferiores del sistema educativo (CINE 0-2), si lo comparamos con los datos del conjunto de la UE (24%), que se quedan a poco más de la mitad de dicho porcentaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b).

La crisis económica actual está confirmando las enormes desventajas que supone tener un nivel educativo bajo. Por ejemplo, se enfatiza la relación existente entre: las elevadas tasas de desempleo y los bajos niveles educativos (CEDEFOP, 2013a; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013b; Servicio Público de Empleo Estatal, 2012); la menor participación en la formación permanente de las personas con bajos niveles de estudios (OECD, 2013); la existencia de un mayor número de jóvenes *Not in Employment, Education or Training* (NEET) entre aquellos que tienen niveles de estudios inferiores (OECD, 2013); y la previsión futura en referencia al aumento de las demandas de cualificación en la población (CEDEFOP, 2013b).

Ante esta situación contextual, resulta imprescindible intervenir sin demora y avanzar hacia la consecución de los objetivos y los niveles de referencia establecidos en la «Estrategia Europea de Educación y Formación 2020» (Comisión Europea, 2009), especialmente hacia la reducción de las tasas de AET, lo que precisa prestar atención, considerar y analizar los múltiples factores de riesgo que convergen (de carácter personal-individual, familiar, social, educativo, laboral, etc.) y abordarlos de manera integral, coordinada e integrada.



En esta línea de actuación, la formación profesional deviene un eje clave en relación con la reducción de las tasas de AET, especialmente la formación profesional inicial, aunque, como veremos a continuación, todavía son pocas las contribuciones que en nuestro contexto se han realizado al respecto.

4. EL ABANDONO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Las investigaciones relacionadas con los itinerarios de éxito y abandono educativo en la formación profesional (FP) están muy poco desarrolladas en España. Estas se han centrado principalmente en analizar el impacto que ha tenido el incremento de las exigencias de acceso derivado del paso de la formación profesional de 1.º grado (LGE, 1970) a los ciclos formativos de grado medio (CFGM) (LOGSE, 1990) (Felgueroso, Gutiérrez-Domènech y Jiménez-Martín, 2013; Saturnino y Merino, 2011); en estudiar su contribución a la disminución de las tasas de abandono educativo temprano (Alegre y Benito, 2010; Field, Kis y Kuczera, 2012; MEC, 2008; Rahona, 2012), destacándose como resultados la necesidad de mejorar su atractivo para la población y de flexibilizar los sistemas de participación y acceso a la misma; o en identificar los factores de inclusión o exclusión educativa en los CFGM (Salvà, Quintana y Desmarais, 2013), destacándose la desorientación de los jóvenes y la falta de servicios de apoyo a su perseverancia académica.

A nivel internacional, la tendencia es similar. La búsqueda bibliográfica de lata, de manera resumida, que las temáticas investigadas se centran principalmente en el estudio de las tasas de abandono en formación profesional, los factores de riesgo y las interacciones entre estos factores, los procesos/itinerarios que conducen al abandono y los factores de retención y, como presenta Kenny *et al.* (2003), la necesidad de atender a factores personales y sociales que favorecen los resultados académicos y profesionales entre el alumnado.

Como ya se anticipaba, a pesar de ser todavía escasas las contribuciones que desde la formación profesional se ofrecen a la problemática del AET, las diferentes investigaciones y estudios realizados nos sitúan ante líneas de acción clave que requieren de la priorización de actuaciones de intervención focalizadas en los factores de riesgo, así como la necesidad de trabajar en y por una formación profesional revalorizada y atractiva conectada con las demandas reales del mercado de trabajo, con la necesidad de una formación permanente y que sea una alternativa que ofrece oportunidades reales de reenganche y continuación de los itinerarios formativos.

5. METODOLOGÍA

La importancia de esta investigación se entiende desde la relevancia que tiene la formación profesional en la reducción de las tasas de AET en España. Por tanto, se entiende desde la importancia que tiene a nivel educativo, laboral y social el mejorar esta etapa educativa (conociendo las variables/condiciones contextuales,



las referentes a los estudiantes, etc.) y conseguir un aumento de jóvenes que superen estos Programas de Formación e Inserción; aunque en este artículo únicamente se presentan algunos resultados preliminares obtenidos en el marco de una investigación de mayor calado todavía en curso.

Los datos aquí presentados forman parte de un estudio de caso cualitativo, obteniéndose dichos datos de los Programas de Formación e Inserción (PFI) desarrollados en un instituto público de secundaria de la provincia de Barcelona, donde se ofertan diferentes ciclos formativos de grado medio (CFGM) y superior (CFGS), programas de formación e inserción (PFI) y cursos de acceso a CFGS.

La investigación cualitativa está orientada a comprender en profundidad los fenómenos sociales (entre ellos se pueden incluir los educativos), a transformar sus prácticas y escenarios, y a tomar decisiones relacionadas con estos aspectos (Sandín, 2003). En este trabajo, el estudio de caso nos permite acercarnos al fenómeno educativo para el análisis y comprensión de los diferentes elementos interrelacionados que lo configuran (Stake, 1998) en relación con el objetivo de avanzar en el conocimiento del alumnado y de las condiciones que facilitan los itinerarios de éxito y de abandono.

Con esta finalidad se proyecta una doble triangulación (Jiménez y Tejada, 2007) de informantes (docentes-tutores y jefe de estudios como miembro del equipo directivo) y de técnicas/instrumentos de recogida de información (entrevistas y grupo de discusión).

La entrevista es clasificada por Albert (2007), Bisquerra (2004), Ruiz Olabuénaga *et al.* (2002) y Tejada (1997) como una técnica de recogida de información, generalmente de carácter flexible y versátil, definida como un proceso de naturaleza interactiva y social que demanda una capacidad de respuesta, de sensibilidad humana y de adaptación por parte del investigador para poder obtener la descripción profunda de percepciones, significados individuales y colectivos, experiencias, etc., para así poderlos comprender e interpretar.

En esta investigación, las entrevistas fueron realizadas individualmente a los jefes de estudios de PFI (como miembros del equipo directivo) empleando un pequeño guion orientativo, aspecto que haría que Bisquerra (2004) la clasificara como una entrevista semiestructurada.

El grupo de discusión (también llamado *focus group*) es una modalidad de entrevista grupal (Bisquerra, 2004; Del Rincón *et al.*, 1995), pudiéndose definir como «una conversación de grupo con un propósito [...] tiene como finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación (Albert, 2007: 250)» o como «una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés (Bisquerra, 2004: 343)». Según los autores consultados (Albert, 2007; Bisquerra, 2004; Del Rincón *et al.*, 1995) los grupos de discusión deben tener una duración comprendida entre una y dos horas, y estar compuestos por un número de participantes que oscile entre dos y doce, si es posible que tengan diferentes perspectivas sobre la temática.

El grupo de discusión, en esta investigación, tuvo una duración aproximada de una hora (para adaptarse a la disponibilidad del personal del centro educativo)



y los participantes fueron docentes y tutores de PFI, para así poder tener esas dos perspectivas del objeto de estudio.

De este modo, la muestra correspondiente a los datos aquí presentados se configuró con la participación de 2 jefes de estudios para la realización de las entrevistas y la participación de 6 docentes/tutores de PFI para el desarrollo del grupo de discusión.

Tanto en la estructura inicial de los instrumentos como en el posterior análisis de la información obtenida con ellos se consideraron las siguientes categorías:

1. la organización general del centro y el proyecto educativo,
2. el clima de centro y de aula,
3. la oferta formativa y el enfoque dado a los contenidos curriculares,
4. las estrategias de enseñanza y evaluación en el aula,
5. la comunicación y vinculación entre alumnado y profesorado,
6. el profesorado,
7. las prácticas de prevención e intervención frente al absentismo, el fracaso y el abandono del alumnado.

6. RESULTADOS

En este apartado presentaremos sintéticamente los resultados más importantes, organizados según las categorías mencionadas anteriormente, y bajo los códigos EJE1 EJE2, GDP, que corresponden a entrevista con jefe de estudios 1, entrevista con jefe de estudios 2 y al grupo de discusión de docentes (entre los que también había tutores), respectivamente.

Atendiendo, pues, a cada una de las categorías de análisis de este trabajo, los principales resultados se muestran como elementos que pueden ayudar a mejorar el programa PFI y repercutir positivamente en la reducción del índice de abandono:

6.1. LA ORGANIZACIÓN GENERAL DEL CENTRO Y EL PROYECTO EDUCATIVO

Los horarios y los recursos del centro (equipamientos, materiales, espacios, etc.) son señalados como elementos clave.

Por su parte, los jefes de estudios del centro resaltan la importancia de que los horarios sean adaptados, en la medida de lo posible, a las necesidades de los estudiantes y familias, y del mismo modo que faciliten compaginar la asistencia al instituto, el ir a comer a casa y la asistencia al centro de prácticas; siendo este un elemento importante para lograr un bajo índice de abandono (EJE1, EJE2). De todos modos, como se constata en el GDP, cualquier horario tiene sus aspectos positivos y negativos (por la mañana retrasos o faltas a primeras horas, por la tarde cansancio acumulado de todo el día, etc.).

El tema de los recursos del centro es un aspecto importante para el profesorado (GDP). Se remarca la importancia de contar con los equipamientos y espacios



necesarios y adecuados, ya que «el entorno también ayuda». Según se comenta en dicho GDP, en algunos casos no se dispone del material actualizado y las instalaciones no tienen las condiciones adecuadas, ayudando esto a construir una autopercepción negativa en el propio alumnado, cuestión no muy complicada ya que la mayoría de ellos provienen «del fracaso escolar» y esta tipología de alumnado «no es lo que se merecen», ya que manifiestan que el entorno influye mucho.

6.2. EL CLIMA DE CENTRO Y DE AULA

El clima y las relaciones que se establecen en el centro (entre el alumnado y el propio profesorado) son también elementos clave, estando estos muchas veces condicionados por la estructura, tamaño y dinámica del propio centro, o por el perfil actitudinal del colectivo de jóvenes que integran los PFI, tal y como apuntan las personas entrevistadas.

Un inconveniente es el tamaño y estructura del centro. Debido a ello los estudiantes acaban relacionándose con los de su clase, como mucho con los de su especialidad y poco más (EJE2), aunque sí que «se agradece que el ambiente del aula sea un ambiente donde haya un profesor con una sonrisa en la cara..., con empatía...», que exista un buen ambiente de aula (EJE1).

EJE2, a partir de su experiencia dice que «estos grupos (refiriéndose a los PFI) son, como lo diría, son alumnos difíciles, son cursos difíciles de llevar; son alumnos que por normativa no han terminado la ESO, que no tienen una titulación de secundaria y que entonces intentan reengancharse de alguna manera al sistema educativo. Esto hace que a muchos de estos grupos cueste de llevarlos adelante..., es un perfil de alumno problemático actitudinal; quiero decir que la actitud de alumno es una actitud complicada de llevar, esto no quiere decir que después sea peor en capacidades que cualquier alumno de grado medio o grado superior, pero a nivel clase son un grupo que cuesta de reconducir». Como dice un participante en el GDP, «son un poco más cañeros». De todos modos, a pesar de esta problemática, EJE2 asegura que producen «casos de éxito, de hecho siempre hay en cada uno de los grupos alumnos que se reenganchan y que terminan el PFI, se enganchan a grado medio y acaban siendo alumnos con éxito», incluso «aquí tenemos experiencias de alumnos que han terminado PFI, han continuado en grado medio y han acabado con un grado superior...». Ciertamente EJE2 es un defensor de esta tipología de alumnado y de estos programas formativos, afirma que «son una minoría (refiriéndose a los estudiantes que acceden a partir de un PFI a CFGM o CFGS), pero pienso que hay que defender a esta minoría y que todos deben tener la oportunidad y este acceso para hacerlo», ya que «puede haber mil razones para que los alumnos lleguen en ese momento, en esta situación» y «deben tener la posibilidad de encontrar una vía para poder volver a los estudios».

En referencia al profesorado, según se comenta en el GDP, ocurre algo similar que con el alumnado, a menudo sólo se relaciona con sus compañeros de departamento, «estás en tu departamento y no haces vida» más allá, debido a las dinámicas, al tamaño, a la estructura del centro, etc.



6.3. LA OFERTA FORMATIVA Y EL ENFOQUE DADO A LOS CONTENIDOS CURRICULARES

El currículum, especialmente los contenidos curriculares y su enfoque metodológico, así como una oferta formativa variada y adaptada a las demandas laborales, son considerados elementos relevantes en el marco de estos programas de formación profesional inicial. Entre otros aspectos, se destaca la necesidad de romper con la organización didáctico-curricular que ha caracterizado los contextos educativos que los jóvenes que cursan estos programas han abandonado.

El currículum es el mismo, y aunque podemos adaptar las estrategias «no podemos dar una formación específica para cada una de las empresas..., entonces aquí lo que damos son unas pautas, una formación muy básica para que después puedan desarrollarse en cada una de las empresas en las que están. Entonces como a nivel básico, como concepto de aprendizaje de cualquiera de los oficios que hacemos, el currículo está bien, está bien porque garantiza unos mínimos generales para todos» (EJE2).

EJE2 considera que la oferta formativa es adecuada, ya que «todas las familias profesionales tienen su razón de ser porque si no desaparecerían, es decir, todas son necesarias y todas luego tienen un oficio que va relacionado con ella». Aunque en el GDP surge la necesidad de revisar algunos contenidos, algunos módulos..., hacerlos más atractivos... ya que «tener estos chicos que vienen de fracaso escolar seis horas, tres horas de teoría y tres horas de prácticas o dos dependiendo del día..., no se puede seguir». En este sentido, una aportación realizada por un participante en el GDP apunta que «todo el sistema educativo necesita cambios importantes de base» incluyendo los PFI, ya que el fracaso escolar es muy elevado.

Otro elemento favorecedor de un bajo índice de abandono, según EJE2 y EJE1, es el tener una amplia oferta de programas, especialidades y niveles de formación profesional en el mismo centro. Eso se puede ofertar ya que se aprovechan los espacios y equipamientos de una familia para ofrecer los diferentes niveles de FP. Aunque, como nos comenta EJE2, existe la problemática de «que a veces hay modas» y eso dificulta prever la demanda de un determinado programa formativo y conocer «realmente cuál es la inserción laboral de estos alumnos», aunque este último año el centro está intentando hacer un seguimiento del alumnado que ya ha terminado.

6.4. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN EL AULA

Como ya se anticipaba en la categoría anterior, las estrategias metodológicas de enseñanza son clave y determinantes, siendo necesario que estas se adapten al perfil de joven PFI, teniendo en cuentas sus necesidades, motivaciones e intereses. Asimismo, las estrategias evaluativas también son determinantes, enfatizándose la necesidad de una evaluación formativa.

Un elemento motivador importante es que el profesorado adapte las prácticas a las características de sus estudiantes, que considere su diversidad (EJE2), aunque el currículum sea el mismo; a partir de aquí «cada maestrillo tiene su librillo» (EJE1) y



también depende de la asignatura, «hay que son totalmente prácticas y las hay que son teóricas» (GDP). Aunque un aspecto problemático en PFI es el nivel académico de acceso de los estudiantes; así, «el profesorado trabaja motivando al alumno directamente, tienen una profesora o profesor que... lo que están haciendo es cada día competencias básicas, cada día, cada día, cada día..., pero, claro, por lo que me comentan, tienen agujeros grandes» (EJE1).

Un aspecto importante surgido en el GDP es la importancia de disponer de dos docentes en el aula, aunque sea aceptando a un mayor número de estudiantes. Disponer de dos docentes en el aula supone que uno de ellos puede atender al «grueso del pelotón y otro profe puede ir con el que se ha quedado atascado, no tira, o los que están escondidos con el móvil...».

En el tema evaluativo, EJE1 dice que se intenta potenciar una «evaluación continua real y que se realicen muchas actividades evaluativas», y del mismo modo se intenta «favorecer que el alumno que viene con regularidad, tiene una continuidad en las clases y trabaja».

6.5. LA COMUNICACIÓN Y VINCULACIÓN ENTRE ALUMNADO Y PROFESORADO

Si bien el sistema relacional en el centro es importante, todavía lo es más la interacción que se establece entre alumnado y profesorado en el marco de estos programas. Una relación de confianza y de reconocimiento, especialmente del profesorado hacia el alumnado, es clave.

A partir de su experiencia EJE2 comenta que «debemos pensar que muchos de los profesores que tenemos son profesionales y tienen más una titulación técnica que no pedagogía o psicopedagogía... Entonces el vínculo es casi profesional, quiero decir que aquí muchos de los profesores trabajan en el sector empresarial, entonces vienen aquí a intentar enseñar lo que tienen que hacer cuando estén en la empresa, así que es más una relación donde te enseñan cuáles serán tus obligaciones dentro de la empresa, este vínculo de jefe-alumnos, un poco, más que de profesor, orientador...», les puede explicar «tal como es en la vida real».

De todos modos, en el GDP se menciona un «ambiente correcto» con los estudiantes y EJE1 coincide con la detección de un «ambiente correcto, positivo, cercano a los alumnos», de confianza y aprecio que a menudo se alarga por el tránsito del alumnado por las diferentes etapas de FP.

6.6. EL PROFESORADO

El principal elemento apuntado con relación al profesorado en el marco de estos programas es la necesidad de una formación pedagógica adecuada. Es, precisamente, la falta de formación pedagógica del profesorado el elemento más destacado e importante, «todas las personas que imparten las clases, son profesionales de alguna especialidad, mayoritariamente con una carrera universitaria... y que desarrollan su labor; pero al no haber una formación pedagógica detrás, no todo el mundo tiene



mano para trabajar con alumnos de este nivel» (EJE1) y además se constata que no tienen pedagogos.

En la misma línea, en el GDP, se comenta la necesidad actual de ofertar y promover la formación continua pedagógica del profesorado, ya que uno de los docentes comenta que a él «nadie le ha enseñado a ser profe», que actúa según lo que le dicta su sentido común, pero que no ha visto «ninguna oferta o curso relacionado con la docencia, todo es técnico (refiriéndose a su familia profesional) y, a veces, alejado de lo que necesitas». Simultáneamente un docente del GDP opina que el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) era insuficiente para satisfacer las necesidades de formación pedagógica del profesorado y también es crítico con la quizás no muy acertada orientación del actual Máster de Secundaria.

Con la finalidad comentada en el apartado anterior de mejorar la calidad docente y ofrecer al estudiante una formación en estrecha relación con el mundo laboral actual, EJE1 aboga por la necesidad de que todo el profesorado tuviese regularmente en su currículum periodos de estancias formativas en alguna empresa relacionada con el sector donde imparte docencia (periodos sabáticos de formación en la empresa, etc.), para poder, de este modo, actualizar sus conocimientos.

Otro elemento importante en este apartado es la posible adecuación del profesorado a la etapa y perfil de alumnado donde se le asigna docencia. Aunque al ser una escuela pública no puede seleccionar a su profesorado, pero sí es importante considerar que cada docente, bien «por su formación o por lo que han hecho en su trayectoria, están más acostumbrados a trabajar con alumnos de una edad o de otra», del mismo modo hay «personas que entienden la problemática» (EJE1), son capaces de adecuar las programaciones para la tipología de estudiantes que tienen delante, etc.

6.7. LAS PRÁCTICAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN FRENTE AL ABSENTISMO, EL FRACASO Y EL ABANDONO DEL ALUMNADO

Motivación, interés, apoyo familiar y, sobre todo, un buen proceso de orientación y acción tutorial se apuntan como elementos clave de prevención frente al absentismo, el fracaso y el abandono del alumnado.

El principal factor que influye en la decisión de abandonar los estudios es cuando «no les gusta lo que están haciendo» (GDP), cuando un estudiante «no sabe muy bien lo que quiere estudiar, los alumnos que prueban y no saben muy bien por qué lo hacen... Yo creo que la principal causa de abandono es hacer algo que no te guste, si tú haces algo que te guste, sea la que sea, pues tendrás una aceptación y un interés» (EJE2). Complementariamente a esta opinión, un participante en el GDP opina, en referencia a algunos estudiantes, «que piensan que era una cosa y luego ven que no es fácil y... luego no tienen ganas de hacer nada».

En esta línea un elemento importante que condiciona la trayectoria del alumnado y sus posibilidades de éxito o abandono es la decisión errónea al seleccionar los estudios. Según comenta EJE2, en este caso el tutor es la persona que debe detectar la «poca motivación antes del abandono y trabajarlo con el alumno previamente»,



«trabajarlo quiere decir ver si se ha equivocado» y «junto con un equipo de apoyo» delimitar si es problema de nivel, de orientación, etc. A partir de aquí (según EJE 1 y EJE2) se puede implicar al psicopedagogo para que le haga un refuerzo, para que determine sus intereses e inquietudes, para realizar actividades de motivación y orientación con los estudiantes que no han acertado con la elección de los estudios; pudiendo llegar incluso a proponer (si es posible) una derivación, un cambio programa formativo.

En referencia a la presencia del psicopedagogo en el centro, desde el GDP se valora positivamente, pero se considera insuficiente la presencia de un día a la semana para atender a todo el alumnado que necesitaría su atención.

En el GDP, comentan que algunos estudiantes «no entienden los contenidos básicos», lo que, junto con la falta de hábitos de estudio y la no comprensión de la «relación estudio-esfuerzo-buenos resultados», comporta un gran riesgo de abandono. Del mismo modo, uno de los docentes participantes en el GDP afirma que los problemas de estos estudiantes es que «son chicos que tienen miedo al fracaso, que ya no se ponen porque ellos piensan que ya no aprobarán», «que tienen mentalidad de perdedor, están asentados en el suspenso y en el fracaso y no entienden que si te esfuerzas un poco lo puedes conseguir».

Siguiendo con la importancia del tutor, aunque podemos generalizarla a todo el profesorado, se ve claramente que «es el mismo profesorado el que engancha más o no a los alumnos... pero más a los alumnos que tienen dudas, a los alumnos que no lo tienen claro..., no saben si tienen vocación de lo que están estudiando... y aquí entra la figura del profesor-tutor de explicarle bien bien lo que están haciendo, qué salidas tienen y un poco los objetivos de lo que están estudiando» (EJE2); del mismo modo indica que el tutor es imprescindible para orientar, aconsejar al alumnado, según sus propios intereses, sobre las posibles reorientaciones, etc.; teniendo gran resultado las tutorías individuales y personalizadas.

También cabe considerar, según EJE2, el Plan de Acción Tutorial (PAT), que establecen los protocolos a seguir y que se plasma en las reuniones mensuales de seguimiento (aparte de las trimestrales de evaluación), donde se implica al tutor y al equipo docente del grupo.

El absentismo está muy regulado en el régimen de asistencia, ya que se parte del precepto de que la asistencia es obligatoria, por tanto, no existen oficialmente las faltas justificadas. En el mencionado régimen se establecen según el porcentaje de faltas realizadas las consecuencias que supone, que puede llegar hasta la pérdida del derecho de asistir a clase... aunque previamente se intenta reconducir (EJE2) pasando lista cada hora, llamando a la familia, cumplimentando el tutor una ficha de abandono, etc. (EJE1); pero al final «no puedes obligar a una persona a venir si no quiere, por tanto, todo lo que hagas por presión no funciona, por lo tanto es conseguir que quiera venir y claro, para que quiera venir, pasa por tener tus herramientas y también tener unos mínimos recursos, que a veces no son económicos...», en unos estudios postobligatorios no tiene sentido obligar a nadie a venir (GDP).

Del mismo modo cabe considerar como elementos importantes al estudiar el abandono escolar «variables más de tipo personal, familiar...». Para disminuir el



absentismo, la tasa de abandono, un elemento clave es trabajar con las familias y potenciar su complicidad; pero a veces las situaciones familiares son complicadas, en otras ocasiones los padres y las madres se ven desbordados por la situación de su hijo o hija, etc. Pero como mínimo este contacto sirve al profesorado para «conocer la realidad de estos alumnos» (GDP).

7. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era conocer, desde la perspectiva del profesorado de los Programas de Formación e Inserción, qué elementos tanto contextuales como personales influyen en los posibles itinerarios de éxito o abandono de los estudiantes.

En este sentido, y como bien apuntan los resultados, como elementos contextuales se destacan aquellos relacionados con la estructura organizativa-curricular del centro (horarios, recursos, equipamientos, espacios, materiales, clima relacional, contenido curricular, estrategias metodológicas y evaluativas, formación pedagógica del profesorado, procesos de orientación y acción tutorial) y con la familia (el apoyo e implicación familiar en relación con los estudios o procesos formativos que estos jóvenes están desarrollando) y, como elementos personales-individuales, los relacionados con el perfil actitudinal y académico del colectivo de jóvenes que participan en estos programas de formación profesional inicial (motivación, interés, historia de fracaso escolar, dificultades para autorregular su aprendizaje, autopercepción, etc.).

Si bien estos resultados son interesantes y se encuentran en la línea de otros estudios e investigaciones en esta línea (Adame y Salvà, 2010; Olmos, 2011; Olmos, 2014; Olmos y Mas, 2013; Roca, 2010), somos conscientes de que los datos mostrados en este trabajo presentan una serie de limitaciones que es necesario mencionar, debiéndose interpretar los resultados:

- considerando que han sido obtenidos en un contexto muy concreto y no son generalizables, aunque sí pueden aportar orientaciones extrapolables a otros centros;
- considerando las limitaciones de la muestra seleccionada;
- considerando la subjetividad propia de los colectivos participantes (jefes de estudios y docentes), aunque a pesar de ello son unos colectivos informantes clave;
- considerando las fortalezas y debilidades de los instrumentos empleados para la recogida de datos (entrevista y grupos de discusión);
- considerando que el trabajo forma parte de una investigación de mayor envergadura todavía en curso.

No obstante, a raíz de estos resultados y a modo conclusivo, se permiten anticipar una serie de elementos y directrices a considerar para mejorar el desarrollo de los Programas de Formación e Inserción con el objetivo de mejorar la permanencia de los jóvenes en los programas y disminuir el abandono en esta etapa formativa.

Como primera directriz se establece la necesidad de considerar el reconocimiento de esta tipología de programas y de las potencialidades que su alumnado



tiene. Es preciso defender esta tipología de programas (en ocasiones llamados de segunda oportunidad) y al alumnado que los cursan ya que puede ser una de las últimas oportunidades que tengan estos jóvenes para reincorporarse al sistema educativo y/o para capacitarse para poder iniciar un proceso de inserción laboral. Aunque es cierto que los jóvenes, como bien apuntan Desmarais *et al.* (2013), deben apostar por reincorporarse al sistema formativo y deben tomar su propia decisión de apostar por una formación adecuada y comprometerse con dicha opción, aunque se dé el caso de que hayan estado desescolarizados o desvinculados de cualquier tipo de proceso formativo durante un tiempo determinado.

Como segunda directriz se establece la necesidad de mejorar los espacios y los equipamientos donde se desarrolla la formación, coincidiendo con Lorente (2016: 84) cuando comenta que un ámbito de mejora son «los recursos materiales y su disponibilidad de uso». Mejorando el contexto y los recursos se dignifica esta tipología de formación y se mejora la imagen social, la del docente y la del propio estudiante hacia dichos programas formativos.

Una tercera directriz hace referencia a la adaptación de las estrategias empleadas en el aula con relación a la diversidad del alumnado y considerar la incorporación (en determinados momentos) de un segundo docente en el aula, concebido como profesor de apoyo, ya que ello contribuirá a mejorar la atención que reciben los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, al tiempo que beneficiará a todo el alumnado del aula.

Como cuarta directriz se enfatiza la necesidad de mejorar la formación pedagógica del profesorado e incorporar periodos de estancias formativas en empresas referentes del sector del cual se imparte docencia. Ello va a contribuir a la mejora de las competencias pedagógicas y técnicas del profesorado y, consecuentemente, también a la mejora de la calidad formativa de estos programas. En este aspecto Lorente (2006: 84) señala que «la formación y actualización del profesorado ha de estar en consonancia y adecuarse a las demandas del mercado laboral».

Como quinta directriz se demanda el aumento de la presencia de personal cualificado (pedagogos y psicopedagogos) en los institutos para acompañar y orientar a los estudiantes de forma individualizada en sus etapas de transición entre y por diferentes etapas educativas. Es importante disponer de personal cualificado y preparado en temas de orientación y acción tutorial en el marco de estos programas de formación e inserción. Se hace latente la necesidad de mejorar los procesos de orientación académico-profesional que se realizan en los institutos, tanto previos a los momentos en que los jóvenes deben elegir itinerarios formativos como el seguimiento a realizar durante el curso posterior a la elección realizada.

Finalmente, como último elemento a considerar, aunque no menos importante, se apunta al trabajo con las familias. Es preciso conseguir la complicidad de estas en el proceso formativo de los jóvenes y comprender mejor la situación y la realidad diaria de esta tipología de alumnado. El apoyo e implicación familiar en el proceso formativo de estos jóvenes es clave y ello debe reflejarse también en el trabajo conjunto entre centro formativo y familia.

Todos estos elementos, obtenidos de la investigación realizada y presentados a modo conclusivo como aspectos de mejora de los PFI y claves en la disminución



del abandono escolar en esta etapa, coinciden en lo esencial con las aportaciones realizadas anteriormente por otros autores (Salvà *et al.*, 2012; Salvà, Melià y Nadal, 2013). Estas aportaciones señalan que, en este proceso de reincorporación o reubicación al ámbito académico, al alumnado se le debe facilitar como elementos fundamentales: una vivencia positiva con la experiencia formativa, una formación dotada de sentido, un entorno formativo donde se encuentre a gusto y por último, pero no por ello menos importante, hacerle sentir capaces de tener éxito.

RECIBIDO: 12-12-2016, ACEPTADO: 24-2-2017



BIBLIOGRAFÍA

- ADAME, M.T. y SALVÀ, 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.
- ALBERT, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill.
- ALEGRE, M.A. y BENITO, R. (2010). «Los factores del abandono educativo temprano: España en el marco europeo». *Revista de Educación*. núm. Extraordinario, 65-92.
- BISQUERRA, R. (2004) (coord). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CEDEFOP (2013a). *Retomar el aprendizaje, retomar el trabajo. Apoyo a adultos poco cualificados para salir del desempleo*. Nota informativa, octubre 2013.
- CEDEFOP (2013b). *Cedefop skills forecast 2013*. CEDEFOP.
- COMISIÓN EUROPEA (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Diario Oficial Unión Europea 28.5.2009.
- (2013). *EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Comisión Europea. Consulta en línea: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm.
- DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DESMARIS, D., SALVÀ, F., CAUVIER, J., BOUTIN, G. y CHARLEBOIS, F.X. (2013). *The engagement of 16 to 20 years old in a process of Adult Education in Quebec and Europe*. First International Congress of Student Involvement in School: Perspectives from Psychology and Education. Lisboa: Instituto de Educación-Universidad de Lisboa.
- EUROPEAN COMMISSION (2015). RIGA conclusions 2015. Consulta en línea: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf.
- (2016). A New Skills Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Brussels, 10.6.2016 COM (2016) 381 final. Consulta en línea: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>.
- FELGUEROSO, F., GUTIÉRREZ-DOMÈNECH, M. y JIMÉNEZ-MARTÍN, S. (2013). ¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? *El papel de la Ley de Educación (LOGSE)*. Colección Estudios Económicos 02-2013. Fundación de Estudios de Economía Aplicada (Fedea).
- FIELD, S., KIS, V. y KUCZERA, M. (2012). OECD. *Reviews of Vocational Education and Training. A Skills beyond school commentary on Spain*. OECD.
- HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- JIMÉNEZ, B. y TEJADA, J. (2007). «Procesos y métodos de investigación». En J. Tejada y V. Giménez (coords.), *Formación de formadores. Escenario Institucional*. Madrid: ITES-Paraninfo.
- KENNY, M., BLUSTEIN, D., CHAVES, A., GROSMAN, J. y GALLAGHER, L. (2003). «The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational live of urban high school students». *Journal of Counselling Psychology*, 50 (2), 142-155.



- LORENTE, R. (2016). Perspectivas del profesorado ante los retos y desafíos de la Formación profesional. *Revista Currículum*, 29, 63-86.
- MARHUENDA, F. (2012). *La formación profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- MAS, O., ESPONA, B., QUESADA, C. y GARCÍA, N. (2013). «La Formació als Centres de Treball als Cicles Formatius de Formació Professional. Tendències de desenvolupament i factors d'èxit per l'eficàcia». *Temps d'Educació*, 44, 279-298.
- MAS, O., OLMOS, P., SALVÀ, F. y COMAS, R. (2016). «Itinerarios de éxito y fracaso en FP». En A. Rial et al. (coord.), *XVII Congreso Internacional de Galicia e norte de Portugal de formación para o traballo. A formación, a orientación, e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais* (77-91). Santiago de Compostela: USC.
- MEC (2008). *El incremento de la formación postobligatoria en España. Plan para la reducción del abandono escolar*. Documento de trabajo.
- MECD (2013a). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- (2013b). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MORALES LOZANO, J.A. (2006). «Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo. Una perspectiva desde Andalucía». *Educator*, 38, 33-62.
- OECD (2013). *Education at Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OLMOS, P. (2011). *Orientación y formación para la integración laboral del colectivo Jóvenes Vulnerables: La inserción laboral mediante estrategias de empleabilidad* (tesis doctoral). Bellaterra: Departament de Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Consulta en línea: <http://www.rdx.at/handle/10803/51432>.
- (2012). «Vulnerabilidad, empleabilidad y formación». *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, 20.
- (2014). «Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral». *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 531-546.
- OLMOS, P. y MAS, O. (2013). «Youth, academic failure and second chance training programmes». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 24(1), 78-93.
- PINEDA, P., MAS, O., QUESADA, C. y ESPONA, B. (2012). *FCT on PLUS: Avaluació de l'Eficàcia de la Formació en Centres de Treball*. Barcelona: Fundació BCN-Formació Professional. Consulta en línea: <http://ddd.uab.cat/record/115542>.
- RAHONA, M. (2012). «Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España». *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 177-194.
- ROCA, E. (2010). «El abandono temprano de la educación y la formación en España». *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-64.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I., ARISTEGUI, I. y MELGOSA, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- SALVÀ, F., MELIÀ, A. y NADAL, J. (2013). «Évaluation de projets d'orientation, de formation et d'insertion sociale et professionnelle pour jeunes de bas niveau scolaire». *XX Colóquio da AFIRSE 2013*. Lisboa: Instituto de Educación-Universidad de Lisboa.



- SALVÀ, F., MELIÀ, A., NADAL, J., LOMAS, C. y NICOLAU, I. (2012). *Condiciones de éxito y rupturas en la participación de la población joven en los dispositivos de educación de segunda oportunidad: el caso del CFO Jovent*. Informe de Investigación.
- SANDÍN, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana
- STAKE, R.F. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- SUBDIRECCIÓ GENERAL DE PLANIFICACIÓ I ORGANITZACIÓ DE LA FP (2014). *Normativa de la formació pràctica en centres de treball. Instruccions d'aplicació curs 2014-15*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- SALVÀ-MUT, F., QUINTANA-MURCI, E. y DESMARAIS, D. (2013). *Inclusion and exclusion in continuing education for adults: the case of young people with a low level of education In Spain*. ESREA.
- SATURNINO, J. y MERINO, R. (2011). «Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género». *Tempora*, 14, 13-37.
- SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO ESTATAL (2012). *La formación profesional en Europa. Informe Nacional España 2012*. CEDEFOP.
- TEJADA, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- (2006). «Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior». *Revista de Educación*, 340, 1085-1117.

LEYES

- Decret 284/2011, d'1 de març, d'Ordenació General de la Formació Professional Inicial.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (LGE).
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral.
- Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo.