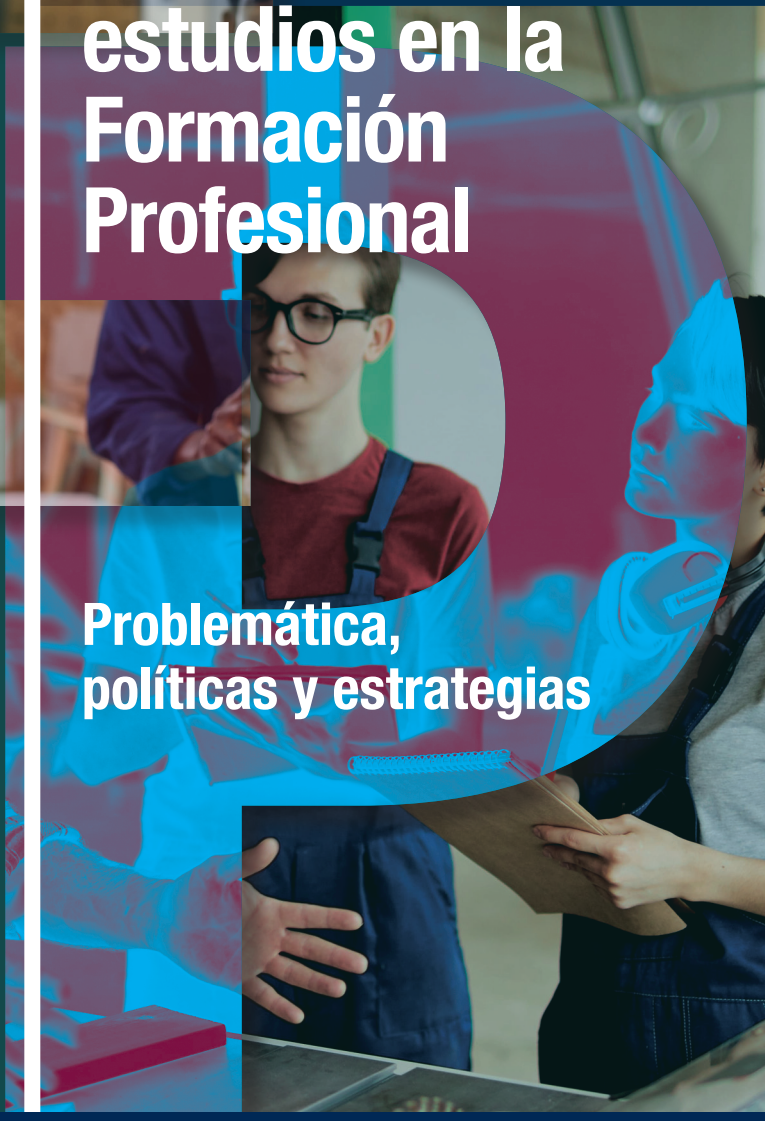
Francesca Salvà-Mut
Carme Pinya-Medina
Elena Quintana-Murci (eds.)

Prevenir el abandono de los estudios en la Formación Profesional

Problemática, políticas y estrategias





Horizontes Universidad

Octaedro

Prevenir el abandono de los estudios en la Formación Profesional: problemática, políticas y estrategias

Francesca Salvà-Mut
Carme Pinya-Medina
y Elena Quintana-Murci (Eds.)

Prevenir el abandono de los estudios en la Formación Profesional: problemática, políticas y estrategias

Octaedro

Colección Horizontes Universidad

Título: *Prevenir el abandono de los estudios en la Formación Profesional: problemática, políticas y estrategias*

Esta publicación se ha desarrollado en el marco del Programa de R+D+I orientado a los retos de la sociedad 2019 (referencia PID2019-108342RB-I00) «La práctica docente y la prevención del abandono temprano de la formación profesional: aproximación empírica y propuesta de intervención (PDYPAFP)», Ministerio de Ciencia e Innovación de España a través de la Agencia Estatal de Investigación (AEI)



Primera edición: septiembre de 2026

© Francesca Salvà-Mut, Carme Pinya-Medina y Elena Quintana-Murci (Eds.)

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5, pral. - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

ISBN: 978-84-1079-381-1

Maquetación: Palabra de apache
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Prólogo. Hacer frente al abandono del alumnado de Formación Profesional: posibilidades y dificultades 9
Fernando Marhuenda Fluixà

Introducción 23
Francesca Salvà-Mut, Carme Pinya-Medina y Elena Quintana-Murci (eds.)

PRIMERA PARTE. PROBLEMÁTICA, POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA PREVENIR EL ABANDONO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EUROPA

1. Hacia un seguimiento del abandono temprano de la Formación Profesional a nivel europeo: oportunidades y desafíos 29
Irene Psifidou

2. El abandono en los ciclos de Formación Profesional en Suiza: problemáticas, desafíos, medidas y estrategias 55
David Jan y Jean-Louis Berger

3. Prevención del abandono temprano de la Formación Profesional en Suecia: un acercamiento inicial 75
Lázaro Moreno Herrera y Harry Cherpa

4. El abandono de los estudios de Formación Profesional en España: análisis y propuestas 95
Elena Quintana-Murci, Francesca Salvà-Mut, Mónica Moso Díez, Antonio Mondaca Soto y Antoni Mestre Hernández

SEGUNDA PARTE. ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS EN ESPAÑA: LA PERSPECTIVA DE LOS CENTROS

Introducción 123
Carme Pinya Medina

5. El profesorado de Formación Profesional: características sociolaborales, estilos de enseñanza, autoeficacia y rendimiento académico 131
Maria Tugores Ques y Arturo García de Olalla Gutiérrez

6. La investigación-acción como estrategia para el diseño de acciones de prevención del abandono en la Formación Profesional 155
Carlos Vecina Merchante y Carme Pinya Medina

7. Orientaciones y propuestas para la prevención del abandono en la Formación Profesional 173
Carme Pinya Medina, Iñaki Monge Ganuzas y Carlos Vecina Merchante

Autoría 199

Índice de figuras 213

Índice de tablas 217

Prólogo
Hacer frente al abandono del alumnado de Formación Profesional: Posibilidades y dificultades.

Fernando Marhuenda Fluixà
Universitat de València

Editar un libro (o un monográfico de una revista) no es tarea fácil ni cómoda, y las editoras de este volumen son personas valientes que se han atrevido con una obra que ahora ve la luz, tras meses de trabajo y probablemente algún sinsabor. Amablemente me pidieron preparar un prólogo para el libro, sabiendo del interés que tengo por la temática de la que son las mejores expertas en España: el estudio sobre el abandono en la Formación Profesional.

Por eso, consciente de que llevan más de una década estudiando esta cuestión, que han dirigido equipos de investigación y tesis doctorales, y han participado en congresos y jornadas, acepté el encargo, deseoso de ver en un libro una síntesis de los conocimientos que a lo largo de estos años han ido presentando habitualmente en forma de artículos de investigación; y satisfecho también por otro libro reciente de esta misma editorial, *La educación para la igualdad de género* (Salvà y Quintana, 2023), ámbito en el que no solo son pioneras, sino también un referente fundamental en este país.

Prologar un libro es un trabajo en principio más satisfactorio y agradable que revisar un volumen para su publicación o que evaluar una propuesta de artículo para una revista o de capítulo para una obra; pero es difícil, o mejor dicho me resulta difícil, hacer lo uno sin intentar algo de lo otro.

El libro está organizado en dos partes, la primera de las cuales se presenta como una mirada europea: «Problemática, políticas y

estrategias para prevenir el abandono de la Formación Profesional en Europa».

Esa perspectiva está claramente justificada en el primer capítulo, firmado por Irene Psifidou, responsable en el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) de la caja de herramientas y buenas prácticas para evitar el abandono prematuro de la educación y la formación (disponible en www.cedefop.europa.eu/TEL-toolkit). Se trata de un conjunto de recursos clave para responsables políticos y profesionales de la FP, cuyo objetivo es promover la inclusión en la FP y a través de la FP que tendría que ser más utilizado tanto por profesionales de la educación en general y de la Formación Profesional en particular como por quienes se dedican a estudiar ambas, para conocer mejor qué se está haciendo y qué parece funcionar con quienes, a priori, no van a finalizar con éxito su educación. Este primer capítulo sirve de marco de referencia para el volumen: parte de la estrategia política de la Unión Europea para hacer frente al problema del abandono temprano se apoya en fuentes oficiales de distintos organismos e instancias europeas y, pese a todo, pone de manifiesto las dificultades que sigue habiendo para disponer de datos comparables sobre el abandono temprano de la FP, pese a los avances planteados en 2024. Además, presenta las formas en que se concibe el problema del abandono desde la esfera política y, por lo tanto, la forma de proponer soluciones. No pondré en duda la importancia de la subsidiariedad en las políticas educativas y de formación, pero quizá sería momento ya de empezar a pensar en reforzar esas políticas, comenzando por compartir datos que contribuyan a la mejora de todos los países miembros y del conjunto de la Unión. Es complejo, sin duda más aún en la Formación Profesional, porque hay sistemas muy distintos (este volumen da cuenta de ello en los capítulos 2, 3 y 4), pero es un esfuerzo que merece la pena.

Resulta increíble, aunque cierto, a pesar de ser un problema identificado y valorado, por su gravedad, desde hace ya demasiado tiempo, que para el abandono temprano de la FP siga existiendo lo que la autora llama «abrumadora falta de definiciones oficiales en todos los países (excepto dos)». El capítulo continúa explicando el trabajo de diagnóstico que se ha realizado recientemente y concluye, en sus secciones quinta y sexta, con lo que considero su contribución principal a este libro: la identificación

de factores que conducen al abandono prematuro de la FP y la formulación de mensajes políticos. Dada la institución en la que trabaja y su papel como asesora de las políticas europeas, cabría esperar que estos mensajes políticos llegasen a oídos de quienes han de tomar las decisiones, aunque la propia Psifidou se muestra muy cauta y advierte de que no es viable «a corto plazo» el desarrollo de sistemas nacionales de recopilación de datos comparables sobre el abandono de la FP entre los países de la Unión.

De entre las cinco propuestas que realiza, al menos tres lanzan un guante que recogen muy apropiadamente los capítulos de la segunda parte de este libro: *a)* la utilización de fuentes de datos nacionales; *b)* la complementariedad de datos cuantitativos y cualitativos, y *c)* invitación a capacitar y apoyar al profesorado como el agente más indicado para «diseñar y utilizar sistemas de alerta temprana». Quizás, al profesorado que lea esto le parezca que se le asignan un par de nuevas funciones añadidas a las que ya tiene que realizar, además vinculadas a la gestión más que a los propios procesos de enseñanza y aprendizaje; pero dejo este asunto para más adelante. Lo relevante es que el trabajo de investigación que se presenta en la segunda parte de este libro se hace eco de estas tres indicaciones y muestra el potencial que tienen.

Pero, antes de pasar a la segunda parte, debo hacer referencia a los otros tres capítulos que integran esta primera parte del libro.

El capítulo de Suiza, como así lo refleja el título, es en realidad un trabajo con dos vertientes: por una parte, presenta un análisis de las causas de abandono o terminación de los contratos de aprendizaje, a partir del registro oficial suizo, que es una buena fuente por tratarse de un registro de la administración laboral más que de la educativa (son contratos, aunque sean de aprendizaje). Por otra, presenta las medidas adoptadas en uno de los 26 cantones suizos, el de Friburgo, que, además, es un cantón francófono. Por su proximidad a lo que se llama la *Röstigraben* —la frontera lingüística y cultural que separa la Suiza francófona de la Suiza de habla alemana—, Friburgo es la excepción entre los cantones de habla francesa en lo que respecta a la Formación Profesional, puesto que allí el sistema dual predomina sobre la educación general y la Formación Profesional escolar, a diferencia de los casos de Jura, Neuchâtel o Vaud, o del extremo opuesto que representa Ginebra (Kriesi *et al.*, 2022, p. 17). En los cantones de habla alemana, en

cambio, la Formación Profesional y los contratos de aprendizaje son la opción mayoritaria. Este capítulo se mueve en dos planos, pues, y si nos atenemos a su título, los «asuntos y retos» se plantean en términos nacionales, mientras que las «medidas y estrategias» se abordan desde la perspectiva contextualizada en una región o cantón en la que se han desplegado y además estudiado, algo que no es frecuente (ni lo uno ni lo otro, menos aún ambos a la vez). Un cantón que, además, puede ser referente para muchos otros justamente por situarse en esa zona de frontera o bisagra.[1]

El capítulo tiene además un valor añadido: uno de sus dos autores es Jean-Louis Berger, uno de los académicos que más ha utilizado y divulgado los estudios de la motivación del alumnado y la teoría de la autodeterminación (el otro es David Jan, ambos de la Universidad de Friburgo, en Suiza). De nuevo aquí vemos una muy buena correa de transmisión entre la primera y la segunda parte del libro, puesto que esta teoría es uno de los puntales sobre los que se apoya la investigación que se presenta en esa parte, ya en el contexto balear. No obstante, Jan y Berger no aprovechan el capítulo para presentar la teoría (aunque hubiera servido de referencia para el resto del volumen), porque puede encontrarse en otros trabajos (Berger y Girardet, 2021; Lauermann y Berger, 2021; Thomson *et al.*, 2023).

El capítulo presenta además una sorpresa muy agradable: comienza con un caso que se sitúa tanto en clave cualitativa como cuantitativa y al que se alude conforme se avanza en la exposición. En apenas una página se define el sistema de Formación Profesional suizo, tan diferente al sueco (capítulo tercero) y al español (capítulo cuarto). El sistema suizo es excepcional en la medida en que presenta una tendencia contraria a la mayoría de los sistemas de Formación Profesional, incluidos los duales, como puso de manifiesto el trabajo de historia comparada y prospectiva del Cedefop (2020). A continuación, se destinan dos páginas a las posibles razones legalmente reconocidas y otras dos a las causas que *de facto* llevan a la terminación prematura de los contratos de formación; la segunda mitad del capítulo se dedica ya a las medidas y las estrategias, algunas adoptadas por la Administración

1. Se dice de Friburgo, la ciudad, que es lingüísticamente el espacio más auténticamente bilingüe de toda Suiza, con diferencia respecto al resto, donde se acentúa más el contraste.

cantonal y, por lo tanto, políticas, así como otras que podríamos calificar de pedagógicas, unas centradas en el propio alumnado (aprendices en realidad, para ajustarnos a la terminología y realidad suizas), y otras más genéricas.

El capítulo tercero nos lleva a Suecia y nos ofrece, como propone el título, «un acercamiento inicial». A partir de una breve presentación de los rasgos del sistema sueco de FP en su introducción, el capítulo continúa explicando las razones del abandono temprano para centrarse más profusamente en las estrategias de prevención que se desgranan a lo largo de varias páginas y se fundamentan en gran parte en un trabajo pionero sobre el tema (Bergström *et al.*, 2013).

De esas estrategias, varias corresponden al centro escolar (establecimiento de objetivos claros, cooperación e implicación), mientras que algunas son más propias de la política de oferta (a fin de poder responder a los intereses y demandas del alumnado, una cuestión siempre conflictiva en Formación Profesional, donde se ha de atender además a las demandas del sistema productivo). Un tercer grupo de estrategias se centra en las relaciones (buen trato y satisfacción de las necesidades del alumnado). Se pueden encontrar paralelismos entre varias de estas propuestas y algunas de las expuestas por Psifidou en el capítulo primero, lo que no resulta extraño: en la conformación de las estrategias y políticas europeas, está claro que no es solo Europa, desde las instituciones en Bruselas y Estrasburgo, la que realiza propuestas de arriba hacia abajo; sino que también cada uno de los Estados miembro lleva a cabo sus propias políticas, experimenta y propone a su vez a la Unión Europea formas de actuar que en ocasiones acaban convirtiéndose en propuestas y recomendaciones que llegan así también a otros países.

El capítulo finaliza con las reflexiones de sus autores, Lázaro Moreno y Harry Cherpa, ambos del potente grupo de investigación sobre Formación Profesional de la Universidad de Estocolmo, uno de los centros donde más se investiga y que cuenta con la extraordinaria capacidad de convocar, de forma regular y desde hace ya casi dos décadas, congresos internacionales bienales sobre esta materia.[2] En el cierre del capítulo, sus autores interpretan el

2. El grupo organiza, desde 2006, el congreso Stockholm International Conference on Vocational Education and Training, de periodicidad bienal y referencia internacional

potencial y las limitaciones que aprecian en las estrategias que han desgranado en las páginas previas y, a continuación, explican los efectos que el abandono de los estudios de FP tiene en ese país. Concluye con la misma recomendación que hacía el primero de esta parte: la necesidad de más investigación sobre estas zonas oscuras de la Formación Profesional.

El cuarto y último capítulo de la primera parte analiza los últimos datos sobre el abandono de los estudios de FP en España y los compara con los de cursos anteriores. Incluye un análisis de los factores y procesos del abandono, así como una serie de recomendaciones que sintetizan los resultados de una investigación contratada por la Fundación Caixabank Dualiza al Laboratorio de Investigación en Formación Profesional de la Universitat de les Illes Balears (UIB), un buen trabajo (Salvà Mut *et al.*, 2024), en el que, a pesar de los apoyos recibidos, el equipo de investigación topó con dificultades, algunas insalvables, para acceder a los datos oficiales y tratarlos convenientemente. Ello confirma la queja de Psifidou sobre la dificultad de disponer de buenos datos, una responsabilidad que compete, en primer lugar, a las administraciones, tanto educativas como laborales —sobre todo si pensamos en la formación dual y en los contratos de aprendizaje—.

Si en el capítulo previo se apuntaba a la necesidad de más investigación sobre el abandono temprano de la formación en Suecia, quizá en el caso español haría falta cubrir antes otra necesidad, la de disponer de buenos datos (datos fiables, rastreables, completos, relacionables, comparables) recopilados por las administraciones para, acto seguido, facilitar a la ciudadanía en general y la comunidad académica en particular el acceso a esas bases de datos. En Suiza sí disponen de esos datos y los explotan, como un factor más que contribuye a la mejora de la calidad del sistema.

Elena Quintana, Francesca Salvà y Antoni Mestre, por parte de la UIB, y Mónica Moso y Antonio Mondaca, por parte de la Fundación Caixabank Dualiza, comienzan el capítulo presentando un marco teórico que incluye tres tipos de factores que afectan al abandono: *a)* familiares e individuales; *b)* intrínsecos al propio sistema, incluidos el profesorado y su formación, y *c)* relativos al mercado de trabajo.

---

en el ámbito de la formación profesional. Más información en https://stockholminternationalvet.com

A continuación, presentan el trabajo de análisis de la cohorte que inició sus estudios de Formación Profesional en el curso 2018/2019, con seguimiento hasta el curso 2021/2022, analizando diferencias en función del nivel de FP cursado, así como entre comunidades autónomas en los grados básico y medio. Presentan, además, análisis desagregados del alumnado extranjero. Los datos de aquella cohorte se comparan con los de la que inició sus estudios en el curso 2016/2017, con seguimiento hasta el curso 2019/2020.

A partir de aquí, se explican los factores que inciden en el abandono, desde dos enfoques bien delimitados: uno cuantitativo (los datos oficiales a los que han tenido acceso) y otro cualitativo (a partir de grupos focales organizados, por una parte, según las comunidades autónomas de alto y bajo abandono, y, por otra, según el grado básico o medio). Es un capítulo de gran densidad, tanto informativa como explicativa; quizá por eso los análisis cuantitativos y cualitativos se exponen por separado, sin vincularse entre sí, lo que habría supuesto una complejidad añadida.

Este capítulo finaliza, y así concluye la primera parte, con recomendaciones para combatir el abandono temprano de la Formación Profesional en torno a cuatro ejes: tres de ellos centrados en el factor organizativo (funcionamiento de la Formación Profesional, orientación académica y profesional e intervención socioeducativa en la práctica pedagógica) y un cuarto relativo a políticas socioeconómicas (aunque no del mercado de trabajo en sentido estricto, sino más bien centradas en la propia educación, la familia y la comunidad). Todas estas recomendaciones se enumeran aquí; la explicación algo más detallada de cada una se encuentra al final del estudio de Salvà Mut *et al.* (2024).

De este modo, la primera parte del libro entra ya de lleno en recomendaciones valiosas para hacer frente al abandono temprano de la formación, tanto desde la estrategia europea (capítulo primero) como desde los contextos específicos de Suiza (capítulo segundo), Suecia (capítulo tercero) y España (capítulo cuarto). Algunas de estas recomendaciones ya han sido puestas en práctica y estudiadas (el capítulo de Jan y Berger así lo pone de relieve), mientras que otras son fruto del estudio, la reflexión y la investigación (los otros tres capítulos). Bien vale la pena detenerse en todas y cada una de ellas y ver en qué medida es posible incorporarlas.

La segunda parte del libro es una continuación de los argumentos expuestos en la primera (en particular los capítulos primero y cuarto), a la vez que, en cierto modo, supone un cierto giro de guion. Esta parte incluye tres capítulos redactados por varios miembros del equipo de investigación que llevó a cabo un estudio entre 2019 y 2023. La investigación, titulada «La práctica docente y la prevención del abandono temprano de la Formación Profesional: aproximación empírica y propuesta de intervención», se realizó con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en el marco del Programa de I+D+i orientado a los retos de la sociedad 2019 (referencia PID2019-108342RB-I00). En este sentido, estos tres capítulos están muy integrados y su lectura resulta cruzada, pues cada uno de ellos sirve para contextualizar y explicar mejor los otros dos.

Esta investigación se apoya en la contribución de la teoría de la autodeterminación, en concreto en su relación tanto con la motivación intrínseca como con los estilos docentes. Estos son los elementos vertebradores de los tres capítulos, que presentan, respectivamente, los resultados sobre el profesorado (capítulo 5), la investigación-acción llevada a cabo en dos centros educativos (capítulo 6) y las propuestas de prevención derivadas del estudio (capítulo 7).

El capítulo sobre el profesorado está escrito por Maria Tugores y Arturo García de Olalla, y arranca con una contextualización del abandono de la FP en España (dando así continuidad al último capítulo de la primera parte) para identificar las diferencias territoriales y justificar la pertinencia de la elección de las Islas Baleares como ámbito de investigación y análisis: este es el contexto territorial en el que se enmarca el conjunto de aportaciones de esta segunda parte. A continuación, tras explicar el modelo teórico (noción de autoeficacia y teoría de la autodeterminación), se proponen los cuatro estilos docentes que la aplicación de dos cuestionarios *ad hoc* permitió identificar empíricamente, en 2021, en el profesorado de Formación Profesional básica y de grado medio: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos.

El resto del capítulo consiste en una caracterización de la muestra de profesorado según variables sociodemográficas, el grado en el que imparte docencia, la titularidad del centro, la condición laboral o la familia profesional a la que se adscribe, entre otras.

A partir de ahí, se vinculan esas variables a su valoración del rendimiento académico medio de sus grupos de estudiantes, a los estilos docentes y a su percepción de autoeficacia docente. Todos esos datos se presentan en varias tablas y se van comentando, resaltando, entre los resultados más relevantes, que los estilos docentes de las profesoras potencian la motivación del alumnado y, por lo tanto, previenen el abandono mejor que los de los profesores varones. Muchos de esos resultados se resumen en la parte final del capítulo, dedicada a la discusión y las conclusiones.

Quiero destacar la relevancia del capítulo escrito por Carlos Vecina y Carme Pinya, que aporta un valor añadido al libro al presentar un proceso de investigación-acción desarrollado en dos centros de Formación Profesional. Se trata de una modalidad poco frecuente y que rara vez se publica en la literatura académica, hoy más dada a difundir trabajos dirigidos a la propia comunidad científica que a quienes se dedican a la práctica educativa. Estamos, pues, ante un trabajo admirable.

No es fácil hacer investigación-acción: son complejas las circunstancias y varias las dificultades a las que debe hacerse frente, pero, si se hace bien, resulta muy satisfactoria y es fuente importante de sentido y utilidad para la actividad investigadora, como han puesto de manifiesto Romero *et al.* (2022). En este caso, estamos ante un proceso de investigación-acción llevado a cabo en dos centros cuya oferta incluye Formación Profesional y con los que el equipo investigador de la Universidad de las Islas Baleares ha establecido una relación de confianza, lo que ya de por sí habla muy bien de este equipo.

El capítulo explica la metodología seguida e identifica ambos centros, otra muestra más de la confianza lograda, sin que sacarlos del anonimato atente contra la confidencialidad durante el proceso de investigación: más bien, visibiliza su contribución, como agentes, a la propia investigación, aunque el capítulo esté redactado por investigadores de la propia universidad y no de los centros educativos. Intrigado por la relación entre el equipo universitario y los centros, me hubiera gustado encontrar más información sobre la participación de los centros en el diseño metodológico, así como sobre las resistencias encontradas a lo largo del proceso, que sí se mencionan, aunque sin detenerse en ellas.

El grueso del capítulo consiste en la presentación de resultados, expuestos fase a fase del proceso de investigación-acción y, en

algún caso, conforme a parte de la estructura del análisis DAFO. Para presentar esos resultados, se utilizan los elementos más relevantes de la fundamentación teórica expuestos en el capítulo anterior: autonomía, competencias y vínculos que establece el alumnado, en torno a los que se presentan propuestas de acción.

Llegamos así al último capítulo del volumen, también redactado por Carme Pinya y Carlos Vecina junto con Iñaki Monge. Sin duda, es un capítulo muy ambicioso, puesto que se propone ofrecer «orientaciones pedagógicas concretas» para la prevención del abandono en la Formación Profesional, y quiere hacerlo a partir del conocimiento desarrollado en el curso de la investigación entre 2019 y 2023. Pienso aquí en esfuerzos parecidos que otros equipos han tratado de llevar a cabo, traduciendo la investigación en recomendaciones para la intervención mediante la identificación de prácticas eficaces, capaces de conseguir los resultados pretendidos: procurar tanto el acceso a los estudios de Formación Profesional como la permanencia y la certificación de saberes. Esta certificación ha de permitir después la incorporación al mercado de trabajo en condiciones decentes o la continuación de la formación para mejorar las perspectivas de carrera.

En esa línea hay más publicaciones, algunas en América Latina (Jacinto, 2006; Jacinto y Milenaar, 2009, 2012). Más recientes y centradas en España, con la mirada puesta en la Formación Profesional de base que se imparte en las escuelas de segunda oportunidad, encontramos las de Arredondo *et al.* (2023), Chisvert *et al.* (2025, 2024), García y Macedo (2023), García y Martínez (2024), Marhuenda y Chisvert (2022), Martínez (2025), Martínez *et al.* (2022), Merino *et al.* (2025), Palomares *et al.* (2024, 2026), Renta-Davids *et al.* (2026) o Tárraga *et al.* (2022). Hay, además, documentos más institucionales, dirigidos a orientar políticas, como el de la OCDE (2023), por citar alguno de los más recientes.

Lo que hace este último capítulo es articular las propuestas en torno a los tres elementos que son los pilares de esta teoría: la autonomía del alumnado, su capacidad de ser y saberse competente, así como el sentimiento de pertenencia a un grupo (más allá de establecer relaciones). Utilizo aquí la terminología que hace ya más de dos décadas empleaban Alonso y Caturla (1996) o Morales (1998): aunque no se referían a la Formación Profesional, sí abordaban el problema de la vinculación educativa.

A lo largo del capítulo tenemos, por tanto, tres bloques de propuestas que se van explicando en cada sección, las cuales concluyen con un resumen de «estrategias docentes». Algunas coinciden en su impacto positivo en más de una de esas tres necesidades que la práctica educativa debe satisfacer: conceder autonomía a quien aprende, reconocer su competencia y fomentar que tome consciencia de ese reconocimiento, e integrarle en una comunidad de la que se sienta miembro de pleno derecho y en la que se pueda encontrar a gusto.

Esta es la invitación que hago a quien tenga este libro entre sus manos o lo lea en la pantalla: que lo lea y lo trabaje. En él podrá encontrar pautas para realizar una buena investigación educativa, información detallada sobre cómo funciona el abandono de la Formación Profesional en España (así como en Suiza y Suecia), las políticas que promueve la Unión Europea para combatir este fenómeno y, sobre todo, las estrategias que centros y profesorado de Formación Profesional pueden poner en práctica para que el alumnado ya matriculado continúe sus estudios hasta obtener la titulación. Este es el interés compartido por quienes han contribuido a todos y cada uno de los capítulos de este libro, y también el de quien ha tenido el honor de prologarlo.

Referencias

Alonso, J. y Caturla, E. (1996). *La motivación en el aula*. ppC.

Arredondo Quijada, R., Macías León, A., Álvarez Morales, M. J., Ariel Sánchez, C., Burell Jerónimo, G. y López Cano, A. (2023). *Promoviendo el retorno educativo: Análisis de las Escuelas de Segunda Oportunidad en España*. Universidad de Málaga.

Berger, J. L. y Girardet, C. (2021). Vocational teachers' classroom management style: the role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education, 44*(2), 200-216. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930

Bergström, H., Hatlevoll, T. y Klingensjö, L. (2013). *Preventing early school leaving: The challenge of making sure that all students complete their upper secondary education*. Swedish Association of Local Authorities and Regions.

Cedefop (2020). *VET in Europe 1995-2035*. Publications Office of the European Union.

Chisvert Tarazona, M. J., Palomares Montero, D., García Gràcia, M. y Merino Pareja, R. (2025). ¿Derivar o ir a la deriva?: jóvenes en

transición entre institutos de educación secundaria y escuelas de segunda oportunidad. *Revista de Educación, 409*, 125-142. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-693

Chisvert Tarazona, M. J., Tárraga Mínguez, R., Marhuenda Fluixà, F. y Palomares Montero, D. (2024). La orientación personal, vocacional y profesional en escuelas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 35*(1), 82-100. https://doi.org/10.5944/REOP.VOL.35.NUM.1.2024.40761

García Rubio, J. y Martínez Morales, I. (2024). Escuelas de Segunda Oportunidad: reconstruyendo los vínculos educativos del alumnado más vulnerable. *Cuadernos de Pedagogía, 549*.

García-Rubio, J. y Macedo, E. (2023). Second chance schools in Portugal and Spain: Educational proposals for students in greatest vulnerability. *International Journal of Instruction, 16*(4), 673-688.

Jacinto, C. (2006). Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina: el papel de los dispositivos de formación para el empleo. *Revista de Educación, 341*, 57-80.

Jacinto, C. y Milenaar, V. (2009). Enfoques de programas para la inclusión laboral de los jóvenes pobres: lo institucional como soporte subjetivo. *Última Década, 30*, 67-92.

Jacinto, C. y Milenaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral: formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17*(52), 141-166.

Kriesi, I., Bonoli, L., Grønning, M., Hänni, M., Neumann, J. y Schweri, J. (2022). *Areas of tension in vocational education and training in Switzerland and other countries – Developments, challenges and potential. Fifth OBS SFUVET Trend Report*. Swiss Federal University for Vocational Education and Training.

Lauermann, L. y Berger, J. L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction, 76*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441

Marhuenda Fluixà, F. y Chisvert Tarazona, M. J. (coords.) (2022). *Resultados del modelo de las escuelas de segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España en respuesta al abandono escolar temprano y al desempleo juvenil*. Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf

Martínez Morales, I. (2025). Potencialidades de las Escuelas de Segunda Oportunidad en España. *Cuadernos de Pedagogía, 560*.

Martínez Morales, I., Gabaldón Estevan, D. y García Rubio, J. (2022). El model de les Escoles de Segona Oportunitat enfront de l'abandonament educatiu. Itineraris per a la vinculació educativa i la inserció laboral. *Quaderns d'Educació Contínua, 47*, 95-106.

Merino, R., Córdoba, A. I., Palomares-Montero, D. y Alarcón, X. (2025). Young people and second chance schools in Spain: diversity of profiles, expectations and results. *International Journal of Adolescence and Youth, 30*(1). https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2549583

Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. ppC.

OCDE (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2023/07/9bc3285d-es.pdf

Palomares Montero, D., Merino Pareja, R., Olmeda, E., García Gracia, M. y Córdoba Iñesta, A. I. (2024). Alumnado de Escuelas de Segunda Oportunidad: nuevas vinculaciones, recuperando aprendizajes, reconectando itinerarios. *Revista Complutense de Educación, 35*(3), 553-564. https://doi.org/10.5209/RCED.85965

Palomares Montero, D., Merino Pareja, R. y Alarcón, X. (2026). Impacto percibido de las prácticas laborales en la adquisición de competencias y las expectativas de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista de Investigación Educativa, 44*. https://doi.org/10.6018/rie.645451

Renta-Davids, A. I., Marhuenda-Fluixà, F., Bell-Sebastián, J. y Palomares-Montero, D. (2026). Reengaging early school-leavers through second-chance education: A research synthesis from a European perspective. *Review of Educational Research, 0*(0). https://doi.org/10.3102/00346543251400769

Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C. y Mateos-Blanco, T. (2022). *Orientación para la construcción de la carrera y justicia social. Una experiencia de investigación acción en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O)*. Octaedro.

Salvá, F. y Quintana, E. (2023). *La educación para la igualdad de género. Una propuesta formativa para educadoras y educadores sociales*. Octaedro.

Salvà Mut, F., Moso Díez, M. y Quintana Murci, E. (dirs.) (2024). *El abandono de los estudios en la formación profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora*. CaixaBank Dualiza. https://www.caixabankdualiza.es/wp-content/uploads/2024/07/ESTUDIO-ABANDONO-OK-staff.pdf

Tárraga Mínguez, R., Chisvert Tarazona, M. J., García Rubio, J. y Ros Garrido, A. (2022). Escuelas de segunda oportunidad: una propuesta curricular dirigida al retorno educativo y la inserción pro-

fesional. *Aula Abierta, 51*(3), 265-274. https://doi.org/10.17811/RIFIE.51.3.2022.265-274

Thomson, M. M., Zakaria, Z. y Berger, J. (2023). Motivational typologies among teachers and differences within. *International Journal on Studies in Education (IJonSE), 5*(2), 177-192. https://doi.org/10.46328/ijonse.137

Introducción

Francesca Salvà-Mut, Carme Pinya-Medina
y Elena Quintana-Murci (eds.)
Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional-LABVET
(Universitat de les Illes Balears)

La Formación Profesional está teniendo un papel cada vez más relevante en España, tal como se refleja en los debates educativos y sociales y en las sucesivas reformas que han culminado en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (LOOIFP). En ella se destaca la contribución de la Formación Profesional al desarrollo económico y social, en especial al aumento de la población con niveles intermedios de cualificación, a la transición ecológica y digital y a los cambios demográficos.

La evaluación y la calidad del sistema de Formación Profesional son dos pilares fundamentales recogidos en la LOOIFP, que adopta el marco de referencia europeo EQAVET (Consejo de la Unión Europea, 2020). En este contexto, el rendimiento académico y el abandono son elementos clave para la calidad del sistema; como indicador de referencia se define la tasa de finalización y abandono de los programas de FP.

La Estadística del Seguimiento Educativo y Rendimiento Académico del alumnado que accede a FP aporta información longitudinal sobre la situación educativa del alumnado a lo largo de cuatro cursos académicos. Los datos más recientes —los correspondientes al alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019, con seguimiento hasta el curso 2022-2023— muestran un elevado porcentaje de abandono de los estudios (alumnado que no ha titulado ni continúa estudios en el sistema educativo), que llega al 38 % en FP de Grado Básico (FPGB) y al 26,4 % en FP de

Grado Medio (FPGM). La FP de Grado Superior (FPGS) muestra mejores resultados, con un porcentaje de abandono del 16,8 %.

El abandono en la FPGB y en la FPGM es especialmente preocupante tanto por su dimensión como por el hecho de que son formaciones dirigidas a un alumnado con una titulación inferior a la de la secundaria superior. Por tanto, las situaciones de abandono de los estudios lo incluyen en el grupo de población en situación de abandono temprano de la educación y la formación y, con frecuencia, en el de quienes no trabajan ni estudian, grupos en los que España tiene porcentajes elevados en comparación con la media europea.

En este contexto, la prevención del abandono de los estudios en la FP y especialmente en la FPGB y FPGM es fundamental para la adecuada aplicación de la LOOIFP y para hacer frente a los retos que esta plantea y que son objeto de un elevado consenso en los ámbitos políticos, sociales, económicos y educativos.

Prevenir el abandono de los estudios en la Formación Profesional: problemática, políticas y estrategias es un libro que pretende dar a conocer la problemática del abandono de los estudios en la FP, así como las políticas y estrategias dirigidas a su prevención. La primera parte del libro presenta la problemática, así como los principales retos, políticas y estrategias desde la perspectiva europea, tanto a nivel global como en el de los países con diferentes sistemas de Formación Profesional. En el capítulo 1 se expone la problemática del abandono en la FP en el ámbito de la Unión Europea y se incide en los conceptos básicos, así como en la necesidad de indicadores comparables entre los distintos países y en las principales orientaciones políticas. A continuación, figuran dos capítulos centrados, respectivamente, en países con sistemas de Formación Profesional bien diferenciados: Suiza y Suecia. El primero presenta un modelo de FP estrechamente vinculado a la empresa (sistema dual o de aprendizaje); el segundo, un modelo más escolar. El capítulo 4 se ocupa de la situación española: analiza los datos más recientes sobre el abandono en la FP y sus causas, y plantea propuestas de mejora.

En la segunda parte se centra la atención en la institución escolar en el contexto español, más concretamente en los centros educativos y en el profesorado como elementos clave para la prevención del abandono en la FP. En el capítulo 5 se abordan los estilos y las prácticas docentes del profesorado de FP y su relación

con el rendimiento académico del alumnado. En el capítulo 6 se expone, a partir de una experiencia de investigación-acción en dos centros educativos, el diseño y el desarrollo de planes de acción para la prevención del abandono en la FP. El capítulo 7 se detiene en el desarrollo de estrategias docentes concretas relacionadas con aspectos clave como la vinculación, la orientación o la motivación del alumnado.

PRIMERA PARTE. PROBLEMÁTICA, POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA PREVENIR EL ABANDONO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EUROPA

1

Hacia un seguimiento del abandono temprano de la Formación Profesional a nivel europeo: oportunidades y desafíos

Irene Psifidou
European Centre for the Development of Vocational Trainind (Cedefop)

Resumen

El abandono temprano de la Formación Profesional (FP) es un problema acuciante en Europa. Conlleva costes importantes para las personas y para la sociedad. Su reducción constituye un elemento clave del marco estratégico Educación y Formación 2030.

Los Estados miembros de la UE se han comprometido a reducir la media de abandono temprano de la educación y la formación a menos del 9 % para 2030. Bajo la Resolución del Consejo sobre el segundo ciclo del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación hacia el Espacio Europeo de Educación (2026–2030), actualmente en proceso de adopción, se ha propuesto una meta más ambiciosa: reducirlo al menos al 8 % para 2030.

Este objetivo también se recoge en la Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar, que promueve políticas para reducir el abandono temprano de la educación y la formación. Estas políticas deben ser coherentes, integrales y basadas en la evidencia. Asimismo, la lucha contra el abandono escolar se enmarca en el Pilar Europeo de Derechos Sociales, que refuerza el compromiso de la UE con el acceso equitativo a la educación y la formación, así como con la inclusión social (Comisión Europea, 2021).

Hoy, uno de cada diez jóvenes europeos carece todavía de una titulación correspondiente a la educación secundaria superior. Aún no se sabe con suficiente precisión cuántos han abandonado la FP, ya que los nuevos datos de la EU-LFS de 2024 permiten identificar la orientación del programa abandonado, pero toda-

vía no ofrecen un indicador plenamente sólido y comparable de abandono temprano de la FP.

Determinar el paradero de quienes abandonan prematuramente, con la mayor rapidez y minuciosidad posibles, aumenta sus posibilidades de volver a participar en la educación y la formación, y cualificarse. A tal efecto, los datos actualizados y de calidad obtenidos por los sistemas nacionales de seguimiento y alerta temprana resultan indispensables para supervisar sistemáticamente la evolución tanto a nivel nacional como europeo.

Este capítulo, que se basa en el trabajo de investigación llevado a cabo por Cedefop (2023),[3] así como en las intervenciones europeas más exitosas recogidas en la herramienta de Cedefop (2026a) para abordar el abandono prematuro en la FP, proporciona información útil sobre: *a)* las definiciones nacionales del abandono de la FP y los mecanismos de recopilación de datos; *b)* los procesos y los mecanismos de seguimiento de quienes abandonan prematuramente la educación y Formación Profesional, así como los sistemas de alerta temprana; *c)* los principales factores que conducen al abandono temprano de la FP inicial, y *d)* los principales mensajes para las políticas de seguimiento y reducción del abandono temprano de la FP.

Proporcionar una mejor comprensión del abandono temprano de la FP es una condición previa necesaria para diseñar respuestas eficaces que ayuden a las personas a dotarse de las competencias adecuadas para hacer frente a futuras transformaciones y prosperar en la vida. Las conclusiones del capítulo llaman la atención de los responsables políticos, los investigadores y los proveedores de FP sobre las limitaciones persistentes a la hora de medir la magnitud del fenómeno en la FP, proponen la utilización de una definición y un indicador europeos comunes que permitan acciones específicas, y formulan mensajes políticos para avanzar en la reducción del abandono en la FP.

1.1. Introducción

Aunque en 2025 se ha recorrido la mitad del camino para alcanzar los objetivos del marco estratégico para la cooperación euro-

3. La autora sintetiza las principales conclusiones de los trabajos de Cedefop para hacerlas accesibles a un público hispanohablante.

pea en el ámbito de la educación y la formación (2021-2030) con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (Consejo de la Unión Europea, 2021), quienes diseñan las políticas se enfrentan a la siguiente situación:

- 1 de cada 10 jóvenes en Europa sigue sin obtener el título de educación secundaria superior, ya que el 9,1 % de los estudiantes europeos abandonó prematuramente la escuela (Eurostat, 2025).
- Los resultados de PISA 2022 mostraron un descenso significativo de las competencias básicas del alumnado de 15 años en toda la UE (OCDE, 2023).
- Solo alrededor de 60 % de la población europea de 16 a 74 años posee competencias digitales básicas, mientras que una proporción significativamente menor cuenta con competencias digitales por encima de ese nivel (Eurostat, 2025).

Solo alrededor del 11–12 % de la población adulta (25–64 años) participa en educación y formación en un periodo de referencia de cuatro semanas, según los datos más recientes de la Encuesta de Población Activa de la UE (EU-LFS; Eurostat, 2025).

Estas carencias socavan la competitividad industrial mundial y, si no se abordan, excluirán a innumerables europeos y europeas del mercado laboral, lo que tendrá graves consecuencias sociales.

La población joven con bajo nivel educativo —aquella que abandona prematuramente la educación y la formación— tiene más probabilidades de experimentar niveles más bajos de bienestar y satisfacción vital. Se enfrenta a un mayor riesgo de caer en el desempleo o la inactividad y se la designa con el término *nini*: persona que ni estudia, ni trabaja, ni recibe formación (Cedefop, 2016a, 2016b, 2023, 2025b; 2026b; Psifidou, 2026a). El abandono prematuro se asocia de forma consistente con desajustes entre competencias y necesidades del mercado de trabajo. Según Eurostat, en 2025 solo el 46,2 % de las personas que abandonaron prematuramente los estudios en la UE estaba empleada, mientras que el 30,8 % no trabajaba pero deseaba hacerlo y el 23,1 % no estaba activo laboralmente. En varios países, la mayoría de estos jóvenes no estaban empleados, destacando Lituania, Eslovaquia, Bulgaria y Croacia con las tasas más elevadas de inactividad o desempleo. Además, incluso entre quienes trabajan, la inseguridad laboral es elevada (Comisión

Europea, 2025), lo que confirma el impacto económico negativo del abandono temprano.

Este reto se agrava por la creciente importancia de las competencias básicas y digitales en las transiciones verde y digital. Muchas personas que abandonan tempranamente los estudios carecen de habilidades fundamentales en lectoescritura, matemáticas y ciencias, lo que limita su acceso a empleos emergentes que requieren competencias digitales y de inteligencia artificial (Cedefop, 2026b; Psifidou, 2026a). En un mercado laboral cada vez más intensivo en cualificaciones, el abandono temprano refuerza los ciclos de desventaja y exclusión. Las proyecciones de Cedefop apuntan a un aumento significativo de la demanda de ocupaciones altamente cualificadas, especialmente en administración, educación, ciencia e ingeniería.

Determinar el paradero de las personas que abandonan los estudios prematuramente, de la forma más rápida y exhaustiva posible, aumenta sus posibilidades de reincorporarse a la educación y la formación y de cualificarse. Una vez adquiridos los conocimientos, las capacidades y las competencias adecuados, aumentan las posibilidades de responder a las demandas del mercado laboral y de disfrutar de una carrera satisfactoria, lo que se traduce en un crecimiento personal y profesional efectivo. Los beneficios sociales tampoco son desdeñables, ya que la inclusión social y profesional de las personas contribuye a reforzar el desarrollo socioeconómico de un país (Psifidou, 2023a).

Para apoyar esta posibilidad es indispensable disponer de datos actualizados y de calidad obtenidos por los sistemas nacionales de seguimiento y alerta temprana. Estos datos permiten realizar un seguimiento sistemático de la evolución tanto a escala nacional como europea.

Este capítulo, que se basa en una encuesta realizada en 2022 a través de la red de información del Cedefop (ReferNet, 2022), ofrece información útil sobre la disponibilidad de datos y las lagunas existentes para medir el abandono prematuro de la FP (en inglés, *early leaving from VET*, ELVET) a escala nacional y regional en 28 países europeos. Llama la atención de los responsables políticos, los investigadores y los proveedores de FP sobre las limitaciones que persisten a la hora de medir la magnitud del abandono, y propone el uso de una definición y un indicador europeos comunes que permitan adoptar medidas específicas. Las

conclusiones de este capítulo, basado en la publicación de Cedefop (2023) y en intervenciones exitosas que ofrece la herramienta de Cedefop sobre el abandono prematuro de la FP (Cedefop, 2026a), ofrecen mensajes para orientar las políticas dirigidas a superar los desafíos que supone el abandono temprano de la FP.

La encuesta se realizó en un momento en que la cohesión social se veía amenazada a nivel mundial. La guerra de agresión contra Ucrania, que provocó una afluencia masiva de personas refugiadas a la UE, y la crisis sanitaria derivada de la pandemia de la COVID-19, que obligó al cierre de centros de FP en todo el mundo, han puesto en peligro el proceso de aprendizaje de millones de jóvenes.

1.2. El marco político europeo para afrontar el abandono prematuro de la FP

La meta de reducir a menos del 10 % la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que abandonan prematuramente los estudios se adoptó por primera vez como parte de la Estrategia de Lisboa y ha sido uno de los principales objetivos estratégicos de Europa 2010 y 2020. En el marco de este debate político de la UE destinado a abordar este fenómeno (Comisión Europea, 2011), se pidió a los Estados miembros que establecieran un marco europeo común para las políticas dirigidas a enfrentar el abandono y que adoptaran estrategias nacionales integrales para 2012 (Consejo de la Unión Europea, 2011). Entre estas políticas figuraba la aplicación de una estrategia para la modernización de la Formación Profesional (FP) que incluyera medidas específicas contra el abandono escolar prematuro.

En el último marco estratégico Educación y Formación 2030 (Consejo de la Unión Europea, 2021), el objetivo estratégico se ha actualizado con una nueva meta aún más optimista: reducir la proporción media de abandono escolar temprano a menos del 9% para 2030, que en 2026 se ha propuso rebajar al menos 8 % (Consejo de la Unión Europea, 2025); esto se refleja en el compromiso de todos los Estados miembros de la UE en el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). Dentro del área prioritaria 1, dedicada a

la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito en la educación y la formación, y del área prioritaria 3, sobre profesores y formadores, se consideraron vitales dos actuaciones principales a escala nacional (Consejo de la Unión Europea, 2021):

- Promover estrategias de éxito educativo a escala nacional para que todo el alumnado concluya con éxito los itinerarios de educación y formación, así como reducir el abandono escolar temprano y el bajo rendimiento, mediante un enfoque integral de la escuela y la comunidad y una visión de la educación centrada en el alumnado (punto VII, p. 17).
- Apoyar la formación inicial y el desarrollo profesional continuo del profesorado y los formadores en todos los niveles educativos, especialmente para hacer frente a la creciente diversidad del alumnado y a sus necesidades específicas, para abordar el abandono temprano de la educación y la formación, para promover el aprendizaje basado en el trabajo y para apoyar el desarrollo de competencias digitales básicas y avanzadas, así como de pedagogías innovadoras (punto V, p. 19).

En 2022, se adoptó una nueva Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar, cuyo objetivo es garantizar mejores resultados educativos para todo el alumnado, independientemente de su origen o situación, mediante la mejora del rendimiento en competencias básicas y la reducción del abandono temprano de la educación y la formación (Consejo de la Unión Europea, 2022). La Recomendación adopta una visión holística del éxito escolar y tiene en cuenta tanto el rendimiento educativo (es decir, las competencias y aptitudes desarrolladas) como los logros (diplomas o cualificaciones obtenidos tras completar con éxito un determinado nivel educativo), además del bienestar del alumnado y del profesorado en la escuela. Como parte de una estrategia integrada, la Recomendación pide a los Estados miembros que trabajen en el refuerzo de los sistemas de recogida de datos y seguimiento. La disponibilidad de una recogida sistemática de datos y de sistemas centralizados de seguimiento de quienes abandonan prematuramente los estudios es de suma importancia para la elaboración de políticas específicas y eficaces. Estas pueden facilitar el intercambio de información, la cooperación entre las personas interesadas y los servicios encargados de

ponerse en contacto con ellas, así como una mejor coordinación de las medidas de reincorporación de quienes han abandonado tempranamente los estudios.

En el discurso político de la UE, la necesidad de recopilar mejores datos también ocupa un lugar destacado en anteriores recomendaciones del Consejo. La Recomendación del Consejo de 20 de noviembre de 2017 relativa al seguimiento de los titulados reconoce que, en cooperación con las partes interesadas, los Estados miembros deben mejorar la disponibilidad y la calidad de los datos sobre las actividades de las personas tituladas y, en su caso, sobre quienes abandonan la educación superior y la educación y Formación Profesional sin graduarse. Los sistemas de seguimiento de la población titulada pueden incluir:

- La recopilación de datos estadísticos y administrativos pertinentes y anonimizados, procedentes de bases de datos de educación, fiscalidad, población y seguridad social.
- El desarrollo de encuestas longitudinales a las personas tituladas, en el plano del sistema educativo y, en su caso, a nivel institucional, habida cuenta de la importancia de los datos cualitativos sobre la transición al mercado laboral o a la educación y formación complementaria, así como sobre las trayectorias profesionales posteriores.
- La posibilidad de que las autoridades vinculen, de forma anónima, datos procedentes de distintas fuentes, a fin de obtener una visión de conjunto de los resultados de las personas tituladas (Consejo de la Unión Europea, 2017, p. C 423/3).

En el anexo 4 (Comisión Europea, 2020) se afirma que «el seguimiento de los alumnos que abandonan prematuramente los estudios podría contribuir a una mayor comprensión de los factores específicos (por ejemplo, las razones del abandono) asociados con el abandono temprano de la FP y las medidas que son eficaces para abordar este problema» (p. 19).

El seguimiento de quienes abandonan prematuramente también ayuda a recopilar datos útiles para la evaluación de las medidas, como analizar si las personas participantes en diferentes medidas de apoyo han terminado finalmente la educación secundaria superior. La evaluación de las medidas relacionadas con la FP destinadas a combatir el abandono de los estudios es de suma

importancia en el contexto de la elaboración de políticas basadas en la evidencia, aunque dicha evaluación dista mucho de ser sistemática en Europa, como se concluye en un estudio pionero que Cedefop publicó en 2016 sobre el abandono temprano de la FP (Cedefop, 2016b). Según dichos resultados, muy pocas políticas e iniciativas de FP están respaldadas por pruebas de su eficacia para prevenir o contrarrestar el abandono temprano de la FP. Pocas evaluaciones analizan el impacto real en los itinerarios individuales de aprendizaje, y aún menos exploran cómo y por qué las políticas específicas incidieron en los resultados de aprendizaje. El estudio de Cedefop (2016b) concluyó que podrían introducirse mejoras importantes en la escala y el enfoque de las evaluaciones de las medidas para abordar el abandono temprano, y que dichas evaluaciones deberían fomentarse en las políticas y directrices de la UE. A las mismas conclusiones llegó el estudio de evaluación sobre la aplicación de la Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (Donlevy *et al.*, 2019).

Promover la educación y formación inclusivas y hacerlas realidad para todo el alumnado de FP está asociado a una FP de calidad y al aprendizaje efectivo, y depende en gran medida de los conocimientos y las competencias del profesorado y de los formadores de FP. Su papel crucial a la hora de identificar los primeros signos de desinterés del alumnado para prevenir el abandono escolar ha sido subrayado tanto por las Conclusiones del Consejo sobre los profesores y formadores europeos del futuro (Consejo de la Unión Europea, 2020) como la investigación de Cedefop (2022, 2026a).

Dentro de este marco político europeo de apoyo, y gracias al amplio repertorio de herramientas disponibles y directrices que Cedefop ha desarrollado para los responsables políticos y los profesionales de la FP con el fin de abordar el abandono prematuro de la educación y la formación, se lograron importantes avances en su reducción, y este objetivo estratégico se convirtió en uno de los más exitosos de Europa. La crisis de la COVID-19 ha hecho que este reto sea más evidente y urgente. Aunque los efectos de la pandemia de la COVID-19 y del cierre prolongado de las escuelas aún no se reflejan en un aumento de las tasas de abandono temprano en Europa, sí muestran un deterioro de los resultados en competencias básicas y señales preocupantes sobre el bienestar del alumnado y del profesorado.

1.3. Metodología

Según la definición de Eurostat, quienes abandonan prematuramente sus estudios (*early leavers from education and training*) son personas de entre 18 y 24 años que han completado, como máximo, el primer ciclo de educación secundaria y no han seguido estudiando o formándose durante las cuatro semanas anteriores a la Encuesta de población activa de la Unión Europea (EU-LFS) El indicador europeo de abandono temprano de la educación y la formación (*early leaving from education and training*, ELET), aunque proporciona una medida común del fenómeno, también oculta una gran variedad de situaciones.

Según las conclusiones del estudio de Cedefop (2016a), esto limita la utilidad del indicador como base para la toma de decisiones y la formulación de políticas en materia de FP, especialmente a nivel nacional. No permite a los responsables políticos identificar en qué partes del sistema educativo es más frecuente el problema del abandono temprano de la FP ni desarrollar acciones específicas. Algunos países colman esta laguna con diferentes sistemas nacionales de seguimiento; otros aún no disponen de esos datos y solo utilizan el indicador de la UE para medir la tasa de abandono temprano de la FP.

Un indicador específico que mida el abandono temprano de la FP (*early leaving from vocational education and training*, ELVET) podría facilitar la comparabilidad y el análisis comparativo de los datos recogidos en los distintos países, así como el debate y el intercambio entre los Estados miembros de la UE. Esto permitiría evaluar la viabilidad de desarrollar un indicador específico de ELVET basado en una definición europea común.

El cuestionario pretendía recabar nuevos datos para responder a las preguntas clave de la investigación:

- Si los países cuentan con definiciones nacionales y recopilan datos específicos sobre el abandono temprano de la FP (ELVET) para fundamentar la elaboración de políticas y, en su caso, qué características presentan esos datos.
- Qué iniciativas y mecanismos nacionales, regionales o institucionales existen, en su caso, para detectar y apoyar al alumna-

do en riesgo de abandono de la FP, así como a quienes ya han abandonado los estudios.
- Qué factores principales conducen al abandono temprano de la FP inicial.

Para cumplir estos objetivos de investigación con la mayor precisión posible, el cuestionario de Cedefop se estructuró en torno a las siguientes secciones principales, en consonancia con las preguntas de investigación planteadas.

Definiciones y recogida de datos. La primera sección pretendía recoger las definiciones nacionales de ELVET y saber si los países disponen de datos sobre este fenómeno.

Seguimiento del abandono temprano. La segunda sección se centraba en los procesos y mecanismos de seguimiento del alumnado que abandona prematuramente, como la existencia de sistemas centralizados de recogida de información nominativa.

Identificación del alumnado en situación de riesgo. En la tercera sección, la atención se centraba en los procesos y mecanismos para identificar al alumnado en situación de riesgo de abandonar sus estudios, como sistemas de alerta temprana para detectar los primeros indicios de desafección, oportunidades de desarrollo profesional para profesorado y los formadores de FP, y oportunidades de orientación profesional ofrecidas al alumnado.

Más concretamente, la encuesta se centró en:

- Si los centros de FP disponen de un sistema de alerta temprana para detectar los primeros indicios de riesgo de abandono prematuro.
- Si el profesorado y los formadores de FP de los centros disponen de formación específica para identificar las señales de riesgo del alumnado de FP.
- Si los formadores en las empresas tienen acceso a oportunidades de desarrollo profesional que los ayuden a identificar las señales de malestar del alumnado de FP en el aprendizaje basado en el trabajo.
- Si los centros de FP disponen de mecanismos para recuperar el aprendizaje perdido como alternativa a la interrupción de los estudios en caso de absentismo habitual.

- Si los centros de FP ofrecen orientación profesional al alumnado (incluido el asesoramiento o la tutoría).
- Si la mayoría de los centros de FP cuenta con un equipo de apoyo multidisciplinar para el alumnado de FP en situación de riesgo, que puede incluir tanto personal de los centros como profesionales incorporados mediante la cooperación con los servicios externos pertinentes, incluidos trabajadores sociales, de apoyo a la familia, juveniles y de atención de proximidad, y profesionales del ámbito sanitario.

Factores que conducen a ELVET. La cuarta sección pretendía averiguar si los países recopilan información sobre los factores que conducen a ELVET, así como identificar los más frecuentes e importantes.

En total, se recibieron 28 respuestas, que abarcaban 26 Estados miembros de la UE (excepto Malta), Noruega e Islandia. Solo se dispuso de información limitada sobre Irlanda y Croacia. Bélgica facilitó información por separado sobre sus tres regiones: francesa (BE-FR), flamenca (BE-FL) y alemana (BE-DE), lo que refleja que la situación difiere de una región a otra; en consecuencia, las tres regiones belgas se tratan como unidades separadas en la presentación de las cifras. El análisis global y las cifras se basan, por tanto, en 30 respuestas.

Los resultados de esta encuesta se incorporan a la publicación de Cedefop (2023) y tienen por objeto apoyar a los Estados miembros y a la Comisión Europea en la aplicación de la Recomendación del Consejo sobre los caminos hacia el éxito escolar (Consejo de la Unión Europea, 2022), así como en la consecución del objetivo estratégico de Educación y Formación 2030.

1.3.1. Definiciones nacionales del abandono prematuro de la FP y mecanismos de recopilación de datos

Dado que actualmente no existe una definición del abandono prematuro de la FP (ELVET) en el ámbito de la UE, se pidió a los miembros de ReferNet que estudiaran criterios específicos para una posible definición nacional. La definición de trabajo de ELVET propuesta por Cedefop queda reflejada en la figura 1.

Figura 1. Definición de trabajo de ELVET propuesta por Cedefop.

(a) Se refiere a personas de 18 a 24 años.

(b) Han completado, como máximo, el nivel 0, 1 o 2 de la CINE 2011 (en CINE 1997, niveles 0, 1, 2 o 3C corto).

(c) Han iniciado una Formación Profesional de nivel CINE 3 o 4, pero no han obtenido una titulación de FP de educación secundaria superior.

(d) No han recibido ningún tipo de educación o formación (es decir, ni formal ni no formal) en las cuatro semanas anteriores a la encuesta (actualmente no participan en actividades de educación y formación).

El abandono de la FP puede haberse producido a una edad más temprana, por ejemplo, a los 15 años, pero, para que se considere un abandono temprano de la FP, una persona debe pertenecer a la franja de edad de 18 a 24 años, según la definición de la UE de abandono temprano de la educación y la formación *(early leaving from education and training*, ELET). La definición de trabajo de ELVET propuesta por Cedefop se basa en la definición de la UE de ELET, a la que se añade un criterio adicional: haber iniciado una Formación Profesional sin haber obtenido una cualificación de FP (véase punto c de la figura 1).

Las respuestas de ReferNet sugieren que, en general, no existen en los países europeos definiciones nacionales de ELVET que se aproximen a la definición de trabajo de Cedefop o a una formulación propia equivalente. Solo dos países (Letonia y Hungría) informaron explícitamente de la existencia de una definición nacional de ELVET, aunque en ninguno de los dos casos esta se ajusta a todos los criterios definidos por Cedefop. Varios miembros de ReferNet informaron de que, en lugar de las definiciones nacionales de ELVET, se utilizan y controlan otros indicadores o definiciones. La definición de la UE de ELET y las diferentes mediciones del abandono escolar fueron las que se mencionaron con más frecuencia.

A pesar de la abrumadora falta de definiciones oficiales en todos los países (excepto dos), 18 países informaron de la exis-

tencia de recogida de datos sobre ELVET. Los datos se recogen, por ejemplo, a través de registros escolares o bases de datos nacionales que registran información relevante sobre el alumnado. Las metodologías e indicadores utilizados en estos países varían considerablemente.

Aunque varios países informan de que se recopilan datos e información relevantes para ELVET, esto no siempre significa que los indicadores correspondientes estén fácilmente disponibles o incluso que sea posible calcular el ELVET. En varios casos, se afirmó que no se lleva a cabo un seguimiento regular del ELVET ni un análisis periódico de sus datos específicos, pero es posible extraer información relacionada con el abandono de la FP. En cinco países (España, Italia, Portugal, Eslovenia y Eslovaquia), existen planes para implantar una recogida de datos periódica (por ejemplo, anual) en el futuro; Letonia planea una recogida de datos puntual. La edad es uno de los criterios más considerados en cualquier recopilación de datos disponible sobre ELVET, o en cualquier alternativa proporcionada por los países. En unos pocos casos, la edad no se registra en absoluto, como ocurre con los casos de abandono o la rescisión de contratos de aprendizaje en Alemania y Lituania.

En cuanto a si los países disponen de un sistema centralizado que recoja información nominativa sobre los abandonos tempranos y que incluya mecanismos para garantizar que los proveedores de FP identifiquen a tiempo al alumnado en situación de riesgo, la mayoría de los países encuestados cuenta con servicios locales o coordinados encargados de contactar con quienes abandonan los estudios y de remitirlos a las medidas pertinentes.

Alrededor de 20 países cuentan con procesos y mecanismos para identificar y apoyar al alumnado que sigue en la FP, pero corre el riesgo de abandonarla: sistemas de alerta temprana; desarrollo profesional continuo para el profesorado y los formadores de FP en los centros escolares, y equipos multidisciplinares de apoyo. Todos, excepto uno, ofrecen orientación profesional para apoyar las opciones y los itinerarios del alumnado de FP. La mitad de los países ha adoptado medidas para recuperar el aprendizaje perdido, pero solo ocho ofrecen formación continua a los formadores en la empresa para que puedan identificar y apoyar a los aprendices en situación de riesgo. La región francesa de Bélgica (BE-FR), la República Checa, Alemania, Estonia, Francia y Letonia disponen de los

seis servicios examinados anteriormente (véase metodología) para identificar aprendices en riesgo de abandono temprano.

Los resultados muestran que muchos países recopilan información administrativa pertinente, pero persisten carencias en las definiciones comunes, el análisis específico de la FP y los indicadores comparables sobre el abandono temprano de la FP (ELVET). Esto es especialmente relevante porque la mayor parte de la evidencia internacional se refiere al abandono temprano de la educación y la formación (ELET) en general, sin distinguir suficientemente entre educación general y FP, lo que dificulta determinar cuántos estudiantes abandonan la FP, en qué momento y por qué razones. El módulo de 2024 de la EU-LFS «Jóvenes en el mercado laboral» supone un avance importante, al introducir por primera vez variables pertinentes para medir el abandono temprano de la FP: para las personas de 15 a 34 años, recoge si han abandonado la educación o formación formal, el nivel y la orientación (general o profesional) del programa abandonado y el motivo principal de no finalización. Esto permite distinguir a quienes abandonan programas de FP y analizar sus características y situación actual en el mercado laboral. Sin embargo, aún debe evaluarse en qué medida estos datos permiten elaborar un indicador de ELVET sólido y comparable conforme a la definición operativa de Cedefop. Además, al recopilarse solo cada ocho años y recoger únicamente el motivo principal del abandono, el módulo no permite un seguimiento periódico ni refleja plenamente la multiplicidad de factores que pueden conducir al abandono que se presentan en el capitulo siguiente, incluidos el bajo rendimiento académico y los factores específicos del aprendizaje en centros educativos o en el lugar de trabajo. Por ello, es necesario complementar la EU-LFS con fuentes de datos periódicas, incluidos datos administrativos y encuestas sistemáticas, para mejorar el seguimiento del ELVET y fundamentar políticas de prevención e intervención más específicas.

Sin embargo, estos datos todavía (agosto 2026) no están plenamente disponibles para su análisis y se prevé que se recopilen únicamente cada ocho años, lo que limita considerablemente su utilidad para el seguimiento oportuno y la formulación de políticas basadas en la evidencia. Sin datos más frecuentes y coherentes, la capacidad para detectar riesgos emergentes y diseñar intervenciones preventivas en la FP seguirá siendo limitada.

1.3.2. Factores que conducen al abandono temprano de la FP

La encuesta pretendía averiguar si los países recopilan información sobre los factores que conducen al abandono temprano de la FP, así como en qué nivel administrativo (tanto nacional como regional, solo nacional o solo regional) se recopila dicha información.

Se proporcionó a los países una lista de 14 razones identificadas por investigaciones anteriores de Cedefop (2016a) y se les pidió que informaran sobre la frecuencia con la que dichas razones intervienen en el abandono del alumnado de FP en su contexto nacional. La lista proporcionada a los países incluía las siguientes:

- Razones sistémicas o estructurales (por ejemplo, baja permeabilidad del sistema educativo; diferenciación temprana y selección de itinerarios).
- Bajo rendimiento y asistencia escolar en general.
- Insuficiente orientación.
- Autopercepción y autoestima negativas.
- Contenido y organización del programa inadecuados o poco atractivos.
- Métodos de enseñanza inadecuados o poco atractivos.
- Falta de prácticas de aprendizaje.
- Falta de compromiso y apoyo familiares.
- Cuestiones de salud y bienestar.
- Cuestiones de género (por ejemplo, los hombres tienden a abandonar más a menudo para buscar empleo).
- Origen inmigrante o pertenencia a una minoría étnica.
- Perspectivas laborales poco atractivas para las personas con titulación de FP debido al escaso atractivo del mercado laboral (por ejemplo, si las cualificaciones de FP conducen a empleos mal remunerados).
- Condiciones de trabajo insatisfactorias durante el aprendizaje basado en el trabajo.
- Falta de preparación para el trabajo (por ejemplo, relaciones laborales disfuncionales en el lugar de trabajo).

En total, 17 países informaron de que recogen datos sobre los factores que conducen al abandono temprano de la FP. Diez

mencionaron que dicha recopilación de datos tiene lugar tanto a nivel regional como nacional (Austria, Bélgica-FL, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Hungría, Islandia, Italia, Portugal y Eslovaquia); cinco (Estonia, Irlanda, Letonia, Lituania y Países Bajos) afirmaron que solo está disponible a nivel nacional, mientras que Bélgica-FR, Bélgica-DE y Chequia indicaron que solo tiene lugar a nivel regional. Cinco países (Bulgaria, España, Croacia, Chipre y Polonia) no facilitaron información sobre si estos datos se recogen sistemáticamente.

Según los resultados de la encuesta, las cuatro razones principales para abandonar la FP en Europa son (en orden descendente):

- El «bajo rendimiento educativo general y la baja asistencia» fue el factor mencionado con más frecuencia. Lo señalaron 16 países en total: siete, como un factor que aparece siempre o a menudo, y nueve, como un factor que aparece a veces.
- Los «problemas de salud y bienestar» fueron el segundo factor más mencionado, señalado por 12 países.
- La «falta de compromiso y apoyo familiar» fue el tercer factor más frecuente, señalado por 11 países.
- La «falta o insuficiencia de orientación para apoyar las decisiones del alumnado» fue el cuarto factor más mencionado, señalado por 11 países.

Sin embargo, la encuesta de Cedefop y ReferNet ha proporcionado información positiva sobre los siguientes aspectos, que los países señalaron como las razones menos frecuentes que conducen a ELVET:

- Razones sistémicas o estructurales (por ejemplo, baja permeabilidad del sistema educativo; diferenciación temprana y selección de itinerarios).
- Falta de puestos de aprendizaje u otro tipo de formación en la empresa.
- Perspectivas laborales poco atractivas para las personas con titulación de FP (por ejemplo, cuando las cualificaciones de FP conducen a empleos mal remunerados).
- Condiciones de trabajo insatisfactorias durante el aprendizaje en el lugar de trabajo.
- Métodos de enseñanza inadecuados o poco atractivos.

Estos resultados muestran que los factores estructurales —la falta de flexibilidad o permeabilidad, la falta de puestos de formación en la empresa y la baja calidad de la FP identificados en el estudio de Cedefop (2016a, 2016b) como factores importantes que conducen al abandono de los estudios, se han abordado a lo largo de los años. Ello ha sido posible gracias a los esfuerzos de los Estados miembros para modernizar y reformar sus sistemas de FP, así como a iniciativas a escala europea, en particular la Alianza Europea para la Formación de Aprendices (EAfA), que ha unido a Gobiernos y partes interesadas clave con el objetivo de reforzar la calidad, la oferta y la imagen general de la formación de aprendices en toda Europa, al tiempo que fomenta la movilidad de los aprendices mediante la oferta de cientos de miles de plazas.

1.4. Conclusiones y mensajes clave

El abandono temprano de la educación y la formación (ELET) expone a personas jóvenes y adultas a menores oportunidades socioeconómicas y a un alto riesgo de exclusión social. Para garantizar una FP verdaderamente integradora y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado en todos los niveles y tipos de educación y formación, es preciso seguir esforzándose por reducir la tasa de abandono temprano de la educación y la formación, con el objetivo de que más jóvenes obtengan al menos un título de educación secundaria superior. Esto requiere un seguimiento y una medición sistemáticos de las tasas de abandono temprano no solo a escala europea y nacional, sino también a escala regional, local e institucional dentro de cada país, así como en todas las modalidades formativas, tanto en FP como en educación general. Si bien esto es posible hasta cierto punto a nivel europeo a través del indicador de Eurostat sobre ELET, los datos recogidos no permiten conocer la magnitud del fenómeno por tipo de educación y formación; el abandono temprano de la FP (ELVET), tal y como se define en este estudio, no puede calcularse.

Cedefop inició los esfuerzos para medir ELVET en 2016 con la publicación de un estudio pionero sobre el papel de la FP en la lucha contra el abandono temprano (Cedefop, 2016a). Este estudio extrajo importantes conclusiones sobre las limitaciones de los datos nacionales y presentó recomendaciones para desarrollar un

indicador de ELVET a escala de la UE. Para actualizar las conclusiones del estudio de 2016, Cedefop llevó a cabo una encuesta a través de su red de información ReferNet con el fin de recopilar datos nacionales sobre ELVET, comprender cómo se entiende y se define el ELVET en cada país, y estudiar los avances logrados en la mejora de la información disponible y de los mecanismos de seguimiento.

En respuesta a los resultados expuestos, se proponen cinco mensajes clave.

En primer lugar, la recopilación de datos comparables sobre el abandono temprano de la FP es una necesidad que se deriva claramente de la agenda política europea actual y que no puede desatenderse. La recopilación de datos comparables requiere idealmente que se adopte una definición y una metodología europeas del abandono de la FP y que todos los países recopilen datos basados en ellas. Acordar una definición europea de ELVET y una recopilación de datos pertinente requiere colaboración y compromiso en diferentes niveles y en todos los países.

Por consiguiente, el uso de fuentes de datos nacionales para lograr un indicador ELVET comparable en toda la UE no parece una opción viable a corto plazo. Requeriría esfuerzos significativos y una estrecha cooperación entre los países para acordar y adoptar una definición común de ELVET, así como la normalización de los registros nacionales para la recopilación de datos. Los datos administrativos se recogen para responder a las necesidades de seguimiento específicas de cada país, por lo que lograr un enfoque común a escala de la UE constituye un reto considerable. Según las conclusiones del estudio anterior de Cedefop (2016a), sería más factible trabajar para ajustar las herramientas de recopilación de datos comparables existentes a escala de la UE. Esto es posible en cierta medida con el nuevo módulo de la EU-LFS de 2024.

Pero, incluso con estas variables, conviene analizar a fondo la precisión y fiabilidad de las estadísticas e indicadores que de ellas se obtengan. Esta investigación incluye el tamaño de las muestras, el uso de variables sustitutas y otros aspectos importantes, y solo será posible tras el lanzamiento de la encuesta del módulo EU-LFS de 2024 y la recopilación de los datos pertinentes. Aunque este módulo de la LFS de 2024 supone un gran avance —que recoge recomendaciones anteriores de Cedefop (2012, 2016a)—, su aplicación cada ocho años no permite la recogida sistemática de datos para medir ELVET anualmente. Por lo tanto, puede que sea

necesario seguir investigando posibles vías de mejora periódica de los datos nacionales y europeos existentes sobre el abandono de la FP. Los sistemas centralizados de seguimiento (Cedefop, 2026a, sección «Monitoring early leavers») pueden aumentar el conocimiento de las trayectorias educativas de los jóvenes que abandonan prematuramente los estudios y de los factores de protección y de riesgo (Cedefop, 2026a, sección «Protective factors») relacionados con el abandono temprano.

En segundo lugar, los datos cuantitativos deben complementarse con datos cualitativos. Los resultados de este estudio proporcionan indicaciones claras sobre los factores comunes que conducen al abandono de la FP en varios países, lo que sienta una buena base para profundizar en el debate y en el aprendizaje de buenas prácticas. El nuevo módulo EU-LFS 2024 incluye las siguientes razones principales para no completar un programa de educación formal:

- Razones económicas (por ejemplo, tasas de matrícula demasiado elevadas; necesidad de trabajar para ganarse la vida).
- Preferencia por trabajar (por ejemplo, abandono de la educación formal porque se ha encontrado trabajo o porque se desea trabajar; corresponde más a la realización personal que a motivos económicos).
- Razones relacionadas con el programa educativo (por ejemplo, insatisfacción con el programa; el programa no respondía a los intereses de la persona; no era lo bastante útil o era demasiado difícil).
- La propia enfermedad o discapacidad (por ejemplo, problemas de salud física o mental, incluida la depresión).
- Responsabilidades de cuidado (por ejemplo, cuidado de hijos o de otros familiares, propios o de la pareja).
- Otras razones familiares (por ejemplo, matrimonio; seguir a la pareja).
- Otras razones personales (por ejemplo, cambio de lugar de residencia, falta de motivación, conflicto con el profesorado o el alumnado, querer centrarse en aficiones).
- Otras razones.

Recoger esta información desde 2024 a través de la EU-LFS es un avance importante; sin embargo, dado que este módulo solo se aplicará cada ocho años, no resulta lo bastante frecuente para

articular con prontitud respuestas en materia de políticas. Tampoco se podrá determinar si existen razones específicamente ligadas al aprendizaje en el centro o en el puesto de trabajo dentro de un programa de FP. Para poder elaborar políticas específicas, los países deberían recopilar datos sobre todos los factores que llevan a un estudiante o un aprendiz a abandonar su programa de FP y permanecer fuera de la educación y la formación formales, ya sea a través de sistemas centralizados o mediante encuestas sistemáticas a escala nacional, regional y local.

En tercer lugar, en la mayoría de los países existe una cultura de inclusión bien desarrollada en el aprendizaje en el centro, pero hay mayor incertidumbre en el ámbito empresarial; la información y los datos sobre el aprendizaje basado en el trabajo son escasos. Resulta necesario cultivar una cultura de inclusión también en los entornos de aprendizaje en el trabajo y aplicar políticas eficaces para dotar a las empresas y a los formadores de los medios necesarios, así como para apoyar a los aprendices en riesgo de abandono. Reducir las tasas de abandono temprano en las empresas es igual de prioritario para abordar de forma global el fenómeno del abandono prematuro de la FP. Cedefop (2026a), en su conjunto de herramientas de FP para abordar el abandono temprano, sugiere las siguientes condiciones para mejorar la inclusión en el aprendizaje basado en el trabajo (sección «Inclusive work-based learning environments») y prevenir este fenómeno:

- Garantizar que la persona en formación, la empresa y el formador compartan un entendimiento común de las funciones, responsabilidades y derechos de la persona en formación.
- Establecer mecanismos de garantía de calidad para asegurar que las empresas cumplan con sus responsabilidades en materia de formación.
- Establecer mecanismos de retroalimentación para controlar si la persona en formación se enfrenta a dificultades en el aprendizaje basado en el trabajo.
- Establecer procesos para mediar en los conflictos entre el alumnado, los formadores y los empleadores de la empresa.
- Promover el desarrollo de la identidad profesional, lo que requiere un proceso atractivo y motivador que permita a los jóvenes percibir la formación como algo significativo.

- Ofrecer oportunidades de desarrollo profesional y apoyo a los formadores de la empresa para que capaciten a los aprendices en situación de desventaja, identifiquen señales de angustia y presten apoyo inmediato cuando se detecte riesgo de abandono.
- Evitar la discriminación y promover entornos de aprendizaje inclusivos en el puesto de trabajo.
- Facilitar acuerdos flexibles para que el alumnado combine la formación en el centro y en el trabajo.

En cuarto lugar, la orientación profesional (Cedefop, 2026a, sección «Guidance supporting youth to manage their careers») y el asesoramiento (Cedefop, 2026a, sección «Counselling to address barriers to learning») son medidas cruciales en las estrategias y prácticas holísticas e integrales que pueden contribuir a evitar que el alumnado abandone, a favorecer que permanezca en la educación y la formación, y a apoyarlo para que se reincorporen a la educación o la formación general. Aunque en casi todos los países existen mecanismos de orientación profesional para el alumnado de FP, once de ellos señalan en este estudio la falta o insuficiencia de orientación como una de las principales razones que conducen al abandono de la FP. Psifidou *et al.* (2022) investigaron el papel de la orientación y el asesoramiento profesionales en las prácticas y políticas europeas de apoyo al alumnado en situación de riesgo y a quienes abandonan los estudios prematuramente. Los enfoques exitosos de la orientación y el asesoramiento profesionales se basan en:

a) Una estrategia global, en la que la orientación y el asesoramiento profesionales son elementos integrales de las políticas y prácticas destinadas a contrarrestar el ELET.
b) Una sólida colaboración entre las distintas partes interesadas, de modo que los diferentes servicios y profesionales puedan abordar las diversas necesidades de las personas en función de sus cualificaciones y formación.
c) Un enfoque mixto en el que la orientación y el asesoramiento profesionales genéricos van acompañados de medidas de apoyo individualizadas para abordar eficazmente las diversas necesidades de las personas.
d) Un enfoque de gestión de casos que fomenta la colaboración con otros servicios y profesionales, así como con las

familias y el grupo de iguales, para hacer frente a necesidades complejas.

Según estas conclusiones, la orientación y el asesoramiento profesionales son fundamentales para prevenir el abandono temprano y deberían convertirse en parte integrante del sistema de educación y formación desde la enseñanza primaria (Psifidou, 2023b).

En quinto lugar, el profesorado desempeña un papel fundamental en la identificación temprana del alumnado en riesgo de abandono. Los sistemas de alerta temprana pueden proporcionar al profesorado herramientas y apoyo para reconocer señales de malestar y detectar situaciones de riesgo (Cedefop, 2026a, sección «Identification of learners at risk of early leaving»), aprovechando la información y el contacto directo que ya forman parte de su trabajo diario, como la asistencia y el progreso académico (Cedefop, 2025a; Psifidou, 2026b). Por ello, más que asignar nuevas responsabilidades al profesorado, las políticas deberían garantizar que disponga de la formación, las herramientas, el tiempo y el apoyo necesarios para identificar y atender adecuadamente estas situaciones (Cedefop, 2026a, sección «Professional development for inclusive teaching and training». Según Cedefop (2022, 2025a), la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, tanto en los centros educativos como en el lugar de trabajo, debería formar parte integrante de la formación inicial del profesorado, así como de sus oportunidades de aprendizaje permanente y desarrollo profesional continuo. Si bien la importancia del desarrollo profesional continuo está ampliamente reconocida, sigue siendo limitada la evidencia comparable sobre su eficacia, sus factores facilitadores y sus barreras en toda la Unión Europea. La nueva Encuesta Europea de Formación Profesional del Profesorado (EVTS)[4] de Cedefop proporcionará nueva evidencia y datos directamente comparables en toda la UE sobre las oportunidades, experiencias, desafíos y otros factores que afectan al desarrollo profesional continuo del profesorado en centros de FP. Estos resultados permitirán fundamentar el diseño de políticas nacionales y europeas que puedan mejorar la participación del profesorado

4. Se puede acceder a la Encuesta en el siguiente enlace: www.cedefop.europa.eu/en/projects/vocational-teacher-survey

de FP en una formación continua de calidad. Las primeras evidencias empíricas derivadas de la fase piloto de esta encuesta a partir de las respuestas de 735 docentes de 23 Estados miembros de la UE, identifica que muchos docentes señalan la necesidad de adquirir competencias adicionales y más diversificadas para poder apoyar adecuadamente a su alumnado. Aproximadamente uno de cada cinco (21 %) afirma sentirse significativamente poco preparado para enseñar a grupos muy heterogéneos, mientras que uno de cada cuatro (25 %) considera que necesita mucha más formación para identificar al alumnado en situación de vulnerabilidad y riesgo de abadonar sus estudios. Asimismo, casi un tercio (32 %) destaca como un problema muy importante la gestión de conductas inadecuadas del alumnado, incluido el acoso escolar e incluso la violencia (Psifidou, et al, 2026; Psifidou, 2025a).

Estas cifras reflejan la creciente complejidad de los entornos actuales de aprendizaje en la formación profesional. A medida que Europa impulsa una educación más inclusiva y promueve que un mayor número de jóvenes opte por itinerarios de formación profesional, el profesorado necesita competencias adicionales para gestionar las diferencias en los niveles de aprendizaje, los contextos socioeconómicos y las necesidades emocionales del alumnado. Sin embargo, estas expectativas han aumentado más rápidamente que los sistemas de formación destinados a proporcionarles el apoyo necesario.

El abandono temprano de la educación y la formación sigue siendo un desafío persistente en toda Europa, con importantes repercusiones para las personas, los sistemas educativos y los mercados laborales. Las investigaciones muestran que la desvinculación del aprendizaje rara vez se debe a un único factor. Más bien, surge de una interacción compleja de circunstancias personales, condiciones socioeconómicas y entornos institucionales.

Abordar esta complejidad requiere enfoques integrados y basados en la comunidad que combinen políticas educativas, sociales y de empleo (Psifidou, 2025b).

Este capítulo se ha propuesto proporcionar una mejor comprensión del fenómeno del abandono temprano de la FP, así como de los retos y desafíos que plantea a nivel europeo, condición previa necesaria para diseñar respuestas eficaces que ayuden a todas las personas a adquirir las competencias adecuadas para afrontar las transformaciones futuras y prosperar en la vida.

Referencias

Cedefop (2012). *Early leavers from vocational education and training: a challenge for EU statistics?* (redactado por Marco Serafini). En anexo K de la convocatoria de licitación del Cedefop «The role of VET in reducing early leaving from education and training».

Cedefop (2016a). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volumen I: investigating causes and extent*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, n.º 57. http://dx.doi.org/10.2801/893397

Cedefop (2016b). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volumen II: evaluating policy impact*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, n.º 58. http://dx.doi.org/10.2801/967263

Cedefop (2022). *Teachers and trainers in a changing world: building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET): synthesis report*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, n.º 86. http://data.europa.eu/doi/10.2801/53769

Cedefop (2023). *Stemming the tide: tackling early leaving from vocational education and training in times of crises: synthesis report of Cedefop/ReferNet survey*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper. http://data.europa.eu/doi/10.2801/757603

Cedefop (2026a). *VET toolkit for tackling early leaving Source of support to policymakers and education and training providers*. (ed. actualizada). https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving

Cedefop. (2026b). *Building inclusive futures for NEETs: VET solutions for Europe's young people not in employment, education or training*. Cedefop research paper. Publications Office of the European Union. http://data.europa.eu/doi/10.2801/7473761

Comisión Europea (2011). *Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COM(2011) 18 final, Bruselas, 31.1.2011.

Comisión Europea (2020). *Annex 4 Expert group on graduate tracking. Task force 4: principles and standards for VET graduate tracking*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/conclusions-graduate-tracking-expert-group-vet-graduate-tracking-annex-4.pdf

Comisión Europea (2021). *Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales*. https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/

Comisión Europea (2025). *Education and training monitor, 2025*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/2221794

Consejo de la Unión Europea (2011). Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 191, 1.7.2011, pp. 1-6.

Consejo de la Unión Europea (2017). Recomendación del Consejo, de 20 de noviembre de 2017, sobre el seguimiento de los titulados. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 423, 9.12.2017, pp. 1-4.

Consejo de la Unión Europea (2020). Conclusiones del Consejo sobre los docentes y formadores europeos del futuro. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 193, 9.6.2020, pp. 11-19.

Consejo de la Unión Europea (2021). Resolución del Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 66, 26.2.2021, pp. 1-21.

Consejo de la Unión Europea (2022). Recomendación del Consejo, de 28 de noviembre de 2022, sobre las vías hacia el éxito escolar y por la que se sustituye la Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 sobre las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 469, 9.12.2022, pp. 1-15.

Consejo de la Unión Europea (2025). Proyecto de Resolución del Consejo sobre el segundo ciclo del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación con vistas al Espacio Europeo de Educación (2026-2030),

Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M. y Downes, P. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/72f0303e-cf8e-11e9-b4bf-01aa75ed71a1

Eurostat (2024). *Adult learning statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics

Eurostat. (2025). *Early leavers from education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

OCDE (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Psifidou, I. Papazoglou M. and Pouliakas, K. (2026). *VET teachers at a turning point: Pilot evidence from Cedefop's European Vocational Teacher Survey*. Cedefop working paper. Publications Office of the European Union. http://data.europa.eu/doi/10.2801/1254726

Psifidou, I. (2025a). *Tackling violence and bullying at school to prevent dropout and facilitate school success*. Blog article. 15 January. https://www.cedefop.europa.eu/en/blog-articles/tackling-violence-and-bullying-school-prevent-dropout-and-facilitate-school-success

Psifidou, I. (2025b). *Building stronger communities to keep learners engaged*. Blog article. 28 November https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/building-stronger-communities-keep-learners-engaged

Psifidou, I. (2026a). *Generative AI and labour market inclusion: equaliser or divider for Europe's workforce?* Blog article. 20 February, https://www.cedefop.europa.eu/en/blog-articles/generative-ai-and-labour-market-inclusion-equaliser-or-divider-europes-workforce

Psifidou, I. (2026b). *Strengthening inclusion in VET: aligning teacher preparedness with system capacity*. Blog article. 28 May, https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/strengthening-inclusion-vet-aligning-teacher-preparedness-system-capacity

Psifidou, I. (2023a, 22 de septiembre). *Elementos para avanzar hacia una política educativa integral contra el abandono escolar prematuro: qué hacen los otros países europeos* [conferencia]. Jornada Traçant Camins cap el Zero Abandonament, Fundación Bofill, Barcelona. https://www.youtube.com/watch?v=LuMHomnDrww&t=1558s

Psifidou, I. (2023b, 19 de octubre). España necesita una orientación integrada en el sistema que empiece en etapas tempranas. *El Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2023/10/19/irene-psifidou-espana-necesita-una-orientacion-integrada-en-el-sistema-que-empiece-en-etapas-tempranas/

Psifidou, I., Mouratoglou, N., Farazouli, A. y Harrison, C. (2022). *Minimising early leaving from vocational education and training in Europe: career guidance and counselling as auxiliary levers*. Cedefop working paper, 11. Publications Office of the European Union.

ReferNet [country] (2022). *Responses to Cedefop survey on early leavers from VET in Europe – mapping of data collection and support mechanisms*.

2

El abandono en los ciclos de Formación Profesional en Suiza: problemáticas, desafíos, medidas y estrategias

David Jan y Jean-Louis Berger
Universidad de Friburgo (Suiza)

En Suiza, el fenómeno multidimensional del abandono en el seno del sistema de Formación Profesional (FP) deriva de las limitaciones y oportunidades del propio sistema. A continuación, en el cuadro 1, presentamos el ejemplo de Paul, que inició sus prácticas de cocina, para ilustrar cómo puede llegarse a esta situación.

Cuadro 1. Las prácticas de cocina de Paul

Paul, de 17 años, no quería seguir adelante con sus estudios. Aunque su padre era carpintero, a Paul no le atraía el trabajo al aire libre. Y, aunque su madre era empresaria, tampoco deseaba trabajar en una oficina. Como la cocina le apasionaba, aspiraba a convertirse en chef. Dado que su madre dirigía un restaurante y en ese momento buscaba un nuevo aprendiz, le ofreció unas prácticas de cinco días. La experiencia le resultó satisfactoria, por lo que firmó un contrato de prácticas de cocina en el restaurante. Estaba contento porque trabajaba cerca de casa; además, el centro de Formación Profesional, al que debía acudir los lunes por la mañana y los jueves, quedaba a tan solo quince minutos.

Dos años más tarde, la situación cambió. Paul se dio cuenta de que cobraba menos de la mitad que sus amigos. Comprobó, además, que su jefe desconocía por completo la cocina moderna y se limitaba a la cocina de montaña, las so-

pas y los platos a base de queso. En cambio, todo iba bien en el centro de formación: obtenía resultados excelentes y se llevaba bien con sus profesores. Cuando acudió al servicio de orientación del centro, le aconsejaron que hablara con su orientador profesional. Paul le pidió a su profesor que se pusiera en contacto con el orientador, pero aquel se negó: le dijo que no era su responsabilidad y que debía hacerlo él mismo, puesto que ya era adulto.

Al final, Paul contactó con el orientador, quien le informó de que visitaría su lugar de trabajo la semana siguiente. Paul estaba convencido de que la mediación lograría que su jefe se abriera a nuevas ideas, lo que le permitiría preparar platos como los que veía en sus programas de televisión favoritos. Sin embargo, cuando llegó el día, las cosas no fueron como Paul esperaba. El orientador profesional le hizo algunas preguntas básicas: ¿Cocinaba carne y verduras? ¿Preparaba la masa de pan? ¿Elaboraba los platos de la carta él mismo? ¿Calculaba los costes y las cantidades de los ingredientes de uso diario? Paul respondió afirmativamente a todas las preguntas. El orientador concluyó que Paul tenía suerte de contar con un buen maestro, subrayó que se cumplía el plan de formación y le deseó éxito en el futuro.

Paul se sintió decepcionado y desmotivado. Además, a partir de entonces, su jefe comenzó a contar cada vez menos con él. Al final, decidieron, de mutuo acuerdo, poner fin al contrato de prácticas. Como a Paul le encantaba su oficio, quería continuar sus estudios en el centro de formación. Sin embargo, al no tener contrato, tan solo podría asistir dos meses más. Aterrado ante la posibilidad de tener que repetir curso y no obtener su título, estaba desesperado por conseguir un nuevo puesto de prácticas. Desafortunadamente, para cuando comenzó el nuevo año escolar, en el mes de agosto, todos los restaurantes ya habían contratado a sus trabajadores en prácticas.

Aunque finalmente encontró trabajo en un restaurante étnico, le resultó difícil adaptarse debido a que no hablaba el mismo idioma que sus compañeros. Esto propició que abandonara el puesto antes de completar el periodo de prueba. Temiendo quedarse sin nada que hacer y no poder seguir asistiendo a sus clases, siguió la recomendación de su orientador

profesional y solicitó un trabajo en el restaurante de un hospital. Allí, el horario era más regular que el de su primer trabajo en un restaurante turístico, donde la jornada podía terminar a cualquier hora entre las siete de la tarde y las tres de la madrugada. Sin embargo, el trayecto diario era de dos horas. Aunque los comienzos fueron difíciles —su sueño de trabajar en la alta cocina parecía cada vez más lejano—, con el tiempo empezó a interesarse por las necesidades específicas de los pacientes hospitalizados, tanto alimentarias como interpersonales.

Al final, Paul consiguió completar sus estudios de Formación Profesional y tiene ante sí dos opciones para el futuro: perfeccionar sus competencias culinarias mediante *brevet fédéral* (certificación de FP superior, CINE 6) de cocina o cursar Bachillerato Profesional Federal antes de matricularse en un grado en Hostelería.

Resumen formativo: Al igual que el 58 % de los alumnos que completaron la educación obligatoria en 2018, Paul inició su Formación Profesional y firmó tres contratos de aprendizaje (o de prácticas) a lo largo de sus estudios. Del mismo modo que el 24 % de los estudiantes en prácticas, puso fin a su contrato en dos ocasiones: la primera de mutuo acuerdo y la segunda durante el periodo de prueba. Ahora, al final de sus estudios, puede escoger entre dos itinerarios de nivel 6 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): un grado superior de Formación Profesional o un grado universitario.

2.1. Introducción a la FP

En Suiza, una vez completada la educación obligatoria, el 58 % del alumnado se matricula en un programa de Formación Profesional (FP), mientras que el 30 % se decanta por un programa de perfil más académico en centros escolares: la Matura (bachillerato general) o el Bachillerato Profesional Federal (BPF). El 12 % restante realiza cursos puente o complementarios. En los programas de FP, el alumnado debe realizar prácticas en empresas (Oficina Federal de Estadística, 2024), mientras que los itinerarios escolares se rigen por ciertos criterios académicos que incluyen un sistema de calificación (Bosset *et al.*, 2020).

Al combinar teoría y práctica en distintos entornos de aprendizaje, los programas de FP permiten aprender y practicar un oficio en un lugar de trabajo bajo la supervisión de las personas formadoras de la empresa. Se ofrecen alrededor de 250 profesiones[5] de todos los sectores económicos, como la peluquería, la construcción naval, la industria del calzado, la cocina, la industria del libro y la enología.

Los contratos de aprendizaje tienen las mismas características en todo el país y son vinculantes tanto para las empresas como para el alumnado en aprendizaje. Deben definir las condiciones laborales (salario, horario y seguridad social) y formativas (el centro de FP al que asistirán los aprendices, el formador responsable y el tipo de formación). No se requiere formación ni acreditación previa para acceder a un programa de FP.

Los aprendices, o alumnado de FP, pasan la mayor parte del tiempo en la empresa formadora, uno o dos días a la semana en el centro de FP y unos cuantos días al año en cursos interempresariales. Desempeñan un papel doble en la empresa formadora: adquieren competencias profesionales bajo la supervisión de sus formadores, y contribuyen de forma directa a la actividad empresarial como personas empleadas. Los centros de FP cubren la parte académica del programa, que incluye conocimientos tanto profesionales como generales, entre ellos los idiomas, el civismo, las finanzas personales y algunos aspectos jurídicos básicos. Los cursos interempresariales a menudo se organizan en centros gestionados por organismos profesionales (Meier *et al.*, 2022; Secretaría de Estado para la Formación, la Investigación y la Innovación [SEFRI], 2022) e imparten habilidades prácticas fundamentales para el desempeño del oficio. Estos cursos complementan la formación obtenida en la empresa y en el centro de FP.

Se ofrecen los dos siguientes tipos de formación de nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE; UNESCO, 2012): la Atestación Federal de Formación Profesional (AFP, CINE 3), de dos años de duración, de carácter eminentemente práctico, y el Certificado Federal de Capacitación (CFC, CINE 3), de tres o cuatro años de duración, dependiendo de la profesión escogida. En 2018, se firmaron 53 400 contratos

5. Se puede acceder a la lista completa de profesiones en el siguiente enlace: https://www.becc.admin.ch/becc/public/bvz/beruf/grundbildungen.

de aprendizaje: el 90 % vinculados al CFC, y el 10 %, a la AFP (Oficina Federal de Estadística [OFS], 2023).

El sistema educativo suizo ofrece un amplio abanico de posibles itinerarios profesionales. Los aprendices que cuentan con una AFP de «ayudante de carpintero» pueden empezar el programa de «carpintero» del CFC en su segundo año. Más adelante, pueden continuar sus estudios cursando un programa que les capacite como «gestores de proyectos de carpintería» (*brevet fédéral*, CINE 6) o completando el Bachillerato Profesional Federal (CINE 3) que les dé acceso a un grado en «tecnología de la madera» (CINE 6), seguido de un máster de la misma rama de conocimiento (CINE 7).

No todos los programas de FP se completan con éxito. Una parte significativa de los contratos (el 24 %) se rescinde de manera anticipada (el 26 %, en el caso de las AFP, y el 24 % en el de los CFC). Esto se debe a que los aprendices abandonan sus estudios (OFS, 2023). En este capítulo analizamos los motivos y causas de las rescisiones en el contexto de Suiza; en primer lugar, desde una perspectiva jurídica y, a continuación, en el marco de la investigación realizada.

2.2. Motivos de rescisión de los contratos de aprendizaje

Los contratos de prácticas de FP son contratos de duración determinada: dos años, en el caso de las AFP, y tres o cuatro años, en el de los CFC. En términos jurídicos, la rescisión anticipada de un contrato de aprendizaje (RCA) puede producirse en cuatro supuestos, conforme al Código Suizo de Obligaciones (CO, 2025) y a la Ordenanza sobre la Formación Profesional (OFPr, 2024):

a) Periodo de prueba: el contrato establece un periodo de prueba de uno a tres meses de duración. Cualquiera de las partes puede finalizar el contrato con un preaviso de siete días sin necesidad de justificación.
b) Acuerdo mutuo: el contrato puede rescindirse de mutuo acuerdo en cualquier momento. Por ejemplo, en caso de discrepancias entre la empresa y el aprendiz sobre las condiciones de las prácticas, o de conflictos interpersonales.

c) Rescisión unilateral por causas justificadas: una sola de las partes es responsable de la extinción del contrato. Por parte del aprendiz, puede deberse a problemas de salud (accidente o enfermedad) que le impidan continuar con las prácticas, a la pérdida de confianza (robo o engaño) o a un rendimiento formativo insuficiente. Por parte de la empresa, la rescisión puede deberse a un concurso de acreedores o al cierre de la delegación. Asimismo, puede tener su origen en un cambio de estrategia que suponga la imposibilidad de continuar con el plan de formación establecido.
d) Extinción por parte de las autoridades cantonales: las autoridades cantonales verifican y aprueban los contratos de aprendizaje. En caso de que la empresa no proporcione la formación requerida, las autoridades pueden rescindir el contrato. Por ejemplo, si la formación práctica ofrecida no alcanza los mínimos establecidos en el plan de formación o en las ordenanzas que regulan el oficio, las autoridades pueden retirar el permiso de la empresa para formar a aprendices. Las RCA no son aplicables a ciertos supuestos, como, por ejemplo, los traslados de expediente de programas de la AFP al CFC de la misma rama y en la misma empresa formadora, las fusiones entre empresas o los traslados a otra sección de la misma compañía en el mismo cantón (por ejemplo, un aprendiz de venta de juguetes que desee trasladarse a la sección de papelería). Además, hay que diferenciar entre la tasa de RCA en relación con los contratos (31 %) y con los aprendices (24 %) (OFS, 2023). Volviendo al ejemplo de Paul, aunque se rescindieron dos contratos (ambos contabilizados dentro del 31 %), estos pertenecían a un solo aprendiz (contabilizado dentro del 24 %). A partir de aquí, nos referiremos exclusivamente a los datos de los aprendices.

Al analizar la cohorte que comenzó un programa de FP entre 2018 y 2022 (OFS, 2023), observamos diferencias en la tasa de RCA en función de las características sociodemográficas y de las ramas profesionales. El 26 % de los hombres experimentó al menos una RCA, frente al 22 % de las mujeres. Por nacionalidad, la tasa de rescisión fue del 22 % entre la población suiza, del 30 % entre la población extranjera nacida en Suiza y del 31 % entre la

nacida en el extranjero. Aunque la media de RCA se sitúa en el 24 %, esta cifra varía notablemente según la rama formativa: de las 33 ramas analizadas, la tasa más alta corresponde a cuidados de belleza y servicios de peluquería (39 %), y la más baja, a silvicultura (12 %). La distribución de las RCA también varió a lo largo del tiempo: el 10 % de los aprendices rescindió su contrato de aprendizaje durante el periodo de prueba (de uno a tres meses); el 52 %, entre el cuarto mes y el final del primer año; el 26 % durante el segundo año, y el 12 %, una vez transcurridos los dos primeros años. Tras la primera RCA, la proporción de aprendices que retomó sus estudios de FP con un nuevo contrato aumentó del 62 % en el primer año al 74 % al final del segundo, y alcanzó el 79 % al término del periodo de observación de cuatro años. El resto se distribuyó entre quienes accedieron a otro tipo de formación ajena a la FP, quienes abandonaron el sistema educativo sin titulación y quienes continuaron buscando un programa de prácticas (OFS, 2023).

Del 79 % de los aprendices que regresaron a la FP tras su primera RCA, el 44 % permaneció en el mismo oficio, pero en otra empresa formadora. El 56 % restante cambió de rama o de tipo de formación o pasó de un programa de AFP a uno de CFC. Obsérvese que, más allá de esta descripción cuantitativa general, pueden apreciarse distintos itinerarios de transición, entre los que se incluyen las pasantías, los programas de preaprendizaje y las soluciones temporales (Duc y Lamamra, 2018).

2.3. Causas de rescisión

Las razones jurídicas que conducen a las RCA no arrojan demasiada luz sobre las causas subyacentes. A partir de diversos estudios, Kriesi *et al.* (2016) presentaron las causas mediante cuatro ejes descriptivos interconectados.

La empresa. Debido a su papel esencial en las actividades diarias de los aprendices en las empresas formadoras, las personas responsables de la formación dentro de la empresa tienen un impacto decisivo en el éxito de las prácticas (Lamamra y Besozzi, 2019). Aunque el tiempo y los recursos dedicados a la formación varían de una empresa a otra, su calidad resulta mayoritariamente positiva (Negrini *et al.*, 2015). En este mismo

estudio de Negrini *et al.* (2015) se observa que dicha calidad constituye un factor preventivo frente a las RCA, como también han documentado Wenger *et al.* (2021). Cuando una empresa adopta un compromiso firme con la cultura del aprendizaje, genera un entorno que favorece la implicación y la permanencia de los aprendices. Por ejemplo, la empresa formadora capacita a aprendices que más tarde se incorporan a su plantilla y que, con el tiempo, asumen ellos mismos la formación de nuevas generaciones. Conviene tener presente que el entorno de una empresa no se limita a sus formadores y aprendices, sino que también incluye a otras personas capaces de influir de manera significativa en la decisión de continuar con la formación (Findeisen *et al.*, 2022). Una auténtica cultura del aprendizaje se fundamenta en la firme determinación de las personas responsables de la formación de prestar apoyo a los jóvenes; la aplicación de un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias; la creación de un entorno laboral positivo, y la colaboración estrecha con los centros de Formación Profesional (Berger *et al.*, 2023; Gurtner *et al.*, 2018; Heinzer *et al.*, 2013; Negrini *et al.*, 2015).

Aprendices. Algunos de los motivos que pueden conducir a que se acuerde una RCA son los siguientes: el rendimiento insatisfactorio en el centro de FP, la escasa motivación, una visión idealizada del oficio y, en términos generales, la insatisfacción con las propias prácticas (Schmid, 2010). Las empresas también pueden rescindir el contrato de aprendizaje cuando el aprendiz obtiene resultados académicos insuficientes, dado que estos no derivan de las evaluaciones internas de la empresa, que podrían tener un carácter subjetivo. Los resultados académicos insatisfactorios pueden conllevar que el aprendiz tenga que repetir un curso y, por lo tanto, firmar un nuevo contrato de aprendizaje, en cuyo caso la fecha de finalización se pospone un año (Bosset *et al.*, 2020). También se ha señalado como otro motivo común de las RCA el hecho de haber iniciado el aprendizaje como una «opción predeterminada» o la sensación de no encajar en el puesto (Bosset *et al.*, 2020, 2022). Por el contrario, cuando se tiene la sensación de encajar y se confía en las propias capacidades, es más probable continuar con la formación (Findeisen *et al.*, 2022). Cabe señalar que el número de plazas disponibles depende de las necesidades de la empresa formadora. Así, por ejemplo,

si se agotan las plazas de asistencia socioeducativa en la categoría de «personas con discapacidad», quien desee formarse en esa área deberá optar por una plaza en la categoría de «personas mayores» o «niños». En otros casos, deberá escoger incluso un oficio aún más alejado de sus intereses iniciales. A menudo, los aprendices señalan como causa de su RCA una combinación de estos factores: el desencanto con el oficio, los conflictos con los formadores y los resultados insatisfactorios en el centro de FP (Stalder y Schmid, 2016).

La economía. Los concursos de acreedores son una causa evidente de las RCA: cuando una empresa formadora desaparece, el contrato queda anulado. En cambio, las reestructuraciones constituyen una causa más compleja. Aunque el contrato es un acuerdo entre la empresa y la persona en aprendizaje, el cantón debe validarlo, siempre y cuando la formación ofrecida se ajuste al plan de formación. Este plan recoge el perfil del oficio, un resumen de las competencias que se adquirirán y los requisitos exigidos por la profesión. En caso de una reestructuración sustancial de la empresa, puede determinarse que esta ya no está en condiciones de formar a aprendices. Ello se debe a que la empresa tiene la obligación de formar en el oficio elegido y no en función de sus propias necesidades. Por ejemplo, un concesionario que vende coches, accesorios y piezas de recambio puede contratar a una persona en aprendizaje para el área de gestión de venta al por menor. Sin embargo, si, tras la reestructuración, la empresa deja de vender accesorios y recambios, ya no estará en condiciones de contratar o formar a aprendices, dado que el CFC en gestión de venta al por menor no se limita a la venta de coches.

El oficio del aprendizaje. Este eje atañe a las particularidades propias del oficio. Una RCA ocurre cuando ya no resulta posible continuar con el oficio. En algunos casos, se puede sufrir un accidente incapacitante que impida continuar trabajando, o padecer una enfermedad profesional directamente vinculada con el ejercicio del oficio. Por ejemplo, quien se forma como panadero puede desarrollar una alergia a la harina, quien se forma como auxiliar de veterinaria puede sufrir crisis recurrentes de alergia al polen, asma o eczema. Estos problemas suelen acentuarse o surgir en el trabajo, y a menudo hacen imposible continuar desempeñando la profesión.

2.4. Medidas y estrategias para limitar las RCA

Las RCA pueden obedecer a motivos diversos, pero todas conllevan costes tanto económicos como psicológicos. La empresa se ve obligada a formar a otra persona desde cero, mientras que quien está en aprendizaje tiene que buscar un nuevo lugar de trabajo, a menudo en un oficio distinto. Por ello, se han establecido una serie de medidas y estrategias para reducir el riesgo de RCA.

2.4.1. Medidas cantonales en Friburgo

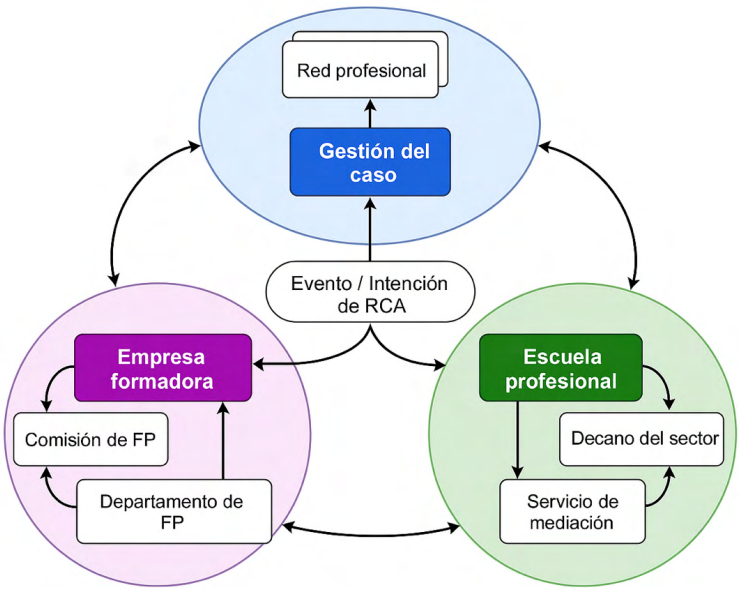
Con el fin de reducir el riesgo de RCA en programas de FP, cada cantón suizo ha desarrollado sus propias medidas. Estas varían en cierta medida entre los diferentes cantones. A continuación, explicamos algunas de las medidas introducidas en el cantón de Friburgo. Hemos escogido este cantón porque trabajamos y mantenemos estrechos vínculos profesionales en la región, lo que nos da acceso a información pormenorizada.

En la figura 1 se ilustran las partes involucradas cuando ocurre un hecho que podría derivar en una RCA intencionada. Como hemos visto anteriormente, existen diversos motivos que pueden dar lugar a una RCA. Así pues, en el centro de la figura aparece el hecho, no el individuo. Cuando una persona en aprendizaje o una empresa formadora manifiesta su intención de iniciar una RCA, se pueden activar tres polos o ámbitos de competencia: la gestión de casos, el centro de FP y la empresa formadora. Aunque los tres funcionan de manera diferente, están interrelacionados y pueden colaborar entre sí.

La gestión de casos es un servicio destinado a supervisar situaciones específicas más allá del marco institucional (centro de FP y empresa formadora). Tiene como objetivo empoderar a jóvenes en riesgo y aumentar la eficiencia de las intervenciones mediante la organización y la gestión rigurosas de procesos (OFFT, 2008). La gestión de casos fue financiada por la Confederación Suiza entre 2008 y 2015. Sin embargo, a partir de 2016, los cantones han asumido esta responsabilidad. Los especialistas de la red sociosanitaria del cantón de Friburgo se sirven de su red profesional (representada por los rectángulos superpuestos denominados «red profesional») para apoyar a los aprendices mientras cursan

sus programas de FP. Su ámbito de actuación es amplio e incluye aspectos relacionados con el contenido y la calidad de la formación, la salud, el dinero, la Seguridad Social y otras cuestiones vinculadas a situaciones vitales específicas (Service de la Formation Professionnelle [SFP], 2025). La flecha de la figura 1 indica los intercambios dentro de los grupos o entre las partes. Dichos intercambios son recíprocos, excepto en el caso del «servicio de mediación», que actúa de manera confidencial.

Figura 1. Las partes involucradas en caso de una RCA intencionada



Fuente: elaboración propia.

En un centro de FP, el profesorado y la dirección son responsables de supervisar al alumnado en aprendizaje durante su formación. En casos de reorientación, son quienes tienen un mayor conocimiento de sus capacidades académicas. Asimismo, un centro de FP sirve como vía de acceso al servicio de mediación, que ayuda a los aprendices con problemas personales y presta apoyo y asistencia en la resolución de conflictos. Estos servicios son confidenciales, gratuitos y accesibles para todo el alumnado, los progenitores y los responsables de la supervisión del aprendizaje y de la formación.

Una empresa formadora tiene una función doble: es un lugar tanto de formación como de trabajo productivo (Besozzi *et al.*, 2017; Heinzer *et al.*, 2013). Por ello, quienes están en aprendizaje contribuyen a la productividad de la empresa y, a su vez, la empresa les forma en un oficio concreto. Los Departamentos de Orientación y de Formación Profesional supervisan el correcto funcionamiento de este intercambio. Además, el Departamento de Orientación es responsable de validar que las empresas formadoras cumplen los requisitos administrativos para contratar aprendices, garantizar el cumplimiento de las condiciones de la formación y prestar asistencia y apoyo a aprendices y empresas en caso de que surjan problemas. Por ejemplo, interviene a petición de aquellos aprendices que expresan su descontento con la formación recibida o se sienten utilizados como mano de obra barata (Caprani y Duemmler, 2021). Las Oficinas de Formación Profesional de los cantones son los organismos coordinadores superiores encargados de validar los contratos de aprendizaje. Su misión principal consiste en supervisar, monitorizar y asistir a las partes involucradas en la Formación Profesional.

Cuando un itinerario de FP funciona de forma correcta, la gestión de casos no tiene lugar: las únicas partes activas son la empresa formadora y el centro de FP. Además, las otras partes juegan un papel meramente secundario.

A continuación, presentamos un ejemplo del funcionamiento del sistema ante una posible RCA. Las RCA son multifactoriales y no proceden únicamente de la persona en aprendizaje. En el caso de Paul, su insatisfacción con la formación recibida de la empresa parece ser el detonante de la RCA. Asimismo, el formador de la empresa ha detectado un cambio en el tipo de clientela. La región en la que se ubica el restaurante hipotético de Paul recibe a cada vez más turistas que quieren probar platos tradicionales, lo cual implica una reducción de trabajo de cocina, pero una mayor atención al detalle: la mantelería, la bienvenida a los comensales y las recomendaciones de bebidas y productos locales. En ese momento, el formador de Paul, que cuenta con un CFC en cocina y un Diploma Federal de sumiller (CINE 7), ya estaba negociando con el Departamento de Formación Profesional la posibilidad de formar y contratar a especialistas en cáterin en lugar de cocineros.

El factor detonante de la RCA se pone en el centro de la figura 1 sin que se atribuya a una sola persona o causa. Este hecho

puede activar uno o varios de los polos. Estos proporcionan asesoramiento y apoyo antes de la extinción del contrato según sus propios métodos (Código Suizo de Obligaciones, CO).[6] Una vez definido el problema, la gestión de casos busca profesionales que puedan intervenir. En el caso de los centros de FP, el profesorado puede consultar con el decanato. Asimismo, existe la posibilidad de presentar una solicitud confidencial de mediación. Desde el punto de vista empresarial, las empresas formadoras reciben apoyo del Departamento de Formación Profesional en lo que se refiere a los aspectos jurídicos, y del de Orientación Profesional a través de sus contactos con diversas compañías del sector. Sin embargo, este sistema basado en tres vertientes funciona bajo demanda y, en ocasiones, se activa demasiado tarde, por lo que las probabilidades de alcanzar una resolución satisfactoria para todas las partes se reducen. Por ejemplo, con frecuencia, las personas en aprendizaje se muestran reacias a hablar con sus orientadores profesionales porque temen poner en jaque su relación con la empresa formadora, o incluso su condición de aprendiz. Como resultado, tan solo suelen presentar una reclamación como último recurso, cuando tanto el conflicto como su resolución resultan demasiado complejos (Duemmler *et al.*, 2017). Según los profesionales de orientación, estas situaciones se gestionan demasiado tarde, y la mayoría de los problemas se deben a la falta de comunicación entre empresas y aprendices (Caprani y Duemmler, 2021).

2.4.2. Prácticas estratégicas de los aprendices

Los aprendices desarrollan sus propias estrategias de prevención de RCA, más allá de la estructura de los tres ámbitos de actuación ilustrados en la figura 1. De acuerdo con Lamamra y Masdonati (2009), las prácticas que desarrollan son respuestas individuales, en su mayoría de carácter defensivo y adaptadas a sus condiciones laborales. A continuación, se presentan los cuatro tipos de prácticas estratégicas que adoptaron los 46 aprendices que fueron objeto de estudio antes de producirse sus respectivas RCA. Estas prácticas se dan, con frecuencia, de manera combinada.

6. La Conferencia Suiza de Oficinas de Formación Profesional ha publicado una serie de recomendaciones para clasificar los diferentes tipos de RCA.

a) **Evitación.** Alrededor de la mitad evitaron afrontar el problema, y dieron un paso atrás o se desvincularon, ya sea mental o físicamente (por ejemplo, dejando de acudir a su puesto de trabajo y solicitando una baja médica).
b) **Retirada.** Dos terceras partes adoptaron estrategias de retirada ante el problema, lo que implicó permanecer en la empresa pese a las dificultades y tratar de pasar desapercibidos. En lugar de intentar solucionar el problema, adoptaron una actitud discreta, evitando las interacciones y aislándose (por ejemplo, guardando silencio, esperando a que los problemas pasaran o desaparecieran por sí solos, o dejando de participar en las conversaciones).
c) **Adaptación.** Más de cuatro de cada cinco aprendices adoptaron estrategias activas con el fin de superar sus dificultades de aprendizaje, apoyándose en fuentes de motivación externas para lidiar con las complicaciones asociadas a su proceso formativo (por ejemplo, pidiendo el consejo y el apoyo de su familia y de sus amistades).
d) **Asertividad.** Tres cuartas partes afirmaron haber adoptado una actitud asertiva con el objetivo de revertir la situación, en lugar de evitarla o soportarla. A diferencia de las otras estrategias, esta implica afrontar el problema de forma directa. En este sentido, utilizaron tácticas con diferentes grados de efectividad (por ejemplo, informando a su jefatura de los errores cometidos por sus compañeros, o haciéndoles partícipes de las injusticias sufridas).

2.4.3. Estrategias y medidas indirectas para prevenir la rescisión anticipada del contrato de aprendizaje

También se utilizan las siguientes medidas indirectas para reducir las RCA: potenciar el valor de la FP mediante la organización de concursos de oficios; paliar las dificultades mediante apoyos específicos, y ofrecer oportunidades para permanecer en el sistema educativo mediante otros itinerarios formativos y profesionales. Estas medidas fomentan el interés en la FP e incrementan el acceso a ella, al tiempo que la enmarcan en un proyecto de formación permanente.

Potenciar el valor de la FP. Una parte de la sociedad suiza tiene una peor percepción de los programas de FP que de los es-

tudios de perfil más académico (Cattaneo y Wolter, 2016). Con el fin de revertir esta situación, la Confederación, en colaboración con las partes involucradas en la Formación Profesional, ha desarrollado estrategias orientadas a potenciar el atractivo de la FP a ojos de jóvenes, familias y profesorado. En este sentido, SwissSkills constituye una herramienta importante. El evento se organiza a nivel nacional y está vinculado a la competición mundial WorldSkills. Aquí, los mejores aprendices de Suiza compiten durante varios días para demostrar sus habilidades profesionales. El evento es una celebración pública, goza de una destacada presencia mediática y es un destino de excursión para muchas escuelas, lo que permite dar a conocer alrededor de 150 profesiones al alumnado. En el caso de Paul, podría haber participado en este evento durante su aprendizaje y haber ganado una de las tres medallas, lo que le habría situado en el podio de los tres mejores aprendices de cocina de Suiza (SEFRI, 2024).

Compensar las dificultades. De acuerdo con el principio de equidad, la formación tiende a mitigar las desventajas asociadas a diferentes tipos de discapacidad, tales como la discapacidad visual o auditiva, o los trastornos del espectro autista (Steiner *et al.*, 2013). El objetivo es crear las condiciones que permitan a los aprendices desempeñar su labor introduciendo herramientas no necesariamente vinculadas con el ejercicio del oficio. Por ejemplo, si Paul tuviera discalculia o dificultades en la comprensión de nociones matemáticas, podría utilizar una balanza con una pantalla digital en lugar de una analógica con aguja. Una pantalla digital reduce la carga cognitiva y los errores de lectura derivados del apiñamiento visual (Casalis *et al.*, 2018). No obstante, si Paul tuviera un trastorno del espectro autista con una hipersensibilidad a los olores, tratar de compensarla sería contraproducente, ya que iría en contra de las competencias que se consideran esenciales en el gremio. La compensación puede solicitarse en cualquier momento de la formación, lo que permite cubrir también los diagnósticos tardíos.

Permanecer en el sistema educativo. Se considera que las personas tituladas de FP están capacitadas a todos los efectos para ejercer la profesión para la que se formaron. No obstante, el sistema educativo de Suiza les permite acceder a la educación de tercer ciclo mediante diferentes vías de acceso, como exámenes adicionales (SEFRI, 2024). De acuerdo con un estudio longitudinal so-

bre la transición educativa en Suiza (*Transitions from Education to Employment*), aproximadamente el 10 % de las personas tituladas de FP se matriculan en estudios de tercer ciclo (Gomensoro *et al.*, 2017). Recordemos que Paul se debatía entre dos itinerarios de nivel 6 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): un grado superior de Formación Profesional (*brevet fédéral*) o un grado universitario.

2.5. Conclusiones

Este capítulo describe las medidas y estrategias ofrecidas por el sistema de Formación Profesional (FP) de Suiza para reducir el riesgo de abandono. Sin embargo, algunas preguntas permanecen sin respuesta, por lo que deben estudiarse utilizando una metodología científica. En particular, contamos con información limitada sobre la capacidad del sistema para reducir las RCA con las medidas y estrategias actuales. Además, las tasas de RCA aparentemente altas camuflan una casuística variada: como la mayoría de los aprendices se matriculan en otro programa de FP tras abandonar el primero, la rescisión puede no resultar tan traumática para algunos. De hecho, incluso podría considerarse un paso útil en su itinerario formativo, pues les permite concretar su identidad y ambiciones profesionales con mayor precisión. Cabe la posibilidad de desarrollar medidas y estrategias adicionales para los oficios con altas tasas de RCA, que podrían incidir en las condiciones laborales de los aprendices. Por ejemplo, el sistema representado en la figura 1 funciona como una red cuyo entramado se proyecta sobre la persona en aprendizaje cuando se activa una de las partes. Sin embargo, la inacción o las actuaciones tardías dejarían cualquier tipo de intervención sin efecto. El 42 % de las personas en aprendizaje no acude a sus formadores o a actores externos (el centro de FP o la gestión de casos) en busca de soluciones. En el caso de los formadores, este porcentaje es del 21 % (Stalder y Schmid, 2016).

Uno de los posibles enfoques consistiría en entrevistar a los aprendices y a la empresa formadora en aquellas ramas con las tasas de RCA más elevadas (5 de las 33 ramas tienen una tasa superior al 30 %) durante el periodo más crítico (después del periodo de prueba y al finalizar el primer año).

En términos más generales, podrían desarrollarse estrategias para fomentar la Formación Profesional y mejorar su percepción entre el alumnado que considera menos atractiva la de perfil más académico. Las elecciones tomadas al final de la educación obligatoria generan una permeabilidad entre la Formación Profesional y la de perfil más académico. No obstante, se ha observado que los abandonos se producen conforme al siguiente patrón unidireccional: el alumnado que abandona la formación escolar tiende a iniciar un programa de CFC y, a su vez, quienes fracasan en esta formación tienden a pasar a un programa conducente a la AFP. Por último, en este último grupo existe un mayor riesgo de abandono del sistema educativo que en los dos anteriores (Laganà y Babel, 2018).

Referencias

Berger, J.-L., Wenger, M. y Sauli, F. (2023). Engagement en formation professionnelle initiale duale et perceptions de la qualité de la formation. *Didactique, 4*(2), 33-64. https://doi.org/10.37571/2023.0203

Besozzi, R., Perrenoud, D. y Lamamra, N. (2017). Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale, 75*(1), 53-68.

Bosset, I., Duc, B. y Lamamra, N. (2020). La formation professionnelle en Suisse: Des limites révélées par les résiliations de contrat d'apprentissage. *Formation emploi, 149*, 39-60. https://doi.org/10.4000/formationemploi.8002

Bosset, I., Hofmann, C., Duc, B., Lamamra, N. y Krauss, A. (2022). Premature interruption of training in Swiss 2-year apprenticeship through the lens of fit. *Swiss Journal of Educational Research, 44*(2), 277-290. https://doi.org/10.24452/sjer.44.2.9

Caprani, I. y Duemmler, K. (2021). *Bilan sur les activités de commissaires professionnels et perspectives de développement du système de surveillance du canton de Vaud*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.

Casalis, S., Parriaud, F. B., Cavalli, E., Chaix, Y., Colé, P., Leloup, G., Sprenger-Charolles, L., Szmalec, A., Valdois, S. y Zoubrinetzky, R. (2018). *Les dyslexies*. Elsevier Masson.

Cattaneo, M. A. y Wolter, S. C. (2016). *Die Berufsbildung in der Pole-Position. Die Einstellungen der Schweizer Bevölkerung zum Thema Allgemeinbildung vs. Berufsbildung* (SKBF Staff Paper, n.º 18). SKBF.

CO (2025). *Loi fédérale complétant le Code civil suisse*, RO 27 321.
Duemmler, K., Caprani, I. y Felder, A. (2017). *Identité professionnelle des apprenti-e-s dans le commerce de détail. Résultats d'une étude et conclusions pour la formation professionnelle. Guide destiné aux enseignant-e-s et aux formatrices et formateurs en entreprise*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
Findeisen, S., Jüttler, A., Neuenschwander, M. P. y Schumann, S. (2022). Transition from school to work – Explaining persistence intention in vocational education and training in Switzerland. *Vocations and Learning, 15*(1), 129-154. https://doi.org/10.1007/s12186-021-09282-4
Gomensoro, A., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., Jann, B., Müller, B., Oesch, D., Rudin, M. y Scharenberg, K. (2017). *Situation professionnelle à l'âge de trente ans. Mise à jour des résultats de l'étude longitudinale TREE*. Transitions from Education to Employment.
Gurtner, J. L., Furlan, N. y Cattaneo, A. (2018). L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seul · e · s apprenti · e · s. En J.-L. Berger, N. Lamamra y L. Bonoli (dirs.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le «modèle» suisse sous la loupe* (pp. 253-266). Seismo.
Heinzer, S., Joho, C., Grüter, A. y Critelli, N. (2013). The instructor as educator: An investigation of the pedagogical competence profiles of vocational trainers in companies. En F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann y S. Heinzer (eds.), *Without competence, no quality: Developing and assessing competence profiles of teachers and vocational training managers* (pp. 232-282). Julius Klinkhardt.
Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Kuhn, A. y Baumeler, C. (2016). *Rester ? S'en aller ? Recommencer ? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. https://www.hefp.swiss/sites/default/files/downloads/obs_trendbericht_lva_20160826_fr.pdf
Laganà, F. y Babel, J. (2018). *Parcours de formation dans le degré secondaire II. Edición 2018*. Office fédéral de la statistique.
Lamamra, N. y Besozzi, R. (2019). *Former en entreprise: Les pratiques éducatives au coeur du monde du travail. Swiss Journal of Sociology, 45*(3), 317-336. https://doi.org/10.2478/sjs-2019-0015
Lamamra, N. y Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenties*. Antipodes.
Meier, T., Jöhr, M. y Kammermann, M. (2022). *Ausbilden und Lernen am dritten Lernort: Situationsorientierte Didaktik für Ausbildende*. hep verlag.
Negrini, L., Forsblom, L., Schumann, S. y Gurtner, J.-L. (2015). Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungs-

qualität. En K. Häfeli, M. P. Neuenschwander y S. Schumann (eds.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf* (pp. 77-99). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10094-0_4

OFPr (2024). *Ordonnance sur la formation professionnelle*, RO 2003 5047.

OFFT (2008, 22 de julio). *Case management «Formation professionnelle». Soutien et accompagnement de la mise en œuvre dans les cantons: mandat de projet OFFT – CSFP*. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/it/dokumente/unterstuetzung_undbegleitungderumsetzungindenkantonen.pdf.download.pdf/soutien_et_accompagnementdelamiseenoeuvredanslescantons.pdf

OFS (2023). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification — Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC), édition 2023* (n.º 1642-2300). Office fédéral de la statistique. https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/29645528

OFS (2024). *Statistique des élèves et étudiants* (n.º gr-f-15.02.02) [conjunto de datos]. https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/degre-secondaire-II.gnpdetail.2024-0112.html

Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis «Lehrvertragsauflösung»*. hep.

SEFRI. (2022). *La formation professionnelle en Suisse – Faits et chiffres 2022*. Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/fr/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_f.pdf

SEFRI (2024, 30 de julio). *La formation professionnelle suisse en bref*. https://www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/fr/dokumente/2024/07/bbch_2024.pdf.download.pdf/BBCH_2024_FR.pdf

Service de la Formation Professionnelle. (2025). *Bureau de Conseil Social et d'Accompagnement à la Formation* [Oficina de Asesoramiento Social y Acompañamiento a la Formación]. https://www.fr.ch/deef/sfp/bureau-de-conseil-social-et-daccompagnement-a-la-formation

Stalder, B. E. y Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg - kein Widerspruch: Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. hep verlag.

Steiner, F., Erni, S., Kleeb, T., Lichtsteiner, M. y Knutti, P. (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle* (1.ª ed.). CSFO.

UNESCO (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.

Wenger, M., Sauli, F. y Berger, J.-L. (2021). Les tensions de rôle chez les apprenti · e · s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle, 50*(3), 417-447. https://doi.org/10.4000/osp.14485

3

Prevención del abandono temprano de la Formación Profesional en Suecia: un acercamiento inicial

Lázaro Moreno Herrera y Harry Cherpa
Universidad de Estocolmo (Suecia)

3.1. Introducción

En Suecia, la prevención del abandono temprano de la educación o la formación es una preocupación ampliamente compartida entre los actores políticos y las autoridades educacionales, en la que el nivel local o municipal ha desempeñado una función esencial. El sistema educativo sueco ha experimentado diversas reformas. Hasta finales de la década de 1980, el sistema educativo sueco estaba centralizado y se regulaba en el ámbito nacional. A finales de los años ochenta y principios de los noventa se inició una nueva etapa: el sistema se descentralizó y las regulaciones nacionales disminuyeron. Esto abrió la puerta a la privatización y a reformas orientadas al mercado; al mismo tiempo, las responsabilidades se trasladaron a las autoridades locales, lo que aumentó su autonomía (Sundelin *et al.*, 2023). La descentralización y la mercantilización del sistema escolar sueco han generado disparidades entre los municipios y, por ende, desigualdades entre las escuelas. Estas disparidades y desigualdades acarrean consecuencias psicológicas y sociales, tales como estrés, baja autoestima académica, deterioro del bienestar, sentimientos de exclusión, soledad y falta de pertenencia (Högberg y Lindgren 2023). Todos estos factores pueden constituir causas subyacentes del abandono escolar temprano o la deserción. La segregación y, por ende, las disparidades del sistema educativo general también afectan el sistema sueco de Formación Profesional, basado esencialmente en la escuela.

La Formación Profesional forma parte del sistema educativo sueco, dentro de la llamada educación secundaria superior, de tres años de duración. El sistema educativo sueco se organiza en varios niveles:

- Förskola (Preescolar): de 1 a 5 años, voluntaria; orientada al juego y al desarrollo social.
- Förskoleklass (Clase Preescolar): 6 años, obligatoria desde 2018; sirve de transición a la educación básica.
- Grundskola (Educación Básica): de los 7 a los 16 años, obligatoria y gratuita; abarca 9 grados: 6 de educación primaria y 3 de educación media inferior.
- Gymnasieskola (Educación Secundaria Superior): opcional pero común, de 3 años; incluye programas académicos y profesionales.
- Educación superior (*universitet* y *högskola*)**:** conduce a las titulaciones de grado y posgrado.
- Educación para personas adultas (Komvux): ofrece oportunidades de formación continua y reciclaje profesional.

Todo el sistema se basa en los principios de equidad, inclusión y aprendizaje a lo largo de la vida (Skolverket, 2025).

Aunque la Educación Secundaria Superior es voluntaria, se espera que el alumnado participe y la no participación se considera abandono o deserción temprana. Más concretamente, la deserción temprana se define como la ausencia continua de la escuela o la formación durante más de un mes sin causa justificada; en estos casos, se considera que el estudiante ha abandonado los estudios.

La Unión Europea define el abandono temprano de la educación o la formación como la situación de las personas de 18 a 24 años que no han completado la Educación Secundaria Superior y no se encuentran actualmente en formación (ReferNet Suecia, 2014). Esta definición no es de uso común en Suecia. En su lugar, se emplean otras definiciones centradas en las tasas de finalización, como la proporción de alumnado que ha obtenido sus calificaciones finales (*slutbetyg*) en tres años, es decir, quienes han aprobado sus estudios. La Agencia Nacional de Educación de Suecia considera deserción (*avbrott*) el caso del alumnado que no ha cursado el segundo o tercer año de Educación Secundaria Supe-

rior. La deserción o pausa en los estudios (*avbrott/studieuppehåll*) se refiere al alumnado que no está estudiando en el año escolar actual, pero sí lo hacía el año anterior; es decir, que el curso pasado estaba en primero o segundo año de Educación Secundaria Superior. De entre quienes sí completaron los dos o tres años de educación, una parte no aprobó una o más asignaturas y, por lo tanto, no recibió sus calificaciones finales (*slutbetyg*). En cuanto a la conexión entre la Educación Secundaria Inferior y Superior, Suecia cuenta con el programa de introducción para ayudar al alumnado que no cumple los requisitos básicos para ingresar en la Educación Secundaria Superior o en la Formación Profesional y Técnica (Lundahl *et al.*, 2020). Dado este complejo panorama del sistema educativo sueco, la organización e implementación de la FP y las estrategias para prevenir o reducir el abandono escolar temprano varían entre los municipios y programas del país.

3.2. Razones para el abandono escolar temprano

Uno de los problemas más relevantes —si no el más importante— en todos los sistemas educativos es el abandono temprano. Este tiende a afectar al individuo, a la escuela y a la sociedad en general. La discontinuidad educativa se explica por factores estructurales e individuales. Los factores estructurales pueden estar relacionados con el origen étnico o social, mientras que los factores individuales abarcan tanto motivaciones y aspiraciones personales —ambición, metas, intereses o deseos— como estados emocionales —agotamiento o estrés—. Diferenciar entre unos y otros, sin embargo, no es sencillo. La investigación sobre el tema concluye que el alumnado que abandona la educación de forma temprana es heterogéneo: comprende tanto a quienes están a punto de completar sus créditos como a quienes abandonaron en una etapa muy inicial de su trayectoria educativa. El número de estudiantes que no completan los estudios guarda cierta relación con el sistema de calificación basado en objetivos. En este sistema, los abandonos y los estudios no concluidos se contabilizan, en su conjunto, como casos de alumnado que no ha obtenido la calificación de aprobado. En el sistema de calificación anterior, parte de este alumnado habría recibido una calificación por su desempeño y, por lo tanto, su curso se habría contabilizado como

completado. También se observa menor disposición a completar los estudios entre el alumnado que obtuvo calificaciones bajas durante la primaria y la secundaria inferior, tanto en los cursos profesionales como en los académicos. El absentismo (la ausencia escolar sin permiso) es uno de los primeros signos del abandono temprano del sistema educativo, como han confirmado investigaciones suecas e internacionales (Bergström *et al.*, 2013). Es importante señalar que tanto la definición como la percepción del abandono temprano —o de la deserción educativa— dependen del enfoque adoptado en las políticas educativas y la sociedad. Para una parte del alumnado que abandona su educación, lo ocurrido no constituye un abandono temprano, una deserción o un fracaso, sino una forma de probar una opción para ver si les conviene. Desde esta perspectiva, abandonar se vive como un «bueno, lo he intentado, pero esto no es para mí».

3.3. Estrategias de prevención en Suecia

Como se explicó anteriormente, la organización de la educación secundaria y la Formación Profesional es competencia municipal, por lo que las variaciones en la organización educativa entre las escuelas son notables. Al recaer esta responsabilidad en los municipios, no existe una estrategia nacional para mitigar o prevenir el abandono temprano de la educación formal o la Formación Profesional. En el mejor de los casos, el Gobierno se ha limitado a subrayar ante los municipios la importancia de prevenirlo. Desde enero de 2015, los municipios son los únicos responsables de abordar este fenómeno. Suecia tiene 290 municipios, y cada uno emplea los medios que considera adecuados, dentro de sus posibilidades, para organizar, implementar y gestionar la educación, así como abordar el abandono temprano.

El análisis que se presenta en los apartados siguientes se basa, en buena medida, en los resultados del que se considera el mayor proyecto de colaboración llevado a cabo en Suecia para prevenir el abandono escolar: Plug In. Se trata de un proyecto liderado por la Asociación Sueca de Autoridades Locales y Regiones (SALAR), en colaboración con ocho regiones y más de 70 municipios. Los principales resultados de la primera parte del proyecto (2012-2015) fueron documentados por el equipo de investigación di-

rigido por el Dr. Henrik Bergström (2013), trabajo en el que se basan extensamente las secciones siguientes. En cualquier caso, el abandono temprano de la FP en Suecia sigue siendo una problemática que requiere mayor atención investigadora.

3.3.1. Tratar bien al alumnado

Mostrar actitudes positivas hacia el alumnado es uno de los pilares fundamentales de las escuelas exitosas. Un enfoque positivo implica que el alumnado se sienta lo bastante cómodo para poder aprovechar su educación. Las escuelas incluidas en la encuesta destacaron este factor como uno de los más significativos. En la práctica, un enfoque positivo significa reconocer la singularidad de cada alumno, confiar en sus capacidades y tratarlos con igual respeto y consideración, entre otras cosas. El enfoque centrado en el alumnado se mencionó de manera recurrente en las entrevistas y se consideró el principio rector de las escuelas. Un municipio examinó todas sus escuelas de Educación Secundaria Superior para determinar las razones del abandono temprano. Las razones aducidas por el alumnado no presentan un patrón claro ni una coherencia evidente. No obstante, el trato del personal hacia los estudiantes se señaló como un factor importante. Las relaciones de confianza inciden en el rendimiento educativo, idea que también surgió durante las entrevistas. El desarrollo profesional del personal es otra línea de actuación que han impulsado algunos municipios. En este contexto, consiste en que el personal adquiera las competencias necesarias para responder a las necesidades del alumnado, generar confianza, afrontar los desafíos desde una perspectiva positiva, y ayudar al alumnado a ver oportunidades en lugar de obstáculos. Parte del profesorado destacó la importancia de un desarrollo estratégico de las competencias, lo que implica abordarlo conjuntamente con todo el personal docente de una misma asignatura y desde una visión común. En otros casos, las escuelas con bajo nivel de abandono temprano trabajaron de manera activa cuestiones relacionadas con los valores, con especial atención a lo que implica un buen trato. Muchas de las escuelas partieron de la convicción básica de que la escuela están al servicio de todo el alumnado. Un ejemplo práctico de desarrollo profesional es ofrecer formación en mentoría a todo el profesorado. Desde la dirección de algunas escuelas se señaló

que el cambio de perspectiva y el trabajo sobre el tema del buen trato contribuyeron en gran medida a aumentar el bienestar, elevar la motivación del alumnado e incrementar el porcentaje de estudiantes que completaron su Educación Secundaria Superior (Bergström *et al.*, 2013).

3.3.2. Establecer objetivos claros

Establecer objetivos claros implica tener metas políticas alcanzables. Estos objetivos establecidos deben ser, en todas sus dimensiones, medibles y evaluables. Los municipios participantes en la encuesta formularon sus propias medidas políticas: medibles y acompañadas de declaraciones claras de las autoridades locales sobre los logros esperados. La dirección de las escuelas pudo así identificar áreas prioritarias y orientar recursos y atención hacia donde más se necesitaban. En la práctica, las escuelas midieron la proporción de estudiantes que abandonaban los estudios de forma temprana, los cambios de programa y el bienestar, así como otros factores medibles que afectan a la finalización de los estudios. La mayoría de las escuelas tienen como objetivo reducir el abandono temprano de la Educación Secundaria Superior como parte de la política municipal. Miden y analizan el número de estudiantes que abandonan los estudios, con vistas a mejorar los resultados. La dirección de cada escuela comunica estos objetivos de manera clara y directa al personal, al alumnado y a los tutores legales, con métodos de comunicación claramente definidos. Anualmente, las escuelas informan sobre los resultados obtenidos y las medidas adoptadas conforme a los objetivos establecidos por las autoridades escolares (Bergström *et al.*, 2013).

El análisis de los obstáculos y sus causas es un componente importante del proceso de medición. El personal de la escuela analiza las razones del abandono temprano para identificar aquello en lo que puede influir y cómo puede mejorar las condiciones que faciliten al alumnado terminar su educación. Esto suele lograrse mediante conversaciones con estudiantes que se plantean abandonar sus estudios o que ya han tomado esa decisión. Por ejemplo, estas conversaciones pueden mantenerse con quien ejerce funciones de mentoría, con el personal de orientación académica o profesional o con la dirección de la escuela. Las escuelas establecen procedimientos y métodos para mantener al alumnado informa-

do sobre su progreso hacia los objetivos del curso. El alumnado está empoderado para gestionar sus propias prioridades e influir en sus resultados, y aporta regularmente retroalimentación sobre el apoyo que necesita para tener éxito en sus estudios. Aunque las escuelas emplean diferentes modelos, el personal de mentoría es el principal responsable del seguimiento individualizado y garantiza diálogos regulares y coordinados con cada estudiante sobre sus resultados. Otro aspecto destacado son las relaciones entre el personal docente y la dirección. En las escuelas con buenos resultados, el personal informa de que la visión educativa del equipo directivo es ampliamente conocida y aceptada por toda la plantilla. Las escuelas de mayor tamaño, que cuentan con equipos directivos colegiados, explican cómo construyen consenso sobre el liderazgo educativo y trabajan conjuntamente para mejorar los resultados. Esta cooperación implica ayudarse mutuamente a reflexionar sobre los desafíos individuales y los dilemas concretos de liderazgo, así como sobre el liderazgo educativo en general. La dirección de las escuelas colabora estrechamente con los grupos de trabajo y cuanta con una estructura organizativa que respalda el liderazgo educativo. Algunas escuelas nombran líderes de los grupos de trabajo para gestionar las tareas administrativas. El fácil acceso a la dirección de la escuela ayuda al personal docente a mantenerse informado y a sortear obstáculos. El contacto regular entre la dirección y el alumnado permite familiarizarse con los casos individuales, lo que facilita la toma de decisiones sobre el apoyo necesario. La dirección escolar tiene grandes expectativas sobre el personal docente y sobre el personal de los servicios de salud escolar, y los anima a poner sus competencias al servicio de los buenos resultados (Bergström *et al.*, 2013).

3.3.3. Oportunidad de seguir el programa adecuado

Esto implica ofrecer flexibilidad en los programas, de modo que el alumnado que no tenga claras sus opciones desde el principio pueda hacer cambios cuando lo necesite. Algunas escuelas destacan la importancia de ofrecer vías flexibles para cambiar de programa. Es bien sabido que muchos estudiantes sienten inseguridad acerca de sus elecciones de Educación Secundaria Superior durante las primeras etapas de sus estudios. Por lo tanto, ofrecer la posibilidad de cambiar de programa o de especialización es

crucial para que el alumnado pueda continuar su formación. Según una encuesta de Oficina Central de Estadísticas de Suecia, la posibilidad de cambiar de programa podría haber permitido a uno de cada tres estudiantes que abandonaron sus estudios completarlos (Bergström *et al.*, 2013). Además, las posibilidades de cambiar de programa se han ampliado en los últimos años debido a la disminución del número de estudiantes. Un proceso de acogida bien planificado y ejecutado al inicio del curso reduce significativamente la probabilidad de abandono escolar ante posibles dificultades de adaptación. Además de favorecer la comprensión del contenido del programa, la participación y los métodos de trabajo, el proceso de acogida contribuye a crear un entorno de trabajo seguro y positivo. En los últimos años, muchos municipios han prestado más atención al proceso de acogida y han ampliado tanto el número de días como las actividades programadas (Bergström *et al.*, 2013).

La orientación académica y profesional es muy importante. El alumnado tiene grandes expectativas de orientación antes de tomar sus decisiones sobre la Educación Secundaria Superior, pero a menudo no recibe el apoyo esperado para identificar sus fortalezas, debilidades y aptitudes. Además, la competencia entre las escuelas de Educación Secundaria Superior hace que el alumnado de las escuelas de primaria y secundaria inferior se enfrente a una intensa actividad de marketing y a numerosas alternativas, lo que puede ser abrumador y difícil de gestionar. Según un estudio de la Agencia Nacional de Educación de Suecia (citado por Bergström *et al.*, 2013) solo el 29 % del alumnado que cambia de programa completa sus estudios en tres años. Un factor clave para el éxito es la calidad de la orientación proporcionada en las escuelas de primaria y secundaria inferior. Una información de mayor calidad ayuda a tomar decisiones informadas y reduce el riesgo de abandono debido a expectativas equivocadas o pérdida de motivación. Las personas responsables de la orientación académica y profesional en las escuelas de secundaria superior ayudan al alumnado que se arrepiente de su elección de programa a explorar alternativas y a considerar las consecuencias de las diferentes decisiones. Apoyan a mentores, docentes y direcciones de centro en la toma de decisiones sobre los planes de estudio individuales del alumnado. La cooperación entre la dirección escolar, el personal docente y el de orientación académica y profesional es crucial

para el alumnado que necesita adaptaciones para completar su educación. Por ejemplo, desde la dirección de algunas escuelas se destaca el importante papel que desempeña la orientación académica y profesional al acompañar al alumnado en sus decisiones tanto dentro de la Educación Secundaria Superior como en sus futuros estudios y carreras (Bergström *et al.*, 2013).

3.3.4. Cooperación e implicación

La cooperación entre equipos de trabajo y redes es vital para lograr los resultados esperados. Dado que el personal escolar desempeña funciones diversas, el trabajo en equipos y redes brinda un sentido de propósito que orienta el trabajo hacia metas comunes. Un factor clave de éxito destacado por las escuelas es una colaboración sólida entre los profesores y su disponibilidad tanto para el alumnado como para sus compañeros de trabajo. Este enfoque colaborativo les permite reconocer las fortalezas y la experiencia de las demás personas del equipo, compartir conocimientos y trabajar de manera más eficiente para adaptar la educación a las necesidades individuales del alumnado. El profesorado especializado en necesidades especiales tiene ahora un papel más definido y apoya al resto del profesorado en su labor docente, lo que ha mejorado la credibilidad de su trabajo. En una escuela se espera que el profesorado, el servicio de salud escolar y el resto del personal escolar trabajen en equipo para encontrar soluciones innovadoras. Consideran que los esfuerzos colectivos, la reflexión y el aprendizaje continuo son elementos esenciales de sus funciones (Bergström *et al.*, 2013).

El intercambio colaborativo de conocimientos entre el profesorado mejora sus métodos de enseñanza, su comprensión del aprendizaje y su capacidad para ayudar al alumnado, en particular a quienes tienen dificultades para alcanzar los objetivos académicos. Este enfoque también mejora el desempeño general: las escuelas que adoptan estrategias de colaboración a largo plazo obtienen mejores resultados en los exámenes nacionales. El alumnado participa activamente en diversos aspectos del desarrollo escolar, como la planificación de cursos, las iniciativas relacionadas con el entorno laboral y las entrevistas de empleo, lo que fomenta un sentido de competencia e implicación. En una

escuela se destaca la colaboración entre el profesorado de asignaturas especializadas y el de asignaturas básicas, junto con la implicación del alumnado, como un factor clave de éxito para crear un entorno educativo positivo y de apoyo. La colaboración entre las escuelas y los municipios, como la red de la industria automotriz que conecta con las escuelas de FP, proporciona oportunidades para compartir conocimientos y para facilitar la adaptación a los rápidos avances tecnológicos. Este esfuerzo conjunto garantiza una educación cohesionada y permite que el alumnado entienda las conexiones entre las áreas temáticas, a la vez que promueve interacciones beneficiosas entre escuelas y municipios (Bergström *et al.*, 2013).

Las escuelas exitosas en ayudar al alumnado a completar su educación secundaria superior, suelen lograrlo a través de una fuerte colaboración con el mercado laboral y la sociedad. Por ejemplo, un programa de salud y cuidado invirtió una tendencia negativa al asociarse estrechamente con las empresas para adaptar los cursos a los desarrollos de la industria, ofreciendo diversas oportunidades de aprendizaje basadas en el lugar de trabajo y alineando el contenido educativo con las necesidades del mercado laboral. De manera similar, una escuela profesional especializada en programas de automoción ha aumentado significativamente las tasas de éxito a través de una cooperación de calidad con las empresas. Las escuelas con altas tasas de finalización suelen fomentar asociaciones bien desarrolladas con las industrias, beneficiando tanto a los programas académicos como a los profesionales. El profesorado con fuertes vínculos con la industria inspira a sus colegas, mientras que la planificación colaborativa asegura que la educación esté alineada con las demandas del mercado laboral. Estas asociaciones subrayan el papel crucial del trabajo en equipo para lograr el éxito estudiantil (Bergström *et al.*, 2013).

3.3.5. Identificar y satisfacer las necesidades del alumnado

La forma en que las escuelas organizan redes para detectar las necesidades lo antes posible es un factor crucial. Las escuelas aplican medidas estructuradas y proactivas para abordar eficazmente las necesidades individuales del alumnado. Los mentores juegan un papel clave en la identificación temprana de los desafíos y en la coordinación de los recursos para apoyar al alumnado en riesgo de

abandono. Las reuniones regulares entre el personal de mentoría, el alumnado y el resto del personal del centro garantizan intervenciones oportunas y seguimientos adaptados a las necesidades de cada estudiante. Entre las estrategias eficaces destacan la disponibilidad semanal del profesorado, los días de recursos dedicados, el «Corredor de Apoyo» con personal especializado, la retransmisión de las clases, el envío de resúmenes y apuntes por correo electrónico y la oferta de clases de verano para disponer de un tiempo adicional para completar los cursos. Algunas escuelas también utilizan sistemas para comunicar preocupaciones de forma anónima, lo que impulsa una acción inmediata. Estas medidas, combinadas con la colaboración constante entre todas las partes interesadas, crean una red de apoyo protectora que ayuda al alumnado a alcanzar su máximo potencial (Bergström *et al.*, 2013).

El personal del servicio de salud escolar (profesorado especializado en necesidades especiales y profesionales de la orientación, el apoyo psicológico y sanitario) juega un papel vital en ayudar a completar la educación. La dirección de los centros considera su experiencia esencial para ofrecer el apoyo adecuado y las medidas personalizadas. Muchas escuelas exitosas han realizado inversiones a largo plazo en estos perfiles profesionales, lo que ha garantizado el acceso a una amplia gama de competencias para abordar eficazmente las diversas necesidades del alumnado. El personal del servicio de salud escolar trabaja en red y ofrece apoyo consultivo al profesorado y a la dirección de los centros, además de trabajar directamente con el alumnado mediante orientación y asesoramiento. Su labor impulsa tanto iniciativas generales como individuales en materia de salud, con el objetivo de dar una respuesta integral y rápida a las necesidades. Por ejemplo, una escuela aborda la gestión del estrés mediante la integración del personal del servicio de salud en la planificación del curso, junto con el profesorado, y combina actividades grupales con apoyo individualizado. De manera similar, en otra escuela, el profesorado especializado en necesidades educativas especiales se centra en ayudar al resto del profesorado a adaptar la enseñanza a las necesidades individuales del alumnado, y promueve la inclusión en las clases ordinarias mediante el apoyo al uso de ayudas didácticas (Bergström *et al.*, 2013).

Un amplio acceso a herramientas compensatorias se considera esencial. Por ejemplo, un municipio ha garantizado que todo el

alumnado reciba ordenadores equipados con los apoyos técnicos necesarios, complementados por el apoyo del profesorado especializado en necesidades educativas especiales en el uso eficaz de estos programas. Estas estrategias destacan el papel crucial de los servicios de salud escolar en el fomento del éxito académico y personal. Las escuelas con altas tasas de finalización de los estudios subrayan la importancia de la asistencia regular desde edades tempranas, y señalan su relación directa con el éxito académico. Las ausencias no autorizadas se supervisan cuidadosamente y se abordan de inmediato, a menudo mediante sistemas como notificaciones automáticas a las familias, seguidas del contacto por parte del personal de mentoría. La Ley de Educación Sueca exige el contacto rápido con el alumnado y sus tutores legales. El personal de mentoría y el de los servicios de salud escolar suelen encargarse de investigar el absentismo, analizar sus causas y coordinar el apoyo personalizado para fomentar la asistencia constante y prevenir el abandono escolar. Estas acciones son fundamentales para ayudar al alumnado a perseverar y completar su educación (Bergström *et al.*, 2013).

3.4. Los beneficios de completar la educación y las consecuencias de no completarla

Completar la Educación Secundaria Superior —ya sea en programas de FP o académicos— aporta numerosos beneficios. En muchos sectores, la demanda de mano de obra cualificada va en aumento, lo que se traduce en mayores oportunidades laborales para las personas con un título de FP. Los cambios en el mercado laboral han elevado significativamente el riesgo de desempleo a largo plazo, especialmente entre las personas cuya educación se limita a los niveles de primaria o de secundaria inferior. La creciente demanda de cualificaciones más altas y competencias especializadas deja en clara desventaja a quienes no tienen suficiente formación. Este desafío resulta especialmente acusado entre los jóvenes que no han cursado la Educación Secundaria Superior. Sin estas cualificaciones, carecen de la oportunidad de adquirir las competencias esenciales y los certificados que suelen ser requisitos previos para acceder al mercado laboral. Además,

los jóvenes que no han adquirido experiencia laboral tienen mayores dificultades para competir con quienes han desarrollado competencias laborales a través del empleo o la educación avanzada. Como resultado, este grupo afronta obstáculos adicionales para conseguir empleo, lo que agrava el riesgo de desempleo a largo plazo y limita sus posibilidades de construir una trayectoria profesional sólida.

Las reformas introducidas a lo largo de los años han tenido repercusiones significativas para la población joven que no ha completado su Educación Secundaria Superior. Un cambio importante ha sido la sustitución del programa individual por los programas de introducción dentro de la Educación Secundaria Superior. Estos programas se dirigen exclusivamente a estudiantes que no han alcanzado las cualificaciones requeridas en primaria o secundaria inferior. Como resultado, el alumnado que ha completado la Educación Primaria o Secundaria Inferior pero que posteriormente abandona la Educación Secundaria Superior ya no puede optar a estos programas. Este cambio normativo ejerce una presión considerable sobre este alumnado, ya que le deja pocas opciones para reincorporarse a la educación formal. En consecuencia, muchas de estas personas se ven abocadas a buscar empleo. Sin embargo, esto supone un desafío significativo, ya que cada vez son más los empleos que exigen el título de Educación Secundaria Superior como cualificación mínima.

Además de estos cambios, las instituciones de educación superior han adoptado requisitos de cualificación más estrictos, y han reducido así el abanico de vías alternativas disponibles para el alumnado que no completa la Educación Secundaria Superior. Las nuevas normas de cualificación han alargado, en la práctica, el camino hacia la educación superior para estas personas, lo que crea barreras adicionales para su avance académico y profesional. Por ejemplo, la posibilidad de solicitar el ingreso en instituciones de educación superior con un programa reducido, que anteriormente era una opción, se eliminó por completo el 1 de julio de 2010. Este cambio ha limitado aún más las perspectivas de los jóvenes que no completan la Educación Secundaria Superior, y dificulta su acceso a la educación superior y a las oportunidades profesionales que requieren cualificaciones avanzadas. Estas reformas, aunque destinadas a simplificar y mejorar el sistema educativo, han generado sin pretenderlo una serie de desafíos

en cascada para los grupos vulnerables, en particular los jóvenes que tienen dificultades para cumplir los requisitos de la Educación Secundaria Superior. Sin mecanismos de apoyo adecuados o rutas alternativas, estas personas se enfrentan a mayores riesgos de desempleo a largo plazo, a una movilidad social limitada y a menores oportunidades de desarrollo personal y profesional.

3.4.1. Efectos sociales

Los jóvenes que presentan altos niveles de absentismo y un bajo nivel educativo tienen una probabilidad significativamente mayor de desarrollar una autoimagen negativa y estilos de vida destructivos, en comparación con sus iguales. Esta preocupante correlación ha sido respaldada por una amplia variedad de investigaciones e informes. Por ejemplo, la Junta Nacional de Salud y Bienestar de Suecia, en colaboración con el Instituto Nacional de Salud Pública de Suecia, publicó recientemente un informe conjunto que ofrece una visión actualizada de las tendencias de salud pública (Folkhälsan i Sverige, 2023). Entre sus conclusiones, el informe destaca la clara relación entre el nivel educativo y los resultados en salud. Las personas con un nivel educativo más alto tienden a adoptar hábitos de vida más saludables —una mejor nutrición, actividad física regular y el rechazo de comportamientos nocivos—, en contraste con aquellas que solo han completado la Educación Primaria o Secundaria Inferior. La disparidad se hace especialmente evidente al examinar las tasas de mortalidad: las personas con bajo nivel educativo se enfrentan a un riesgo de muerte significativamente mayor que quienes han completado la Educación Secundaria Superior.

Además, la investigación subraya el papel crucial de las escuelas en los resultados y las perspectivas del alumnado. Más de la mitad de los factores que influyen en el éxito educativo están relacionados con el entorno escolar. Esto significa que las escuelas tienen una capacidad considerable para compensar factores externos adversos —por ejemplo, condiciones familiares o socioeconómicas desfavorables— que de otro modo podrían dificultar el desarrollo de una persona joven. Una escuela que fomente un entorno de aprendizaje inclusivo, de apoyo y de alta calidad puede ser transformadora, y contribuir a contrarrestar estas desventajas externas. Sin embargo, esto también impone

a las escuelas la responsabilidad de reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas, normas y cultura. Las escuelas deben evaluar si sus sistemas internos están facilitando o restringiendo las oportunidades y el desarrollo personal del alumnado. Al abordar estos factores internos, las escuelas pueden garantizar un entorno en el que todo el alumnado, independientemente de su origen, se sienta empoderado para tener éxito. En última instancia, la educación desempeña un papel fundamental en la formación de la autoimagen del alumnado y en su capacidad para llevar una vida plena. El acceso a una educación de calidad no solo dota a la población joven de las competencias y los conocimientos necesarios para el éxito personal y profesional, sino que también influye en su confianza, sus aspiraciones y su sentido de agencia. Esto resalta la importancia social más amplia de la educación para que el alumnado pueda tomar decisiones positivas, desarrollar hábitos de vida saludables y alcanzar su máximo potencial.

3.4.2. Aspectos generales esenciales

La fuerte colaboración entre escuelas, familias y organizaciones externas juega un papel fundamental en la prevención del abandono escolar temprano. En Suecia, los programas de FP se benefician enormemente de la colaboración con empresas y sindicatos, lo que ofrece al alumnado una experiencia en el mundo real y una comprensión más clara de sus trayectorias profesionales. Una iniciativa exitosa es el modelo Teknikcollege, en el que las escuelas colaboran con las industrias locales para adaptar los cursos de Formación Profesional a las demandas del mercado laboral regional. Este modelo garantiza la adquisición de competencias y experiencia relevantes, lo que aumenta la motivación del alumnado para completar su educación. La participación de las familias también es esencial, ya que las investigaciones muestran que su compromiso redunda en mejores resultados educativos. Las escuelas de algunos municipios han puesto en marcha programas de participación de las familias, que incluyen talleres y comunicación regular, para fortalecer la red de apoyo en torno al alumnado. Además, los centros juveniles locales trabajan junto con las escuelas para ofrecer actividades extracurriculares y mentoría, fomentando el sentido de pertenencia.

Ayudar al alumnado a elegir el camino educativo más adecuado es crucial. En Suecia, los servicios de orientación profesional son fundamentales para guiar al alumnado hacia programas alineados con sus intereses y aptitudes. Por ejemplo, muchas escuelas de Educación Secundaria Superior organizan jornadas de orientación profesional y proporcionan acceso a plataformas digitales que permiten explorar diversos itinerarios académicos y profesionales. Los programas de FP ofrecidos por Yrkesgymnasiet (una red de escuelas secundarias profesionales) están diseñados para ser flexibles, permitiendo al alumnado cambiar de especialidad o personalizar su educación según sus metas profesionales. Estos programas suelen integrar la formación práctica con la académica, asegurando que el alumnado perciba el valor práctico de sus estudios. Además, existen programas puente, como Komvux, disponibles para quienes deseen retomar la educación en una etapa posterior de su vida, lo que garantiza que ningún estudiante quede permanentemente rezagado.

Establecer metas claras es esencial para mantener la motivación. En Suecia se utilizan ampliamente planes de estudio individualizados que permiten establecer objetivos a corto y largo plazo para cada estudiante. Estos planes aseguran que los objetivos sean realistas y personalizados. Un ejemplo exitoso proviene de un municipio en el que varias escuelas han introducido herramientas digitales que rastrean el progreso del alumnado en tiempo real. Estas herramientas permiten al alumnado y al profesorado establecer hitos específicos y celebrar logros, incluso los pequeños, para mantener la motivación. Al ver su progreso hacia la graduación o hacia nuevas oportunidades de aprendizaje, el alumnado se siente motivado para mantenerse centrado y comprometido.

Crear un ambiente escolar inclusivo y de apoyo es una de las formas más eficaces de reducir el abandono escolar temprano. Las escuelas que enfatizan el respeto, la diversidad y el bienestar fomentan un sentido de pertenencia que mantiene el compromiso del alumnado. Por ejemplo, el programa contra el acoso escolar Friends, adoptado ampliamente en las escuelas suecas, ha demostrado ser altamente eficaz en la reducción del acoso y la promoción de la inclusión. En los entornos profesionales, el profesorado capacitado en técnicas de mentoría puede marcar una diferencia significativa. Existen programas de mentoría que vinculan a profesorado experimentado con alumnado que podría

estar en riesgo de abandonar los estudios, ofreciendo apoyo académico y orientación personal que ayudan al alumnado a sentirse valorado y comprendido.

Las razones detrás del abandono escolar temprano suelen variar, pero comúnmente incluyen dificultades académicas, falta de interés, problemas de salud mental y presiones externas. En Suecia, las intervenciones específicas abordan estas causas directamente. Por ejemplo, al alumnado con dificultades académicas se le pueden ofrecer clases o tutorías adicionales para ponerse al día. Un municipio ha puesto en marcha un destacado programa de «Segunda Oportunidad», que ofrece vías flexibles para reincorporarse a la educación y completar el programa de estudios. El apoyo a la salud mental es otra área crítica. Las escuelas de toda Suecia se han asociado con servicios de salud para garantizar el acceso a servicios de asesoramiento psicológico y recursos de salud mental. Por ejemplo, la iniciativa de un municipio para integrar profesionales de la psicología escolar en los equipos educativos ha ayudado al alumnado en riesgo a gestionar el estrés y la ansiedad, lo que les permite permanecer en la escuela. Las presiones socioeconómicas se abordan mediante medidas como comidas gratuitas y ayuda financiera para las familias con bajos ingresos. Programas como estos aseguran que el alumnado pueda concentrarse en sus estudios sin la carga adicional de la inestabilidad económica.

3.5. Conclusiones

Abordar las diversas necesidades del alumnado es clave para reducir las tasas de abandono escolar. En Suecia, la identificación temprana del alumnado en riesgo de abandono es una estrategia clave. Las escuelas suelen emplear sistemas de alerta temprana para supervisar factores como la asistencia, las calificaciones y el bienestar. Por ejemplo, las autoridades educativas de Estocolmo han incorporado herramientas de análisis predictivo que detectan al alumnado que podría estar en riesgo de abandonar la educación prematuramente. Estos sistemas permiten al profesorado intervenir de manera temprana con apoyo personalizado —como tutorías u orientación— para abordar las causas subyacentes del abandono. Otro ejemplo es la inclusión de entornos de aprendi-

zaje flexibles —como modelos en línea o híbridos— que atienden a estudiantes con dificultades en las aula tradicionales. Por ejemplo, algunos municipios ofrecen programas educativos alternativos que permiten asistir a la escuela a media jornada mientras se compatibiliza con otras responsabilidades, como un trabajo a tiempo parcial o el cuidado de familiares. Estos ajustes aseguran que las circunstancias únicas de cada estudiante sean reconocidas y atendidas, reduciendo la probabilidad de abandono.

Reducir el abandono temprano de la Formación Profesional y, en general, de la educación secundaria superior en Suecia requiere un enfoque integral centrado en el alumnado. Al identificar y satisfacer sus necesidades, fomentar la colaboración entre los agentes implicados, garantizar una asignación adecuada del alumnado a los cursos, establecer metas claras, crear entornos de aprendizaje positivos y abordar las causas subyacentes de la desafección, las escuelas y los programas de FP suecos pueden brindar al alumnado el apoyo que necesita para prosperar. Iniciativas exitosas como el análisis predictivo, las asociaciones empresariales a través del modelo Teknikcollege y los programas de mentoría demuestran que algunas estrategias pueden tener un impacto significativo. Al partir de estos ejemplos y ampliar el acceso a intervenciones eficaces, Suecia puede continuar reduciendo las tasas de abandono escolar, promover la equidad y empoderar a los jóvenes para que alcancen su máximo potencial. Estos esfuerzos no solo mejoran los resultados individuales, sino que también fortalecen el tejido social al fomentar una fuerza laboral cualificada y motivada.

Referencias

Bergström, H., Hatlevoll, T. y Klingensjö, L. (2013). *Preventing early school leaving: The challenge of making sure that all students complete their upper secondary education*. Swedish Association of Local Authorities and Regions.

Busse, R. y Maué, E. (2025). When do prevocational programs ease the transition to vocational education and training? *Vocations and Learning, 18*(8), 1-35. https://doi.org/10.1007/s12186-025-09357-6

Cedefop (2015). *Vocational education and training prevents and counteracts early leaving from the education system* [nota informativa]. https://www.cedefop.europa.eu/files/9101_en.pdf

Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Strategies, policies and measures*. Eurydice and Cedefop Report. Publications Office of the European Union.

Folkhälsomyndigheten. (2023). *En guide för yrkesverksamma om vetenskapligt baserad ANDTS-prevention: En svensk version av European Prevention Curriculum (EUPC)* [Guía para profesionales sobre la prevención de ANDTS basada en la evidencia científica: versión sueca del European Prevention Curriculum (EUPC)]. https://www.folkhalsomyndigheten.se/publikationer-och-material/publikationsarkiv/e/en-guide-for-yrkesverksamma-om-vetenskapligt-baserad-andts-prevention/

Högberg, B. y Lindgren, J. (2023). From a crisis of results to a crisis of wellbeing – education reform and the declining sense of school belonging in Sweden. *Comparative Education, 59*(1), 18-37. https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2140894

Krötz, M. y Deutscher, V. (2022). Drop-out in dual VET: why we should consider the drop-out direction when analysing drop-out. *Empirical Research on Vocational Education and Learning, 14*(1), 1-26. https://doi.org/10.1186/s40461-021-00127-x

Lundahl, L., Lovén, A., Holm, A., Lindblad, M. & Rolfsman, E. (2020). Framtiden i sikte: skolans stöd för ungas karriärlärande. [The future in sight: the school's support for young people's career learning] (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Patzina, A. y Wydra-Somaggio, G. (2020). Early careers of dropouts from vocational training: signals, human capital formation, and training firms. *European Sociological Review, 36*(5), 741-759. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa011

ReferNet Suecia (2014). *Early leaving from vocational education and training*. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europe-country-reports.aspx

Schmid, E. y Stalder, B. E. (2012). Dropping out from apprenticeship training as an opportunity for change. En P. Tynjälä, M. L. Stenström y M. Saarnivaara (eds.), *Transitions and transformations in learning and education* (pp. 117-130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_8

Siembab, M. (2024). Parents, friends, and classmates: reference groups and dropout from vocational education and training in Germany. *Empirical Research on Vocational Education and Training, 16*(21), 1-27. https://doi.org/10.1186/s40461-024-00174-0

Skolverket (2025). *This is the Swedish school system*. Recuperado el 31 de julio de 2025 de https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska

Sundelin, Å., Lindgren, J. y Lundahl, L. (2023). Young people's stories of school failure and remedial trajectories – clues to prevention of school absenteeism and early school leaving. *European Education, 55*(3-4), 202-215. https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251023

Wydra-Somaggio, G. (2021). Early termination of vocational training: dropout or stopout? *Empirical Research in Vocational Education and Training, 13*(5). https://doi.org/10.1186/s40461-021-00109-z

4

El abandono de los estudios de Formación Profesional en España: análisis y propuestas

Elena Quintana-Murci[a], Francesca Salvà-Mut[a], Mónica Moso Díez[b], Antonio Mondaca Soto[b], Antoni Mestre Hernández[a]
[a] Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional-LABVET (Universitat de les Illes Balears)
[b] Fundación CaixaBank Dualiza

4.1. Introducción

La Formación Profesional (FP) ha adquirido una creciente relevancia política y social en España. Este interés se debe en gran medida al papel cada vez más importante de la FP dentro del sistema de educación y formación, así como a su carácter estratégico para afrontar los retos educativos y contribuir al desarrollo económico y social del país.

La importancia estratégica de la FP en la resolución de estos desafíos se reconoce formalmente en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Esta normativa subraya el papel de la FP en la reducción del abandono temprano de la educación y la formación (ATEF), del desempleo juvenil y de la proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan (ninis). Asimismo, destaca la contribución de la FP al incremento de la población con titulaciones de nivel intermedio. La ley también enfatiza la necesidad de que la oferta de educación y formación se ajuste más estrechamente a las demandas del mercado laboral, especialmente ante las transiciones verde y digital, así como los cambios demográficos.

Garantizar la calidad y eficacia del sistema de FP es esencial para que pueda cumplir esta función estratégica. En este sentido, la Ley Orgánica 3/2022 adopta el marco europeo de Garantía de la Calidad en la FP (EQAVET), establecido por el Consejo de la

Unión Europea (2020). Dentro de este marco, el rendimiento académico y las tasas de abandono se reconocen como indicadores clave de la calidad de la FP.

En este texto se analiza el abandono de los estudios de FP en España desde una doble perspectiva: diagnóstica y propositiva.[7] En primer lugar, se presenta el marco teórico a partir del cual se analiza el abandono de la FP y se construyen las propuestas de acción. A continuación, se examinan los principales datos estadísticos relativos al abandono de los estudios de FP en España. El tercer apartado se centra en sus factores explicativos; el cuarto recoge las recomendaciones. El quinto y último apartado se dedica a las conclusiones.

4.2. Marco teórico

El abandono de los estudios es un proceso complejo y multidimensional en el que confluyen factores individuales, institucionales y contextuales (Cedefop, 2016; Rumberger, 2011; Salvà-Mut *et al.*, 2014). La investigación resalta la multiplicidad de elementos que condicionan la decisión del alumnado de dejar los estudios tanto antes de acceder a la FP como durante su formación (Böhn y Deutscher, 2022; Bosset *et al.*, 2022; Findeisen *et al.*, 2022).

De acuerdo con la investigación sobre el tema, y atendiendo al carácter holístico y procesual antes señalado, los factores que influyen en el abandono de los estudios de FP pueden agruparse en tres categorías: los individuales y familiares, los sistema de educación y formación, y los del mercado de trabajo.

4.2.1. Factores individuales y familiares

Las experiencias educativas previas del alumnado desempeñan un papel crucial en el abandono. Experiencias negativas en la escolarización, bajo rendimiento académico y repetición de curso minan la confianza del alumnado en sus capacidades (Elffers,

7. Este texto toma como referencia la investigación *El abandono de los estudios en la formación profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora* (Salvà-Mut *et al.*, 2024), estudio pionero sobre el tema en el Estado español. El análisis de los datos sobre abandono y las conclusiones se actualizan a partir de la última información estadística disponible, mientras que los demás apartados sintetizan resultados ya publicados en el citado texto de referencia.

2013; Nielsen, 2016). La baja motivación y la desconfianza en el sistema educativo pueden desembocar en la desvinculación de los programas de formación (Cerdà-Navarro *et al.*, 2019; Nielsen y Tanggaard, 2015).

El malestar emocional también es un fuerte predictor del abandono. La inestabilidad emocional, el consumo de sustancias y el bajo sentimiento de autoeficacia afectan a la capacidad de adaptación y de búsqueda de apoyo (Aarkrog *et al.*, 2018; Bunting *et al.*, 2017). Además, el estatus socioeconómico familiar influye significativamente en el riesgo de abandono: los bajos niveles educativos de los progenitores, las dificultades económicas y la falta de apoyo familiar aumentan la probabilidad de dejar la educación prematuramente (Dæhlen, 2017; Michaelis y Richter, 2022).

El alumnado de origen migrante está más expuesto al abandono debido a la precariedad económica, el escaso apoyo familiar y las dificultades de adaptación al entorno educativo (Cerdà-Navarro *et al.*, 2022; De Graaf y Van Zenderen, 2013). El género también es un factor determinante: los hombres tienden a abandonar más por dificultades académicas previas, mientras que en las mujeres pesan más los cuidados y las responsabilidades familiares (Cedefop, 2016; Olmos Rueda *et al.*, 2020).

4.2.2. Factores relacionados con el sistema de educación y formación

La manera en que el alumnado elige su Formación Profesional incide notablemente en la permanencia en los estudios. Las decisiones tomadas por falta de alternativas o por presión externa aumentan el riesgo de abandono (Cerdà-Navarro *et al.*, 2019). Asimismo, una orientación académica y profesional inadecuada puede generar expectativas poco realistas y desmotivación (Pérez Benavent, 2016; Psifidou *et al.*, 2021).

La calidad de la formación es otro factor esencial. Una escasa correspondencia entre los intereses del alumnado y el programa elegido incrementa el riesgo de abandono (Bosset *et al.*, 2022; Krötz y Deutscher, 2022). Por el contrario, percibir la formación como relevante y útil motiva a continuar (Findeisen *et al.*, 2022). También resultan decisivas las relaciones entre el alumnado y el profesorado: los vínculos de apoyo y confianza favorecen la motivación y el sentido de pertenencia y reducen

las intenciones de abandono (Schmid y Haukedal, 2022; Van Houtte y Demanet, 2015).

Las metodologías pedagógicas influyen igualmente. Los enfoques excesivamente teóricos pueden ser una barrera, sobre todo para quienes ya arrastran dificultades académicas (Lyngsnes y Rismark, 2018). En cambio, el aprendizaje práctico y orientado al mercado laboral fomenta la implicación y la continuidad del alumnado (Dubeau *et al.*, 2017; Schmid *et al.*, 2021).

4.2.3. Factores relacionados con el mercado laboral

Las características de los mercados de trabajo locales y las oportunidades de empleo para jóvenes o personas con baja cualificación afectan a las tasas de abandono en la FP (Cedefop, 2016). En este sentido, el mercado laboral español —especialmente en zonas turísticas— ha ofrecido tradicionalmente salidas para personas con bajo nivel educativo y ha atraído a jóvenes poco motivados para seguir estudiando (Adame-Obrador y Salvà-Mut, 2010; Salvà-Mut *et al.*, 2020).

Las condiciones laborales desfavorables, como salarios bajos, inestabilidad, largas jornadas y dificultades de inserción, pueden desincentivar la permanencia en la FP y llevar al abandono o a la búsqueda de alternativas educativas con mejores perspectivas (Böhn y Deutscher, 2022; Bosset *et al.*, 2022; Cedefop, 2016; De Graaf y Van Zenderen, 2013; Tønder y Aspøy, 2017; Pérez Benavent, 2016; Psifidou *et al.*, 2021).

Por el contrario, las regiones con baja tasa de desempleo, menor peso de los empleos elementales y del sector servicios, y mayor presencia del sector industrial tienden a presentar menores tasas de abandono en la FP (Salvà-Mut *et al.*, 2020).

4.3. El abandono de los estudios de FP en cifras: análisis por nivel educativo y territorio

El examen del abandono de los estudios de FP se realiza a partir de las estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a la Formación Profesional. Estas recogen la trayectoria seguida, durante cuatro cursos académicos,

por quienes se matricularon por primera vez en FP en un curso académico determinado.[8] La situación del alumnado durante el periodo analizado se organiza en tres categorías: «sin matrícula» (alumnado que no aparece matriculado en el sistema educativo; constituye el grupo etiquetado como abandono), «continúan» (alumnado que continúa en el sistema educativo, ya sea en el grado en el que se matriculó o en otra formación en el sistema educativo) y «titulan» (alumnado que obtiene el título del grado en el que se matriculó).

El análisis que se presenta se centra en el alumnado que inició estudios de FP en el curso 2018-2019, puesto que es la cohorte más reciente con datos de seguimiento completos en el momento de redactar este texto. La trayectoria de esta cohorte se compara con la de quienes iniciaron sus estudios en el curso 2016-2017, primera cohorte sometida a seguimiento.

4.3.1. Abandono de los estudios y nivel educativo

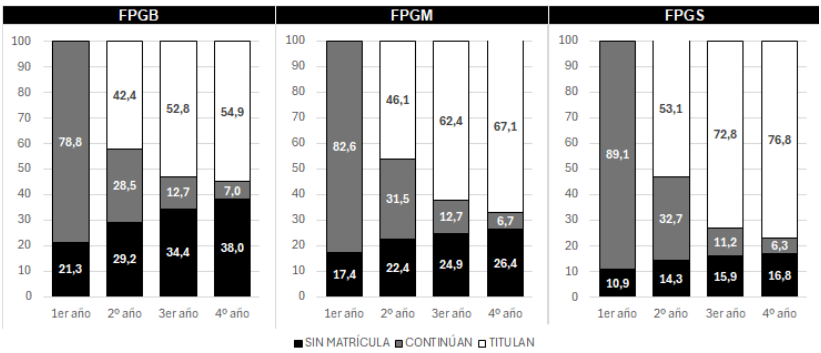
El abandono de los estudios de FP presenta una clara relación con el nivel educativo. Se da con mayor intensidad en la Formación Profesional de Grado Básico (FPGB) y, en segundo lugar, en la Formación Profesional de Grado Medio (FPGM). La Formación Profesional de Grado Superior (FPGS) es el nivel de FP donde el abandono es menor. Esta tendencia se observa en los cuatro cursos en los que se realiza el seguimiento del alumnado desde el año de matrícula (figura 1). También se evidencia que, a medida que avanzan los años de permanencia en la formación, aumenta la brecha del abandono entre niveles educativos (figura 2).

Tal como se observa en la figura 1, durante el año en el que se inicia la formación, algo más de uno de cada cinco estudiantes de FPGB abandonan estos estudios (21,3 %), mientras que en el cuarto año lo han hecho casi dos de cada cinco (38 %). En cuanto a la titulación, el 42,4 % la obtiene en el segundo año, mientras

8. Más concretamente, se realiza el seguimiento del alumnado que se matricula por primera vez en un ciclo formativo de un Grado (FPGB, FPGM o FPGS) en el que no ha estado matriculado previamente. Además, se excluyen de este grupo quienes inicialmente se matriculan en el régimen de enseñanza a distancia, quienes realizan una matrícula modular que no exige el cumplimiento de las condiciones académicas y el alumnado presencial que inicialmente se matricula en tres o menos módulos formativos (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

que esta cifra se va incrementando hasta el 54,9 % en el cuarto año. La comparación con los datos de la cohorte que inició los estudios en el curso 2016-2017 muestra que, a pesar de que el abandono es todavía muy elevado, se ha producido una mejoría generalizada de los resultados, con un abandono al final del seguimiento 3,7 puntos porcentuales (en adelante, pp) inferior. En este contexto se observa la evolución más positiva en el segundo y tercer años, con una reducción del abandono de alrededor de 5 pp cada año, mientras que, durante el primer año, solo se ha reducido en 1,3 pp. Parece, pues, que el sistema ha mejorado más en la retención del alumnado que pasa a segundo curso que en la del alumnado durante el primer año. Esta mejora se refleja también en un incremento de la titulación, que en el cuarto año es de 5,6 pp. El aumento de la capacidad de retención del alumnado durante el segundo, tercero y cuarto curso se traduce no solo en una disminución del abandono, sino también en un aumento de la titulación.

Figura 1. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019, según situación educativa y nivel de FP, en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022)



Fuente: elaboración propia a partir de las estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

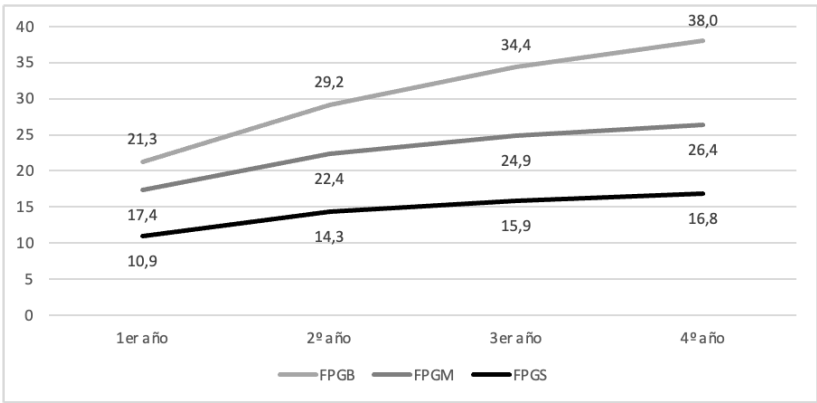
En FPGM, el 17,4 % abandona el primer año; en el segundo año, ya lo ha hecho el 22,4 %. En los cursos siguientes, el incremento del abandono es menor. En cuanto a la titulación, no llega a uno de cada dos estudiantes en el segundo año, pero

en el cuarto llega al 67,1 %. Al igual que en la FPGB, se observa una mejora de los resultados en comparación con la cohorte que inició sus estudios en el curso 2016-2017: en el cuarto año ha disminuido en 4,3 pp el abandono y la titulación se ha incrementado 5,5 pp. Es en el primer año cuando se han producido menos avances (disminución del abandono en 1,2 pp). Igual que en la FPGB, parece que el sistema ha mejorado la capacidad de retención del alumnado que cruza la barrera del segundo año. Así, mientras que la titulación en el segundo curso ha aumentado solo en 2,2 pp, el alumnado que abandona ha disminuido en 4,2 pp. Es en el tercer año cuando se observa el mayor incremento de la titulación (5,3 pp más que en la cohorte que inició estudios en el curso 2016-2017).

En FPGS, el 10,9 % abandona en el primer año, cifra que se va incrementando hasta llegar al 16,8 % en el cuarto año. El mayor incremento se da entre el primer y el segundo año (+3,4 pp), mientras que en cada uno de los cursos siguientes es de aproximadamente 1 pp. En la titulación, el mayor incremento se da entre el segundo y el tercero: la titulación en el segundo año es del 53,1 %, y se incrementa en casi 20 pp en el tercer curso (72,8 % de titulación). El incremento en el curso siguiente es de 4 pp. La comparación con la cohorte de 2016-2017 muestra una disminución del abandono que es de 2 pp al final del cuarto año. La menor disminución se da en el primer año (–1,2 pp). La titulación acumulada en el cuarto año se ha incrementado en 3 pp y supera así una disminución de casi 3 pp en el segundo año. Al igual que en los dos niveles anteriores, se observa una mejora en la capacidad de retención del alumnado —sobre todo a partir del segundo año— y un incremento de la titulación en los cursos posteriores. En la FPGS destaca que el porcentaje de titulación ha disminuido en su año teórico, mientras que se ha incrementado en los años siguientes.

La comparación entre los tres niveles educativos muestra que la desventaja inicial es mayor cuanto menor es el nivel educativo y que esa desventaja se acentúa a medida que pasan los cursos (figura 2). Así, mientras la diferencia entre FPGB y FPGS en el abandono durante el primer año es de 10,4 pp, llega a 21,2 pp en el cuarto año. La misma tendencia se observa si se compara la FPGB con la FPGM (3,9 pp en el primer año y 11,6 pp en el cuarto) y la FPGM con la FPGS (6,5 pp en el primer año y 9,6 pp en el cuarto).

Figura 2. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 que ha abandonado por nivel de FP en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022)



Fuente: elaboración propia a partir de las estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

La comparación con la cohorte de 2016-2017 refleja las mismas tendencias: la desventaja inicial es mayor cuanto menor es el nivel educativo y aumenta a medida que pasan los cursos académicos.

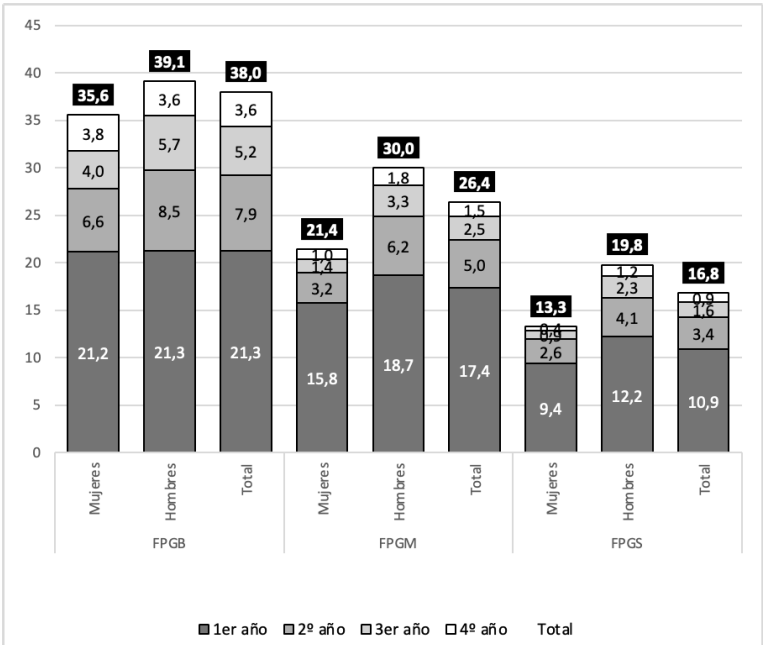
4.3.2. Abandono de los estudios, nivel educativo y sexo

El análisis por sexo refleja el menor abandono de las mujeres, con las mayores diferencias en la FPGM y las menores en la FPGB (figuras 3 y 4).

En la FPGB, el porcentaje de abandono en el primer año es prácticamente el mismo, con solo una décima de pp de diferencia a favor de las mujeres. En los dos cursos siguientes (segundo y tercero) es cuando se observa un mayor abandono entre los hombres: al finalizar el seguimiento, el abandono acumulado de 3,5 pp superior al de las mujeres. De acuerdo con estos datos, la capacidad del sistema para retener a las mujeres que pasan el umbral de finalización del primer año y continúan sus estudios es algo superior a la observada en los hombres. La comparación con la cohorte que inició los estudios en el curso 2016-2017 muestra una leve mejora relativa de las mujeres, sobre todo en el segundo

y tercer curso, pero la diferencia de 3,5 pp se mantiene estable al final del seguimiento.

Figura 3. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 por nivel de FP y sexo que ha abandonado en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022)



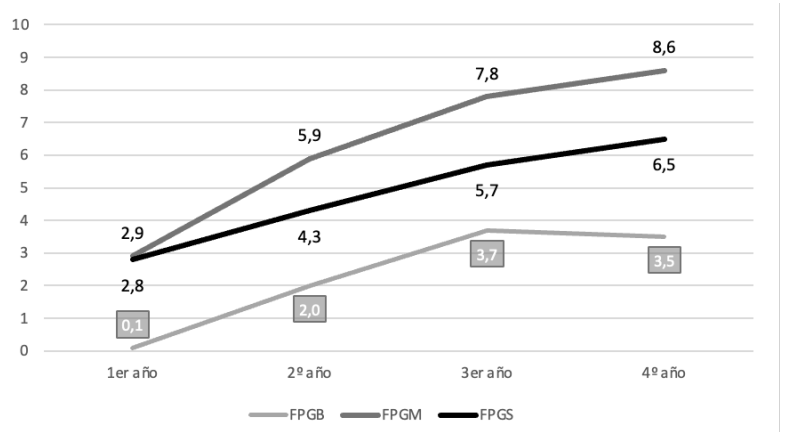
Fuente: elaboración propia a partir de las estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

En FPGM, el menor abandono de las mujeres se da ya en el primer año (15,8 % frente a 18,7 %) y continúa con la misma tendencia en los años posteriores, con un aumento progresivo de la distancia, que llega a 8,6 pp al final del seguimiento. En comparación con la cohorte que inició los estudios en el curso 2016-2017, se observa una ligera disminución de las diferencias en todos los años (siempre inferior a 0,5 pp).

En la FPGS, se observa la misma tendencia que en la FPGM, aunque con menos diferencia porcentual entre el abandono de ambos sexos en todos los cursos y con una diferencia acumulada de 6,5 pp al final del seguimiento. La comparación con la cohorte

de 2016-2017 también muestra tendencias muy similares a las de la FPGM, aunque con la particularidad de un aumento de 0,2 pp en las diferencias durante el primer año. En el cuarto año de seguimiento, las diferencias se han acortado en 0,1 pp.

Figura 4. Diferencia porcentual acumulada a favor del alumnado masculino de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 que ha abandonado por nivel de FP en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022)



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

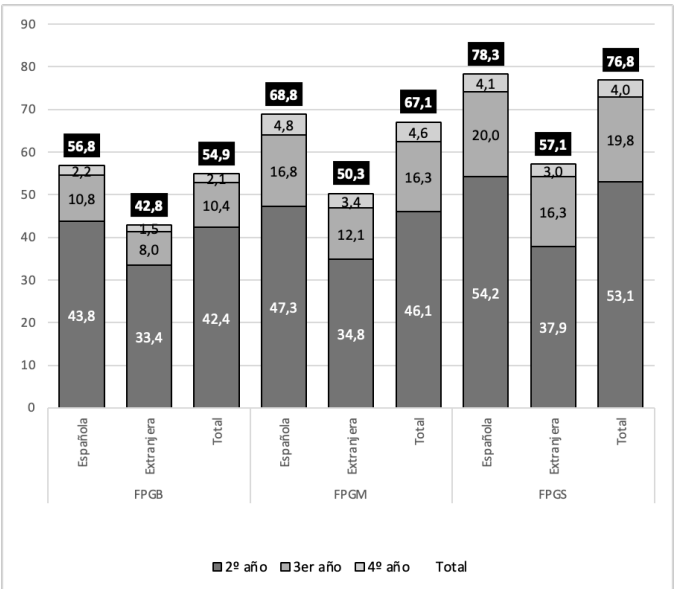
4.3.3. Aproximación al abandono por nivel educativo del alumnado extranjero[9]

La aproximación al abandono del alumnado extranjero se realiza a partir de los datos de titulación, dada la inexistencia de estadísticas sobre abandono desagregadas por nacionalidad.

La titulación es más elevada en la población española que en la extranjera en todos los cursos objeto de seguimiento (figuras 5 y 6): las diferencias superan los 10 pp en todos los casos y llegan a más de 21 pp en la FPGS.

9. Se considera alumnado extranjero el que no tiene nacionalidad española, sin que se especifique la nacionalidad. El alumnado con doble nacionalidad se considera español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

Figura 5. Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 que ha titulado en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022), por nivel de FP y nacionalidad



Fuente: elaboración propia a partir de las estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

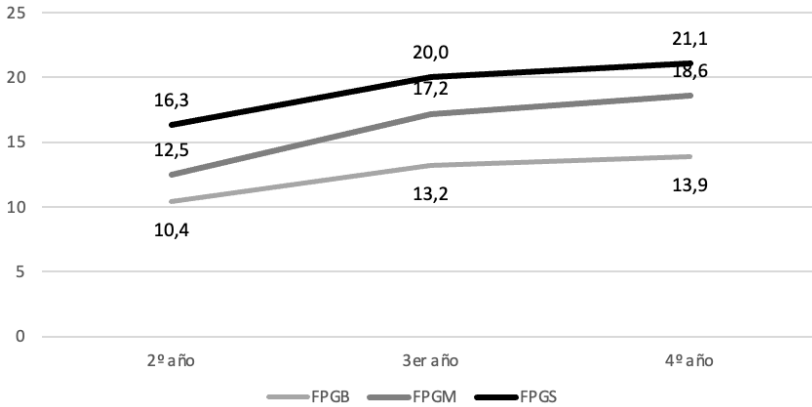
En la FPGB, la titulación en el segundo año es del 33,4 % en la población extranjera, mientras que en la española es del 43,8 %. Esta diferencia a favor de la población española se mantiene en los cursos siguientes y llega a ser de 13,9 pp al final del periodo de seguimiento.

En la FPGM y la FPGS se observa la misma tendencia, aunque con porcentajes de titulación más elevados en ambas poblaciones: en la FPGM, el 68,8 % en la española y el 50,3 % en la extranjera; en la FPGS, el 78,3 % y el 57,1 %, respectivamente. Asimismo, la distancia entre los porcentajes de titulación según nacionalidad crece a medida que aumenta el nivel educativo: entre 12,5 y 18,6 pp de diferencia en la FPGM y entre 16,3 y 21,1 pp en la FPGS.

Además, las diferencias se incrementan a medida que pasan los cursos, y el mayor salto se produce entre el segundo y el tercer año. En el curso teórico de finalización, el porcentaje de alumnado extranjero titulado es menor que el de alumnado español; al

pasar al tercer año, la capacidad del sistema para retenerlo disminuye y la brecha aumenta hasta los 4,7 pp en la FPGM y los 2,8 en la FPGB.

Figura 6. Diferencia porcentual acumulada a favor del alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 con nacionalidad española que ha titulado en un periodo de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022), por nivel de FP



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

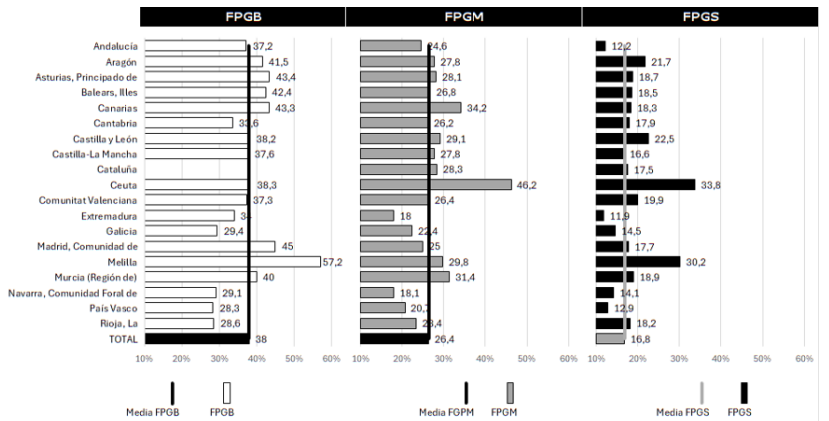
La comparación con los datos de la cohorte que inició sus estudios de FP en el curso 2016-2017 refleja un incremento de la población titulada de ambas nacionalidades en los tres niveles educativos. En la FPGB, este aumento es de alrededor de 5,5 pp en los dos grupos al cuarto año de seguimiento. En la FPGM, el incremento es de 5,7 pp en la población española y de 4,8 pp en la extranjera; en la FPGS es de 3,4 pp en la española y de 0,7 pp en la extranjera. Como se desprende de este análisis, el aumento se da a un ritmo similar entre ambos grupos en la FPGB, donde las diferencias disminuyen ligeramente en el segundo curso (–0,6 pp) y se mantienen estables en los cursos siguientes. En la FPGM, se observa idéntica disminución de las diferencias en el segundo curso, mientras que estas se incrementan en 0,9 pp en cada uno de los cursos siguientes. En la FPGS, la diferencia se incrementa ya en el segundo curso (+0,7 pp) y aumenta progresivamente hasta los 2,1 pp en el cuarto año de seguimiento.

4.3.4. El abandono de los estudios de FP: perspectiva territorial

El abandono de los estudios de FP presenta enormes disparidades territoriales en todos y cada uno de los tres niveles educativos (figura 7). El de la FPGB oscila entre el 57,2 % de Melilla y el 28,3 % del País Vasco; tras Melilla se sitúa la Comunidad de Madrid (45 %) y, tras el País Vasco, La Rioja (28,6 %). En la FPGM, el mayor abandono se da en Ceuta (46,2 %) y Canarias (34,2 %), y el menor en Extremadura (18 %) y la Comunidad Foral de Navarra (18,1 %). En la FPGS, el abandono más elevado se produce en Ceuta y Melilla (46,2 % y 33,8 %, respectivamente), seguidas por Castilla y León (22,5 %). Los mejores resultados se dan en Extremadura (11,9 %) y en Andalucía (12,2 %).

Si se compara la horquilla de abandono entre las comunidades autónomas,[10] se observa la mayor brecha en la FPGB (16,7 pp de diferencia entre la comunidad con más abandono y la que tiene menos), seguida muy de cerca por la FPGM (16,2 pp) y, en último término, por la FPGS (10,6 pp).

Figura 7. Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 que ha abandonado en un periodo de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022), por nivel educativo y territorio



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

10. Se excluyen de esta comparación las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

En el análisis por comunidades autónomas se observa la misma tendencia común antes señalada: el abandono es más elevado en la FPGB, seguida por la FPGM y, en última instancia, por la FPGS. Las dos ciudades autónomas rompen esta tendencia: en Ceuta, el abandono es más elevado en la FPGM que en la FPGB; en Melilla, ligeramente más elevado en la FPGS que en la FPGM.

Las mayores tasas de abandono en los niveles de FPGB y FPGM, así como el hecho de que la brecha entre comunidades autónomas sea más elevada en estos dos niveles educativos, han llevado a profundizar en el análisis territorial de ambos. También cabe destacar la especial relevancia del abandono en la FPGB y en la FPGM, puesto que se trata de alumnado que tiene un nivel educativo inferior al de secundaria postobligatoria y, por tanto, se sitúa en el grupo de población en situación de abandono temprano de la Formación Profesional.[11]

Las comunidades autónomas se han clasificado en tres grupos en función del porcentaje de abandono en la FPGB y en la FPGM (figura 8):[12]

Comunidades con menor abandono temprano de la FP: Extremadura, Galicia, La Rioja, Navarra y País Vasco.

Comunidades con mayor abandono temprano de la FP: Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Madrid y Murcia.

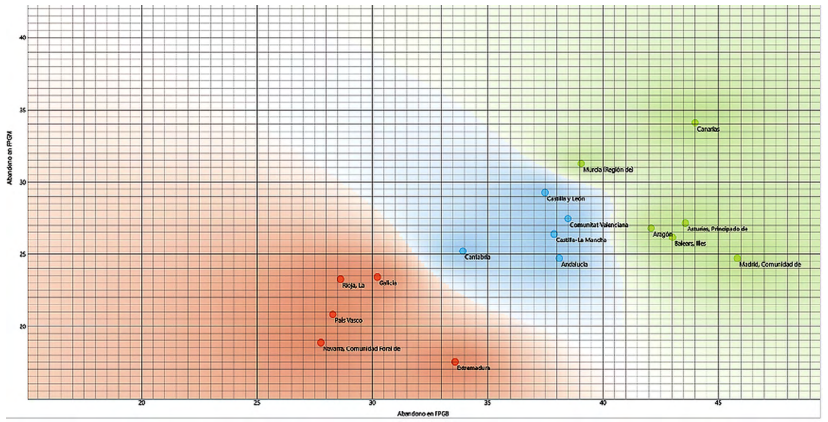
Comunidades en situación intermedia: Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, y Valencia.

Los datos comparativos con la cohorte que inició estudios en el curso 2016-2017 muestran la persistencia de la mayoría de las comunidades autónomas en el mismo grupo, con algunas excepciones.

11. El concepto de abandono temprano de la Formación Profesional tiene su origen en el de abandono temprano de la educación y la formación. Este se refiere al indicador de la Unión Europea que se elabora a partir de los datos de la Encuesta de Población Activa de cada país, y que refleja el porcentaje de personas de 18 a 24 años que tiene como máximo el nivel de estudios de secundaria de primera etapa (equivale al título de GESO en el sistema español) y no sigue ningún tipo de educación ni formación durante las dos últimas semanas anteriores a la realización de la encuesta. El concepto de abandono temprano de la Formación Profesional es de uso más reciente y se refiere a las personas que no han conseguido una cualificación correspondiente a la educación secundaria superior (Bachillerato o FPGM en el sistema español), han abandonado una FP conducente a una cualificación más elevada de la que tienen y no están estudiando (Cedefop, 2016).

12. Las agrupaciones se han creado mediante un análisis clúster K-Means con el método de Ward a partir de los datos de abandono de la FPGB y de la FPGM en el cuarto año de seguimiento. Se ha excluido Cataluña por falta de datos sobre la FPGB.

Figura 8. Agrupación de comunidades autónomas en función del porcentaje de abandono en la FPGB y en la FPGM (alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019)



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en formación profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024).

En el grupo con menor abandono continúan Navarra, País Vasco, Galicia y Extremadura. La Rioja ha pasado del grupo intermedio al de las comunidades con menor abandono. En el grupo con mayor abandono se mantienen Asturias, Canarias y Madrid. Aragón y Baleares pasan del grupo intermedio al de las comunidades con más abandono.[13] También forma parte de este grupo Murcia, que no figuraba en el análisis anterior por falta de datos. Se mantienen en el grupo en situación intermedia Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, y Valencia.

4.4. Los factores explicativos del abandono de la FP

A la luz de la complejidad de los factores y procesos que conducen al abandono de los estudios —abordada en el marco teórico—, y de las tendencias generales y la heterogeneidad territorial del abandono de la FP ya descritas, se ha procedido a un doble

13. Este posicionamiento se da a pesar de una disminución del abandono en ambas comunidades autónomas.

análisis. En primer lugar, se ha realizado una aproximación cuantitativa a partir de indicadores estadísticos territoriales por nivel educativo. A continuación, se ha abordado la problemática del abandono con una aproximación cualitativa basada en grupos de discusión.

4.4.1. Factores explicativos del abandono: aproximación estadística

El análisis de los factores de abandono a partir de indicadores estadísticos territoriales evidencia la relación entre el sistema de educación y formación, las características del mercado laboral y las tasas de abandono en los distintos niveles de FP. En general, las correlaciones son más significativas en la FPGB y la FPGM, mientras que en la FPGS aparecen menos, especialmente en las mujeres.

Los indicadores del sistema de educación y formación que muestran una mayor relación con el abandono de la FP son los relativos al logro educativo anterior: los territorios con mayores tasas de abandono también presentan peores resultados educativos en la educación obligatoria. En los tres niveles de FP, el menor abandono global y por sexo está asociado con porcentajes más elevados de alumnado que obtiene el título de Graduado en ESO (GESO), promociona en cada curso y cursa cuarto de la ESO con 15 años o menos. A la inversa, el abandono más elevado en los tres niveles de FP global y por sexo está asociado con más repeticiones y acumulación de retrasos en la ESO y con un mayor porcentaje de alumnado que cursa cuarto de la ESO con 16 años o más.

El abandono de los estudios de FP también está asociado con las características del mercado de trabajo. El menor abandono global y por sexo en los tres niveles de FP se produce cuando el porcentaje de personas ocupadas en el sector industrial es más elevado. A la inversa, un mayor abandono está ligado a un mayor peso del sector servicios. Las altas tasas de población ocupada con bajo nivel educativo, así como el mayor porcentaje de desempleo juvenil y de jóvenes que no trabajan ni estudian (ninis), también se relacionan con un abandono más elevado.

4.4.2. Factores explicativos del abandono: aproximación cualitativa

El análisis de los factores explicativos del abandono ha incluido también una aproximación cualitativa a partir de grupos de discusión con personas expertas, docentes y agentes clave.

La composición y los contenidos de la tarea de los grupos de discusión se organizaron en torno a un doble eje —territorial y nivel educativo—, lo que dio lugar a cuatro grupos diferenciados: por territorio, el grupo de comunidades con mayor abandono y el grupo de comunidades con menor abandono; por nivel educativo, el grupo de la FPGB y el grupo de la FPGM. En los cuatro grupos, además de los factores explicativos, se aportaron recomendaciones de mejora.

Los grupos focales destacan que el alumnado vulnerable en la FP suele acumular dificultades educativas (bajo rendimiento previo), sociales (inmigración, entornos desfavorecidos, falta de apoyo familiar) y personales (problemas emocionales o de conducta, adicciones). Se subrayan la ausencia de programas de detección temprana en la educación obligatoria y la falta de motivación y autoestima del alumnado como consecuencia de su experiencia anterior en el sistema educativo. Los procesos de orientación suelen centrarse en el rendimiento académico más que en las competencias profesionales y los intereses del alumnado, lo que deriva en elecciones mal ajustadas y expectativas frustradas. A su vez, la falta de conexión entre la oferta formativa y las necesidades del mercado laboral (bajas posibilidades de inserción o condiciones laborales precarias) puede traducirse en una desmotivación del alumnado hacia los estudios.

Otros factores detectados son la oferta limitada de ciclos, los requisitos de acceso que impiden cursar la primera opción deseada y la complejidad administrativa en la matriculación. Además, los departamentos de orientación carecen de recursos suficientes, y los programas estables de prevención del abandono son escasos. Las altas ratios y la falta de personal docente cualificado limitan la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la innovación pedagógica. A esto se suma la inestabilidad del profesorado, que dificulta el desarrollo de proyectos educativos sostenidos en el tiempo.

4.5. Orientaciones y propuestas para prevenir el abandono de los estudios en la FP

Las orientaciones y propuestas se han elaborado a partir de todos los análisis realizados durante la investigación, que incluyen las aportaciones derivadas de la literatura sobre el tema, las relacionadas con el estudio estadístico de los factores explicativos y las recogidas en los grupos de discusión. Se agrupan en cuatro ejes de acción:

Eje 1. Mejora de la organización y del funcionamiento de la FP

- Obtención y evaluación sistemática de datos referentes a los resultados educativos y al abandono.
- Simplificación de los procedimientos de inscripción y matrícula de la FP.
- Dualización de la oferta de Formación Profesional.
- Impulso y desarrollo de los centros integrados de FP.
- Reducción de las ratios y desdoble de grupos.
- Mejora de los procesos de selección, estabilización y formación del profesorado.

Eje 2. Refuerzo de la orientación académica y profesional

- Orientación académica y profesional individualizada, eficaz y continuada.
- Generalización de los departamentos de orientación en los centros de Formación Profesional.
- Establecimiento de protocolos de coordinación y colaboración entre los centros de Educación Secundaria Obligatoria, los recursos de la comunidad y los centros de Formación Profesional.
- Desarrollo de acciones de información sobre el valor, la organización y el funcionamiento de la FP.

Eje 3. Intervención socioeducativa en centros de Formación Profesional

- Detección temprana del alumnado en riesgo de abandono y desarrollo de una intervención socioeducativa integral.
- Individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria y la Formación Profesional.
- Flexibilización del currículo y la duración de los ciclos de FP.

- Aprendizaje activo y orientado a la práctica profesional.
- Refuerzo del vínculo profesorado-alumnado en la FP.
- Coordinación entre los equipos directivo, docente y de orientación.

Eje 4. Apuesta por las políticas y acciones de intervención en el contexto socioeconómico

- Fomento de políticas formativas y laborales para la cualificación de la población, la contratación de personas cualificadas y la reducción de la precariedad.
- Desarrollo de acciones educativas y sociales para el fomento de la implicación de las familias en los itinerarios formativos del alumnado.

4.6. Discusión y conclusiones

En este capítulo se analiza el abandono de los estudios de Formación Profesional (FP) en España, con especial atención a la complejidad del fenómeno y a su relación con factores educativos, socioeconómicos e institucionales.

El alumnado que inició estudios de FP en el curso 2018-2019 presenta un mayor abandono en los niveles educativos inferiores, en los hombres y en la población extranjera, así como una notable heterogeneidad territorial. Todo ello se da en el contexto de una disminución generalizada del abandono respecto al del alumnado que inició los estudios en el curso 2016-2017.

La tendencia al mayor abandono en los niveles educativos inferiores se da en los cuatro cursos en los que se realiza el seguimiento, y se observa que, a medida que avanzan los años de permanencia en la formación, aumenta la brecha entre niveles educativos. Esta tendencia persiste a pesar de que la disminución del abandono ha sido más elevada en la FPGM y la FPGB que en la FPGS.

En la FPGB y en la FPGM se observa una mejora tanto en la capacidad de retención del alumnado como en la titulación durante el segundo y el tercer año; sin embargo, se ha avanzado menos en la reducción del abandono en el primer año. En la FPGS se observa una tendencia similar, con la particularidad de que el porcentaje de titulación ha disminuido en el año teórico

de finalización mientras que se ha incrementado en los años siguientes.

El análisis por sexo refleja el menor abandono de las mujeres, con las mayores diferencias en la FPGM y las menores en la FPGB, sin que se aprecien cambios relevantes respecto al alumnado que inició sus estudios en el curso 2016-2017.

El análisis del abandono del alumnado extranjero a partir de los datos de titulación muestra que la población española titula más que la extranjera en todos los cursos objeto de seguimiento, con diferencias que llegan a superar los 21 pp en la FPGS. También se observa que las diferencias se incrementan a medida que pasan los cursos, y el mayor salto se produce entre el segundo y el tercer año. Si el porcentaje de alumnado extranjero que titula en el curso «esperado» según la estructura del sistema educativo es menor que el del alumnado español, la capacidad de retención del primero por parte del sistema educativo disminuye comparativamente al pasar al tercer año.

La comparativa con los datos de la cohorte que inició sus estudios de FP en el curso 2016-2017 refleja un incremento de la población titulada de ambas nacionalidades en los tres niveles educativos. Esta mejoría se da a un ritmo similar para ambos grupos en la FPGB, pero se traduce en un aumento de la brecha entre ambos en la FPGM y, todavía más, en la FPGS.

El análisis territorial refleja la notable heterogeneidad ya observada en estudios anteriores (Salvà-Mut *et al.*, 2020) y aporta una tipología de comunidades autónomas en función del grado de abandono en la FPGB y en la FPGM (abandono temprano de la FP). La comparativa con la agrupación resultante a partir de los datos de la cohorte de 2016-2017 muestra la persistencia de la mayoría de las comunidades autónomas en el mismo grupo. Las excepciones son La Rioja, que ha pasado del grupo intermedio al de las comunidades con menor abandono (junto con Extremadura, Galicia, Navarra y País Vasco), y Aragón y Baleares, que, a pesar de la mejora de resultados en términos absolutos, pasan del grupo intermedio al de las comunidades con más abandono (junto con Asturias, Canarias, Madrid y Murcia).

El estudio de los factores explicativos de las situaciones antes descritas refleja su carácter holístico, destacando su multidimensionalidad y su condición de proceso (Cedefop, 2016; Rumberger, 2011; Salvà-Mut *et al.*, 2014). Asimismo permite observar la

coexistencia de factores *push* (empujan al abandono) y *pull* (protegen del abandono) y su concreción en el ámbito territorial.

Una de las principales aportaciones de este estudio es precisamente el enfoque territorial, que revela cómo las tasas de abandono se correlacionan con las condiciones educativas y laborales locales. Las regiones con mayor desempleo juvenil, menor rendimiento académico en la educación obligatoria y predominio de trabajos poco cualificados presentan tasas de abandono más altas, reforzando las desigualdades estructurales en el sistema educativo español. Además, persisten las disparidades de género: los estudiantes varones son más propensos a abandonar los estudios. También se resaltan los desafíos a los que se enfrenta el alumnado migrante, que presenta tasas de finalización más bajas en todos los niveles de la FP.

El estudio subraya la necesidad de intervenciones en múltiples niveles para reducir las tasas de abandono y mejorar la retención del alumnado, identificando cuatro áreas clave de acción. En primer lugar, mejorar la organización y estructura de la FP requiere fortalecer los modelos de la FP dual, reforzar la coordinación entre instituciones y empresas, y utilizar estrategias basadas en datos para hacer un seguimiento de las tendencias de abandono. En segundo lugar, la orientación académica y profesional debe ampliarse mediante el asesoramiento temprano, la mentoría individualizada y una mejor adecuación del currículo a las expectativas del alumnado. En tercer lugar, el apoyo socioeducativo debe centrarse en la asistencia específica al alumnado desfavorecido, las ayudas económicas y las prácticas de enseñanza inclusivas. Finalmente, adaptar la FP a las necesidades del mercado laboral implica fortalecer la colaboración con la industria, promover la formación sectorial específica y abordar la inestabilidad laboral para garantizar que el alumnado permanezca comprometido con la educación y la formación.

Aunque este estudio ofrece aportaciones valiosas sobre el abandono escolar en la FP en España, se requiere más investigación para explorar el impacto a largo plazo de las medidas de prevención del abandono, en particular en el contexto de los nuevos marcos normativos introducidos por la Ley Orgánica 3/2022. Los estudios futuros también deberían analizar la eficacia de las estrategias de intervención en las diferentes regiones y evaluar el impacto de las políticas socioeconómicas en la retención del alumnado. Además, un enfoque comparativo internacional po-

dría ofrecer una visión más profunda de las buenas prácticas que podrían adaptarse al contexto español.

Al abordar estos desafíos mediante actuaciones políticas coordinadas y estrategias basadas en la evidencia, España puede avanzar hacia un sistema de FP más inclusivo y eficaz, asegurando que el alumnado reciba un mejor apoyo en sus trayectorias educativas y profesionales.

Referencias

Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, K. y Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 5*(2), 111-129.

Adame-Obrador, T. y Salvà-Mut, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación, 351*, 185-201.

Böhn, S. y Deutscher, V. (2022). Influence of previous educational trajectories on vocational training outcomes. *Journal of Vocational Education and Training, 74*(1), 56-72.

Bosset, I., Hofmann, C., Duc, B., Lamamra, N. y Krauss, A. (2022). Premature interruption of training in Swiss 2-year apprenticeship through the lens of fit. *Swiss Journal of Educational Research, 44*(2), 277-290. https://doi.org/10.24452/sjer.44.2.9

Bunting, M., Halvorsen, T. A. y Moshuus, G. H. (2017). Three types of tightrope dance in the comeback process: preliminary findings from a longitudinal study of young people at the margins of upper secondary school in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 4*(2), 146-163. http://dx.doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.3

Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volumen I: investigating causes and extent*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, n.º 57. http://dx.doi.org/10.2801/893397

Cedefop (2023). *Spotlight on VET: Spain*. https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2023_SP_ES.pdf

Cerdà-Navarro, A., Sureda-Negre, J. y Comas-Forgas, R. (2017). Recommendations for confronting vocational education and training dropout: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 9*(1). https://doi.org/10.1186/s40461-017-0061-4

Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F. y Comas Forgas, R. (2019). A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics and intentions of dropping out. *European Journal of Education, 54*(4), 635-650.

Cerdà-Navarro, A., Quintana-Murci, E. y Salvà-Mut, F. (2022). Reasons for dropping out of intermediate vocational education and training in Spain: the influence of sociodemographic characteristics and academic background. *Journal of Vocational Education & Training, 76*(3), 619-643. https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2049625

Consejo de la Unión Europea (2020). Recomendación del Consejo, de 24 de noviembre de 2020, sobre la formación profesional para la competitividad sostenible, la justicia social y la resiliencia, 2020/C 417/01. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/08b9af27-3465-11eb-b27b-01aa75ed71a1

Dæhlen, M. (2017). Transition from school-based training in VET. *Education + Training, 59*(1), 47-60. https://doi.org/10.1108/ET-10-2015-0096

De Graaf, W. y Van Zenderen, K. (2013). School-work transition: the interplay between institutional and individual processes. *Journal of Education and Work, 26*(2), 121-142. http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2011.638622

Dubeau, A., Plante, I. y Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning, 10*(1), 101-120.

Elffers, L. (2013). Staying on track: behavioural engagement of at-risk and non-at-risk students in post-secondary vocational education. *European Journal of Psychology of Education*, (28), 545-562.

Findeisen, S., Jüttler, A., Neuenschwander, M. P. y Schumann, S. (2022). Transition from school to work – explaining persistence intention in vocational education and training in Switzerland. *Vocations and Learning, 15*(1), 129-154. https://doi.org/10.1007/s12186-021-09282-4

Fix, G., Ritzen, H., Pieters, J. y Kuiper, W. (2019). Effective curricula for at-risk students in vocational education: a study of teachers' practice. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 11*(1). https://doi.org/10.1186/s40461-018-0076-5

Keijzer, R., Van Schooten, E., Van der Rijst, R. y Admiraal, W. (2022). Individual characteristics of students in vocational education moderating the relationship between school engagement and vocational identity. *European Journal of Psychology of Education, 37*(4), 1255-1283.

Krötz, M. y Deutscher, V. (2022). Drop-out in dual VET: why we should consider the drop-out direction when analysing drop-out. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 14*(1), 1. https://doi.org/10.1186/s40461-021-00127-x

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, sobre la regulación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 78, de 1 de abril de 2022. https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con

Lyngsnes, K. M. y Rismark, M. (2018). Trajectories through vocational education and training. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17*(11), 175-193. https://doi.org/10.26803/ijlter.17.11.11

Merino Pareja, R. y García Gracia, M. (2022). Vías e itinerarios de formación profesional: la persistencia de la asociación entre bajo rendimiento y opción profesional. *ESE. Estudios sobre educación, 43*, 157-176. http://dx.doi.org/10.15581/004.43.008

Michaelis, C. y Richter, M. (2022). Discontinuities in vocational education and training: the influence of early-risk factors and personality constructs on premature training termination and subsequent trajectories. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 14*(1). https://doi.org/10.1186/s40461-022-00135-5

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). *Estadísticas de seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a la formación profesional*. https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/rendimiento.html

Nielsen, K. (2016). Engagement, conduct of life and dropouts in the Danish vocational education and training (VET) system. *Journal of Vocational Education and Training*, 68(2), 198-213.

Nielsen, K. y Tanggaard, L. (2015). Dropping out and a crisis of trust. *Nordic Psychology, 67*(2), 154-167.

Olmos Rueda, P., Mas Torello, O. y Salvà Mut, F. (2020). Educational disengagement profiles: a multidimensional contribution within basic vocational education and training. *Revista de Educación, 389*, 67-91.

Pérez Benavent, M. J. (2016). De liarla a rayarse: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de Educación, 373*, 35-56. http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-320

Pinya-Medina, C., Pomar-Fiol, M. I. y Salvà-Mut, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(4), 95-117.

Psifidou, I., Mouratoglou, N. y Farazouli, A. (2021). The role of guidance and counselling minimizing risk factors to early leaving from education and training in Europe. *Journal of Education and Work, 34*(7-8), 810-825.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167

Salvà Mut, F., Moso Díez, M. y Quintana Murci, E. (dirs.) (2024). *El abandono de los estudios en la formación profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora*. CaixaBank Dualiza. https://www.caixabankdualiza.es/wp-content/uploads/2024/07/ESTUDIO-ABANDONO-OK-staff.pdf

Salvà-Mut, F., Ruiz-Pérez, M., Psifidou, I. y Oliver-Trobat, M. F. (2020). Formación profesional de grado medio y abandono de la educación y la formación en España: una aproximación territorial. *Bordón: Revista de Pedagogía, 72*(4), 95-116.

Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F. y Comas-Forgas, R. (2014). High school dropout: the students' perspective. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 6*(13), 129-142.

Salvà-Mut, F., Tugores-Ques, M. y Quintana-Murci, E. (2018). NEETs in Spain: an analysis in a context of economic crisis. *International Journal of Lifelong Education, 37*(2), 168-183.

Schmid, E. (2017). Apprenticeship contract termination and dropout from VET: a comparison of educational-political challenges and strategies in Norway and Switzerland. *Revista Española de Educación Comparada*. https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17242

Schmid, E., Jørstad, B. y Stokke, G. (2021). How schools contribute to keeping students on track: narratives from vulnerable students in vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 11*(3), 47-65. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111347

Schmid, E. y Haukedal, C. L. (2022). Identifying resilience promoting factors in vocational education and training: a longitudinal qualitative study in Norway. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 14*(11). https://doi.org/10.1186/s40461-022-00139-1

Tønder, A. H. y Aspøy, T. M. (2017). When work comes first: young adults in vocational education and training in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 4*(3), 270-288. https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.3.5

Van Houtte, M. y Demanet, J. (2015). Vocational students' intention to drop out in Flanders: the role of teacher beliefs. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 19*(3), 178-194.

SEGUNDA PARTE. ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS EN ESPAÑA: LA PERSPECTIVA DE LOS CENTROS

Introducción

Carme Pinya Medina
Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional-LABVET
(Universitat de les Illes Balears)

La segunda parte de este libro contempla las estrategias para la prevención del abandono de los estudios desde la perspectiva de los centros educativos y del profesorado, a partir de evidencias científicas resultantes del proyecto de investigación «La práctica docente y la prevención del abandono temprano de la formación profesional: aproximación empírica y propuesta de intervención»[14] (2019-2023).

El objetivo principal de este proyecto es profundizar en el conocimiento de los estilos y prácticas docentes del profesorado de Formación Profesional de Grado Básico (FPGB) y de Grado Medio (FPGM), así como en su relación con los resultados educativos del alumnado, con la finalidad de diseñar, aplicar y evaluar acciones que promuevan la generalización de prácticas pedagógicas eficaces para prevenir el abandono escolar.

Con esta finalidad, el proyecto se estructuró en torno a tres grandes objetivos: (1) obtener nuevo conocimiento sobre las características de los estilos de enseñanza y las prácticas pedagógicas en la FPGB y la FPGM, así como su relación con los resultados académicos y con la continuidad en los estudios; (2) identificar las características de las prácticas de éxito a partir de la evidencia científica derivada del estudio empírico, y (3) favorecer la trans-

14. Subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Programa d'R+D+I orientado a los retos de la sociedad 2019 (referencia PID2019-108342RB-I00).

ferencia y generalización de dichas prácticas en el conjunto del profesorado, con el fin de reducir las tasas de abandono.

Estos objetivos se vincularon a tres hipótesis clave: (1) que los estilos de enseñanza y las prácticas pedagógicas del profesorado de FP son determinantes para mejorar el rendimiento académico y prevenir el abandono; (2) que la identificación de estos elementos permitirá generar conocimiento aplicable para el desarrollo de estrategias eficaces, y (3) que la transferencia entre iguales de prácticas validadas contribuirá positivamente a transformar la cultura docente en favor de la permanencia y el éxito académico.

El proyecto, desarrollado durante cuatro años, se llevó a cabo en dos fases sucesivas: una primera fase de investigación orientada a identificar y analizar los estilos y prácticas del profesorado de FPGB y FPGM, y una segunda fase de intervención, en la que se diseñó, implementó y evaluó un plan piloto en dos centros educativos. Tras la finalización del proyecto, y como prolongación de este, se diseñó una tercera fase centrada en la transferencia de los resultados obtenidos.

Durante la primera fase (descriptiva-explicativa) se identificaron y analizaron los estilos de enseñanza, las prácticas pedagógicas y el sentimiento de autoeficacia del profesorado de FPGB y FPGM, así como su relación con los resultados del alumnado. Además, se exploraron las condiciones necesarias para el desarrollo de prácticas de éxito. Esta fase se llevó a cabo desde una metodología mixta. Por un lado, un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de dos cuestionarios estandarizados: el cuestionario SIS (Aelterman *et al.*, 2019) sobre estilos de enseñanza y la Escala de Autoeficacia Docente (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), que conceptualiza la autoeficacia en el contexto educativo, con un enfoque particular en el profesorado. Ambos instrumentos se administraron junto con un recogida de datos sociodemográficos, profesionales y de resultados académicos del alumnado. El trabajo de campo se realizó con una muestra representativa de docentes de FPGB y FPGM de Baleares. Por otro lado, se desarrollaron grupos de discusión para validar los resultados, lo que permitió la triangulación de la información recogida.

La segunda fase se centró en la aplicación y evaluación de un plan piloto que se implementó en dos centros educativos seleccionados: la Cooperativa Es Liceu y el Centro Integrado de For-

mación Profesional (CIFP) Juníper Serra,[15] ambos ubicados en las Islas Baleares.

El CIFP Juníper Serra[16] es un centro público integrado de FP ubicado en el barrio de Son Cladera, en Palma. Con más de cincuenta años de historia, es el primer centro dedicado a la formación profesional en las Islas Baleares.

Ofrece enseñanzas regladas en modalidad presencial y a distancia, así como en régimen de FP dual, Formación Profesional para el Empleo y procedimientos de acreditación de competencias profesionales. Dispone de cuatro familias profesionales —Administración y Gestión, Hostelería y Turismo, Imagen y Sonido, y Transporte y Mantenimiento de Vehículos—, con una oferta de 35 cursos.

Como centro integrado, desarrolla proyectos innovadores y estratégicos, entre los que destacan el Aula de Emprendimiento, Circular FP y los programas de movilidad internacional dentro del marco Erasmus+, con el objetivo de fomentar la creatividad, el emprendimiento, la sostenibilidad y la proyección europea. Su compromiso con la mejora continua, la inserción laboral, la colaboración con el entorno y la rendición de cuentas se refleja en los valores que guían su actividad educativa.

Es Liceu[17] es una cooperativa de enseñanza ubicada en Es Pont d'Inca, en Marratxí (Mallorca). El centro cuenta con una amplia oferta educativa: desde el segundo ciclo de Educación Infantil y la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria y la FP en distintos niveles (ciclos de Grado Básico, Medio y Superior). Sus seis titulaciones de FP abarcan áreas como Informática, Administración, Cuidados Auxiliares de Enfermería, Desarrollo de Aplicaciones Web y Educación Infantil.

15. Este estudio no hubiera sido posible sin la participación inestimable del profesorado de ambos centros. La implicación de todo el claustro ha sido fundamental para presentar los resultados que se recogen en esta parte del libro. Especialmente agradecemos la aportación del equipo directivo del CIFP Juníper Serra: Manel Aragonés y Carme Santamaria, así como la de la orientadora del centro Irene Galmés, junto con todo el profesorado que conforma el equipo docente del centro. Por parte de la Cooperativa Es Liceu, además del equipo directivo, cabe destacar las valiosas aportaciones de Félix Coll, Xisca Sureda y de todo el profesorado de Formación Profesional.

16. Centro público integrado dependiente de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears. Más información en https://cifpjuniperserra.com/

17. Es Liceu es un centro concertado constituido en régimen de cooperativa de enseñanza en 1980, integrado en la Unió de Cooperatives de Treball de les Illes Balears. Más información en https://esliceu.cat/

Entre sus rasgos de identidad, Es Liceu destaca por su esencia cooperativa, basada en un enfoque constructivista en el que el alumnado es protagonista activo. Se fundamenta en la ayuda mutua, la corresponsabilidad y la solidaridad; apuesta por una educación inclusiva que atiende la diversidad del alumnado. La cooperativa está profundamente vinculada a la comunidad y al entorno, promueve el respeto al medio ambiente con prácticas sostenibles, persigue el éxito escolar y social de todo el alumnado e impulsa la formación permanente del profesorado.

Este plan piloto recogió las prácticas docentes identificadas como exitosas en la fase previa y se desarrolló a partir de procesos de investigación-acción con los centros. Cada proyecto de centro se adaptó a las condiciones particulares del contexto y contempló la participación activa del profesorado. La recogida de evidencias durante el proceso de implantación y evaluación permitió valorar la eficacia, aplicabilidad y transferibilidad del plan y llevar a cabo una propuesta de orientaciones y criterios basada en los resultados obtenidos, como la que se presenta en el último capítulo de este bloque.

La tercera fase del proyecto se orientó a la transferencia de los resultados a otros centros educativos, asegurando su escalabilidad y sostenibilidad. Esta fase incluyó el diseño de propuestas de aplicación adaptadas a distintos contextos educativos, basadas en las prácticas de éxito identificadas y validadas en el plan piloto. Además, se promovió la creación de espacios de formación y asesoramiento dirigidos a equipos docentes interesados en aplicar estas estrategias, con el fin de facilitar su incorporación en la cultura organizativa de los centros. Este proceso se llevó a cabo a través de una metodología de investigación-acción, centrada en el acompañamiento y la transformación contextualizada de las prácticas docentes mediante el trabajo en red, la generación compartida de conocimiento y la institucionalización de los planes de mejora. La creación de comunidades de aprendizaje entre los centros participantes es clave para garantizar el intercambio horizontal y la sostenibilidad de las acciones desarrolladas. En este sentido, cabe destacar la concesión del proyecto «Investigación-acción en los centros educativos: una propuesta para la prevención del abandono en la Formación Profesional», otorgada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de les Illes Balears y el Govern de les Illes Balears en el marco de la convocatoria de Ayu-

das Puente para la Investigación Educativa. Esta concesión nos ha permitido empezar el proceso de transferencia y generalización en centros educativos: concretamente, se está llevando a cabo en el IES Algarb de la isla de Ibiza, proceso que está ratificando la funcionalidad y el potencial del plan piloto y sus posibilidades de extensión.

En definitiva, se trata de continuar trabajando para consolidar una red de colaboración docente y educativa orientada a fortalecer la FP como una vía formativa de calidad y con altas tasas de permanencia.

Así, esta segunda parte se articula en torno a tres capítulos —de acuerdo con las fases del proyecto— que abordan la comprensión de los estilos y prácticas docentes, la metodología de investigación-acción como propuesta para el diseño de planes de acción para la prevención del abandono y, finalmente, el desarrollo de estrategias educativas que promuevan la continuidad en los estudios de FP.

Cabe destacar que la fundamentación teórica sobre la que descansan los siguientes capítulos, hace referencia al papel central que tiene el profesorado en los procesos de vinculación, motivación y aprendizaje del alumnado (Parsons y Taylor, 2011; Wentzel, 2009), tres factores clave para la prevención del abandono; y a la teoría de autodeterminación (SDT, por sus siglas en inglés) (Ryan y Deci, 2017; Vansteenkiste y Ryan, 2013) como uno de los modelos conceptuales más estudiados en las últimas décadas, que pone de relieve la importancia de los estilos docentes en el tipo de motivación que desarrolla el alumnado hacia el aprendizaje. Este modelo conceptual se centra en analizar cómo las prácticas docentes influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, basándose en una motivación orientada al comportamiento autodirigido y autodeterminado (Ryan y Deci, 2002). Las implicaciones educativas de esta teoría están actualmente en expansión y aplicación.

Partiendo del hecho de que existen dos tipos de motivación —intrínseca y extrínseca—, la teoría de la autodeterminación conceptualiza la motivación intrínseca como autónoma y la motivación extrínseca como controlada. Así, la motivación intrínseca, se establece como la tendencia inherente a participar en una actividad por sí misma y, por lo tanto, tiene consecuencias positivas en el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes

(Froiland y Worrell, 2016; Gottfried *et al.*, 2008; Taylor *et al.*, 2014; Tsai *et al.*, 2008). Según la SDT, cuando el profesorado fomenta la autonomía del alumnado, el trabajo por competencias y la conciencia de estas, así como las relaciones con los demás, la motivación interna mejora; la teoría sugiere, por lo tanto, que el apoyo a la autonomía del alumnado y cierta estructura en los procesos de enseñanza-aprendizaje promueven el aprendizaje autorregulado.

La utilidad de esta teoría en la investigación educativa resulta evidente. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, la motivación intrínseca ejerce efectos positivos en la vinculación, el bienestar y el aprendizaje del alumnado (Froiland y Worrell, 2016; Gottfried *et al.*, 2008; Taylor *et al.*, 2014; Tsai *et al.*, 2008). Además, los estudios sobre el abandono escolar en la educación secundaria (Vallerand y Bissonnette, 1992; Vallerand *et al.*, 2003) han demostrado que la motivación autodeterminada del estudiantado hacia la escuela influye en su intención de continuar con sus estudios, mientras que una motivación no autodeterminada incide en su propensión a abandonarlos.

La evidencia empírica concluye que el alumnado con motivación autónoma obtiene buenos resultados educativos y se beneficia del apoyo del profesorado a su autonomía. También señala que el estilo de enseñanza (o estilo de motivación docente) es maleable, y que el concepto teórico de apoyo a la autonomía se plasma en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula (Aelterman *et al.*, 2019; Berger y Girardet, 2016; Cheon y Reeve, 2015; Kember *et al.*, 2009; Reeve, 2004).

Según la SDT, cuando el profesorado promueve la autonomía, la competencia del alumnado y las relaciones interpersonales a través de sus estilos de enseñanza y su práctica docente, mejora la vinculación del alumnado al potenciar su motivación intrínseca. Dichas prácticas pedagógicas, que en principio pueden presentar un componente de motivación extrínseca, se transforman así en autorregulaciones motivacionales para el alumnado (Deci y Ryan, 2000).

A partir de este marco, se presentan los siguientes capítulos con el compromiso de contribuir a una transferencia real de los conocimientos construidos en una investigación desarrollada en estrecha colaboración con los centros educativos, verdaderos protagonistas del proceso.

Referencias

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: the merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. https://doi.org/10.1037/edu0000293

Berger, J. L. y Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves: articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie, 196*, 129-154. https://doi.org/10.4000/rfp.5099

Cheon, S. H. y Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology, 40*, 99-111. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.06.004

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Froiland, J. M. y Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools, 53*(3), 321-336. https://doi.org/10.1002/pits.21901

Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., Morris, P. E., y Cook, C. R. (2008). Low academic intrinsic motivation as a risk factor for adverse educational outcomes: A longitudinal study from early childhood through early adulthood. En C. Hudley y A. E. Gottfried (Eds.), *Academic motivation and the culture of school in childhood and adolescence* (pp. 36–69). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195326819.003.0003

Kember, D., Ho, A. y Hong, C. (2009). Characterising a teaching and learning environment capable of motivating student learning. *Learning Environments Research, 13*(1), 43-57. https://doi.org/10.1007/s10984-009-9065-8

Parsons, J. y Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education, 14*(1). https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/745

Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci y R. M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). University of Rochester Press.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. En E. L. Deci y R. M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). University of Rochester Press.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. y Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 342-358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

Tsai, Y. M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. y Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 460-472. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460

Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Vallerand, R. J. y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal of Personality, 60*(3), 599-620. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x

Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M. y Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: on obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(4), 756-767. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756

Vansteenkiste, M. y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263-280. https://doi.org/10.1037/a0032359

Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. En K. R. Wentzel y A. Wigfield (eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 301-322). Erlbaum.

5

El profesorado de Formación Profesional: características sociolaborales, estilos de enseñanza, autoeficacia y rendimiento académico

Maria Tugores Ques y Arturo García de Olalla Gutiérrez
Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional-LABVET
(Universitat de les Illes Balears)

5.1. Introducción

La prevención del abandono temprano de la educación y formación (ATEF), como se ha detallado en la primera parte del libro, es un objetivo clave y una prioridad política en la Unión Europea (UE). A pesar del aumento de inversión y atención que la Formación Profesional (FP) ha recibido en los últimos años, esta vía formativa presenta características que dificultan la prevención del ATEF.

La FP se caracteriza por tener tasas de abandono más altas que las de la educación general (Cedefop, 2016). Entre las razones destacan las características del alumnado —en su mayoría, con un historial de bajo rendimiento académico y un estatus socioeconómico desfavorable—, y una percepción social negativa sobre estos estudios (Merino-Pareja y García-Gracia, 2022; OCDE, 2023). Por lo tanto, para abordar el ATEF mediante el fomento de la FP, es necesario aplicar medidas específicas que busquen reducir las tasas de abandono en esta modalidad educativa, promoviendo mayores índices de titulación y finalización de los estudios, lo que favorece trayectorias laborales más estables y satisfactorias (Cedefop, 2023).

En España, tal como se recoge en el capítulo 4 de este monográfico, solo el 54,9 % del alumnado de FPGB y el 67,1 % del alumnado de FPGM que comenzó sus estudios en el curso aca-

démico 2018-2019 consiguió obtener su titulación cuatro años después. Dado que existen notables diferencias en las tasas de titulación y abandono entre las distintas regiones del país (Bayón-Calvo *et al.*, 2017; Salvà-Mut *et al.*, 2020, 2024), resulta necesario implementar intervenciones específicas a nivel regional para abordar este problema. En este sentido, las Islas Baleares, que históricamente han registrado uno de los índices más altos de abandono escolar temprano en España, con un 18 % en la actualidad, muy por encima de la media de la Unión Europea (Eurostat, 2024), se presentan como un escenario clave para desarrollar y aplicar dichas intervenciones.

Según la literatura, el apoyo de la familia, del profesorado y del grupo de iguales es un factor clave que facilita la titulación, ya que refuerza el compromiso académico y conductual de los estudiantes en riesgo de abandono (Nouwen y Clycq, 2019). En este sentido, diversas investigaciones destacan que el profesorado desempeña un papel especialmente relevante en el fortalecimiento del compromiso escolar (Anderson *et al.*, 2004; Archambault *et al.*, 2009; Quin, 2017; Roorda *et al.*, 2011), la motivación (Maulana *et al.*, 2016) y el rendimiento académico del alumnado (Carlyon y Naufahu, 2022; Krötz y Deutscher, 2021; Kyriakides *et al.*, 2009; Soroa *et al.*, 2023), y puede contribuir a reducir las intenciones de abandono (Krötz y Deutscher, 2021). Además, el profesorado tiene la capacidad de establecer relaciones significativas con el alumnado (Carlyon y Naufahu, 2022), lo cual constituye un factor protector frente al abandono escolar (Cerdà-Navarro *et al.*, 2020; Nouwen y Clycq, 2019).

Así, este capítulo considera al profesorado como un elemento central para promover la titulación y reducir el abandono en la Formación Profesional (FP), y tiene como objetivo analizar las características del profesorado, el sentimiento de autoeficacia que manifiesta, los estilos de enseñanza que emplea y cómo estas características y estilos se relacionan con el rendimiento académico del alumnado, el cual es un predictor de la titulación y finalización de los estudios. Así lo muestra la estrecha relación que diversas investigaciones han observado entre un bajo rendimiento académico y una mayor probabilidad de abandono de los estudios (Böhn y Deutscher, 2022; Cerdà-Navarro *et al.*, 2022; Michaelis y Richter, 2022; Olmos-Rueda *et al.*, 2020; Salvà-Mut *et al.*, 2024).

De esta manera, la identificación de los estilos de enseñanza y las prácticas pedagógicas asociadas a buenos resultados académicos y bajas tasas de abandono en FPGB y FPGM generará valiosas evidencias científicas que podrán impulsar el desarrollo de prácticas educativas eficaces en estos niveles. Así, la transferencia de estas prácticas exitosas entre el profesorado de FPGB y FPGM podrá tener un impacto positivo en los logros académicos y contribuir a reducir las tasas de abandono.

Bandura (1977) definió la autoeficacia como la creencia que tiene una persona sobre sí misma para completar con éxito una tarea en concreto. La Escala de Autoeficacia Docente (TSES), desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001), conceptualiza la autoeficacia en el contexto educativo, con un enfoque particular en el profesorado. Según estos autores, la autoeficacia docente se organiza en tres dimensiones principales: la capacidad para fomentar el compromiso del alumnado, la eficacia de las estrategias pedagógicas implementadas y la habilidad para gestionar el aula. Estas dimensiones no solo reflejan la complejidad y riqueza de la experiencia profesional docente, sino también los elementos clave para una enseñanza de calidad (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001).

Por otro lado, como ya se ha detallado anteriormente, la teoría de la autodeterminación (*Self-Determination Theory*, SDT) propuesta por Deci y Ryan en el año 2000, es un marco psicológico ampliamente respaldado que nos ayuda a entender cómo las prácticas docentes pueden influir en la motivación y el bienestar del alumnado.

De esta manera, la SDT propone cuatro estilos de enseñanza organizados en dos dimensiones interrelacionadas: apoyo a la autonomía frente al control, y estructura frente al caos. El apoyo a la autonomía se caracteriza por la sintonía (ofrecer fundamentos, adaptaciones instructivas y empatía) y los enfoques participativos de la enseñanza (ofrecer opciones y acoger las aportaciones de los estudiantes). Por otro lado, la estructura se centra en comprender las capacidades de los estudiantes, y brindarles herramientas, orientación y apoyo necesarios. Ambas prácticas, tanto el apoyo a la autonomía como la provisión de estructura, buscan desarrollar la motivación intrínseca en el alumnado (Ryan y Deci, 2017). La enseñanza basada en el control se caracteriza por prácticas dominantes, como presionar al alumnado y realizar ataques personales,

así como prácticas exigentes, que incluyen amenazas de sanciones y recompensas condicionadas. Por su parte, el estilo caótico se distingue por la falta de atención del profesorado hacia los estudiantes, junto con la ausencia de instrucciones claras sobre las tareas que deben realizar o sobre cómo desarrollar sus competencias (Aelterman *et al.*, 2019). Según la SDT, los estilos de enseñanza basados en el control y el caos son predictores del desarrollo de motivación extrínseca o de amotivación (ausencia de motivación) (Ryan y Deci, 2017). El cuestionario Situations in School (SIS) (Aelterman *et al.*, 2019) fue diseñado para evaluar los estilos de enseñanza del profesorado en función de los cuatro estilos propuestos por la SDT: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos.

5.2. Metodología

Para la realización de este estudio cuantitativo se contó con una muestra representativa de docentes de la Formación Profesional de Grado Básico (FPGB) y de Grado Medio (FPGM) impartida en las Islas Baleares durante el primer semestre de 2021. El trabajo de campo se llevó a cabo a través de un cuestionario en línea. La recogida de datos se desarrolló con estricto cumplimiento de los principios éticos y normas de privacidad, garantizando en todo momento el anonimato y la protección de los datos personales de las personas participantes.

El cuestionario recogía información sociodemográfica del profesorado, años de experiencia profesional, información relativa al puesto de trabajo (familia profesional en la que se impartía la docencia, tipo de Formación Profesional, titularidad del centro y tipo de contrato), así como información referente a la formación recibida en el último año. Además, el cuestionario incluía información sobre los resultados académicos del alumnado en el último periodo de evaluación, así como la Escala de Autoeficacia Docente (TSES) y el cuestionario Situations in School (SIS) de estilos de enseñanza.

El sentimiento de autoeficacia docente se recogió mediante la Escala de Autoeficacia Docente (TSES) de Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (2001, 2007). Esta escala mide las creencias del profesorado sobre su capacidad para influir en el aprendizaje del alumnado mediante la realización de ciertas acciones relaciona-

das con tres dominios de autoeficacia: eficacia en fomentar el compromiso del alumnado, eficacia de las estrategias docentes aplicadas y eficacia en la gestión del aula. La escala consta de 24 ítems, 8 para cada una de las subescalas, con opciones de respuesta tipo Likert que van de 1 («Nada») a 9 («Mucho»).

Los estilos de enseñanza se recogieron mediante la escala SIS (Aelterman *et al.*, 2019). Esta comprende 15 escenarios de enseñanza diferentes que se encuentran comúnmente en las aulas para evaluar los estilos de enseñanza predominantes. Para cada escenario, se presentaron cuatro posibles enfoques y se solicitó al profesorado que indicara en qué medida cada enfoque describía sus acciones en situaciones similares. La escala está formada por cuatro subescalas: apoyo a la autonomía, estructura, control y caos, y consta de 60 ítems con respuestas tipo Likert que van del 1 («No me describe en absoluto») al 7 («Me describe muy bien»).

El rendimiento académico se midió mediante un ítem en el que el profesorado indicó la calificación media de su alumnado en la última evaluación de una asignatura concreta a su cargo, en una escala de 1 a 10.

5.3. Resultados

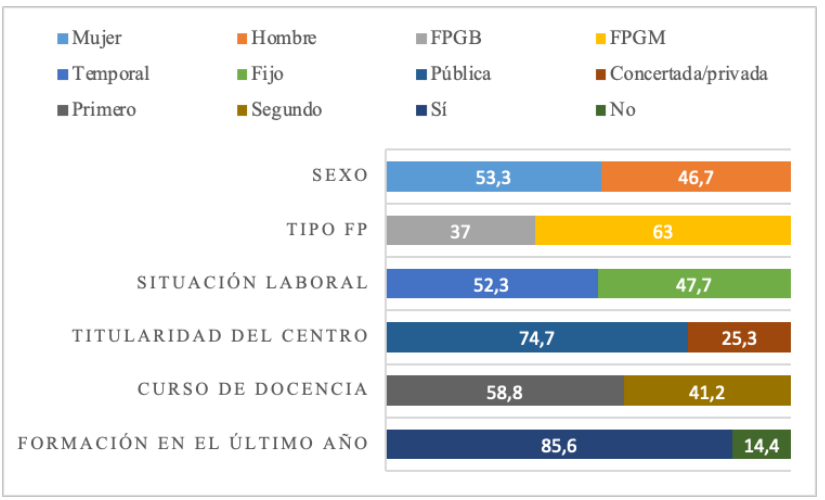
Los resultados presentados a continuación se han organizado en cinco apartados. En el primero se realiza un análisis descriptivo de las características sociodemográficas y laborales del profesorado de FP, y en el segundo del sentimiento de autoeficacia, los estilos de enseñanza y el rendimiento académico del alumnado. En los apartados tercero y cuarto se relacionan las características sociolaborales del profesorado con el sentimiento de autoeficacia y con los estilos de enseñanza. Finalmente, en el quinto apartado se analiza la relación del sentimiento de autoeficacia del profesorado y sus estilos de enseñanza con el rendimiento del alumnado.

5.3.1. Características del profesorado: aspectos sociodemográficos y laborales

Para dar respuesta a los objetivos planteados en este apartado, se analizaron las características sociodemográficas y laborales de 285 docentes de diferentes centros. Se trata de una muestra represen-

tativa del total de profesorado de FPGB y FPGM en la región, con un margen de confianza del 90 % y un error muestral del 5 %. De la muestra analizada, el 53,3 % son mujeres, el 63 % pertenece al ciclo de FPGM, el 74,7 % trabaja en centros de titularidad pública, el 52,3 % posee un contrato laboral temporal y el 58,8 % imparte docencia durante el primer año del curso académico. Finalmente, el 85,6 % del profesorado indicó haber participado en actividades de formación en los últimos doce meses. La distribución porcentual de las variables sociolaborales se puede observar en la figura 1.

Figura 1. Distribución porcentual de las variables sociolaborales del profesorado de FP



La distribución porcentual de mujeres y hombres del conjunto de la muestra (53,3 % de mujeres) se mantiene constante en ambos ciclos —básico y medio—, entre primer y segundo curso y entre el profesorado que ha recibido o no formación en el último año. No obstante, sí se observan diferencias entre mujeres y hombres en relación con el tipo de contrato y la titularidad del centro. En el caso del tipo de contrato, las mujeres representan el 54,81 % del profesorado con contrato temporal, mientras que constituyen el 51,68 % entre quienes tienen contrato fijo. Del mismo modo, según la titularidad del centro, las mujeres suponen el 54,46 % del profesorado que trabaja en centros públicos, frente al 49,30 % del profesorado de centros concertados y privados.

El profesorado imparte docencia en 17 familias profesionales distintas y 36 titulaciones diferentes. Estos 36 ciclos formativos se ofertaron en 56 centros, 40 de los cuales disponían de oferta en FPGB y 46 en FPGM. Las familias con mayor número de participantes son: Administración y Gestión (50), Informática y Comunicaciones (46) y Hostelería y Turismo (39). Las tres familias representan en torno al 47 % del total de la muestra.

Los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024) muestran que existen familias profesionales feminizadas y masculinizadas según el alumnado participante. Los datos recogidos por este estudio evidencian que estos resultados también se dan cuando analizamos al profesorado[18] (figura 2).

Algunas familias profesionales destacan por una notable mayoría femenina en el profesorado, como Servicios Socioculturales a la Comunidad (78,95 %), Sanidad (76,19 %), Imagen Personal (84 %) y Administración y Gestión (70 %). En contraste, otras áreas muestran una clara predominancia masculina, como Transporte y Mantenimiento de Vehículos (68,42 %), Instalación y Mantenimiento (87,5 %), Informática y Comunicaciones (76,09 %), Electricidad y Electrónica (76,47 %) y Actividades Físicas y Deportivas (66,67 %).

Por último, existen familias profesionales donde la representación de mujeres y hombres entre el profesorado es más equilibrada, como Hostelería y Turismo (57,89 % mujeres y 42,11 % hombres), Comercio y Marketing (55,56 % mujeres y 44,44 % hombres) y Agraria (53,33 % mujeres y 46,67 % hombres).

De esta manera, podemos observar que la distribución por sexo del profesorado en las familias profesionales sigue una tendencia similar a la del alumnado en estas mismas áreas.

Para identificar posibles patrones o variables sociolaborales relevantes, se analizan a continuación las cifras relativas a la situación laboral del profesorado (figura 3). Los resultados muestran que una proporción significativa (63,81 %) del profesorado de FPGB se encuentra en situación temporal. Este fenómeno también es notable entre el profesorado de centros públicos, donde

18. Cabe señalar que cinco familias profesionales han sido eliminadas de los análisis por familias, ya que no contaban con suficiente representación.

la temporalidad afecta al 58,69 %. En contraste, en los centros concertados y privados se observa una tendencia diferente: solo el 33,33 % está en esta situación.

Figura 2. Distribución porcentual de mujeres y hombres docentes por familia profesional

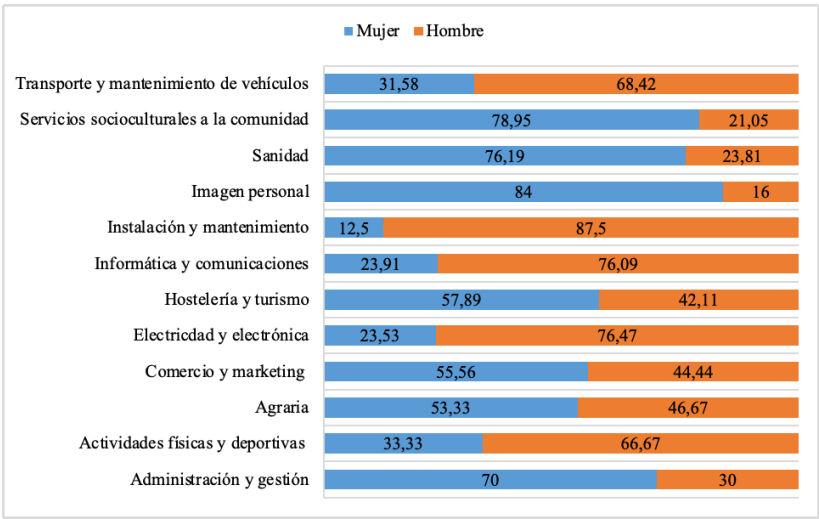
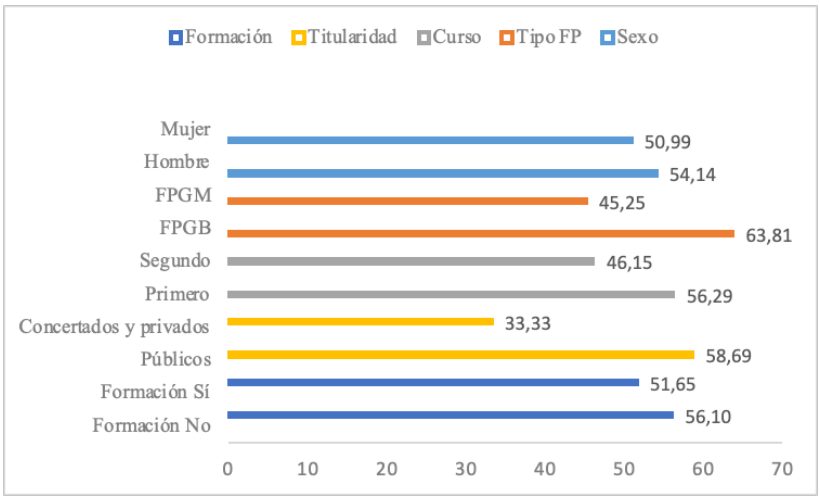
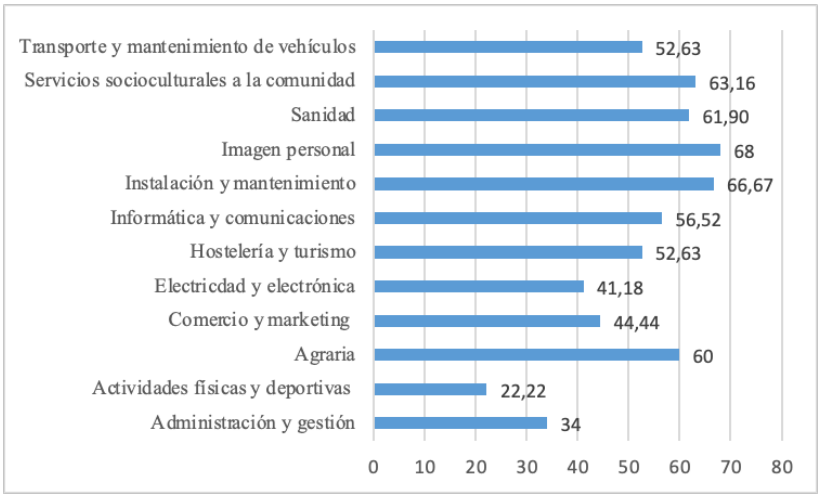


Figura 3. Distribución del profesorado en situación temporal para cada variable sociolaboral



Al analizar la situación laboral del profesorado desglosada según las 12 familias profesionales principales (figura 4), observamos que algunas de ellas muestran una notable prevalencia de contratos temporales, como Servicios Socioculturales a la Comunidad (63,16 %), Sanidad (61,90 %), Imagen Personal (68 %), Instalación y Mantenimiento (66,67 %) y Agraria (60 %). En contraste, las familias profesionales de Actividades Físicas y Deportivas (77,78 %) y Administración y Gestión (66 %) destacan por contar con una mayor proporción de profesorado en situación laboral fija.

Figura 4. Distribución del profesorado en situación temporal por familia profesional

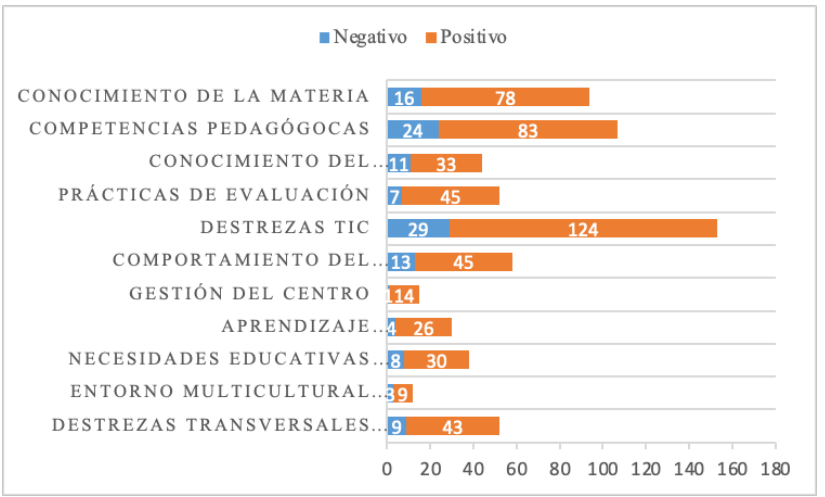


Como se mencionó previamente, un total de 243 docentes, que representan el 85,6 % de la muestra, declararon haber participado en actividades de formación durante los últimos doce meses. En la figura 5 se observa qué tipo de formación ha realizado el profesorado y cuál es su valoración al respecto.

Las formaciones más frecuentes son: destrezas TIC aplicadas a la enseñanza (153 participantes), competencias pedagógicas (107 participantes) y conocimiento de las materias impartidas (94 participantes). Por otro lado, las formaciones menos frecuentes son: enseñanza en entornos multiculturales y plurilingües (12 participantes), gestión del centro (15 participantes) y enfoques

de aprendizaje individualizado (30 participantes). Todas las formaciones obtuvieron cerca de un 80 % de valoraciones positivas.

Figura 5. Evaluación del impacto de la formación: número de participantes con valoración positiva o negativa



La experiencia profesional del profesorado es heterogénea. Tal y como se observa en la tabla 1, y de acuerdo con la distribución realizada en tres grupos, 26 docentes poseen 1 año de experiencia o menos (9,77 %), 154 entre 2 y 15 años de experiencia (57,89 %), y 86 más de 16 años de experiencia (32,33 %). Estos datos nos permiten afirmar que más del 90 % de la muestra tiene un mínimo de 2 años de experiencia.

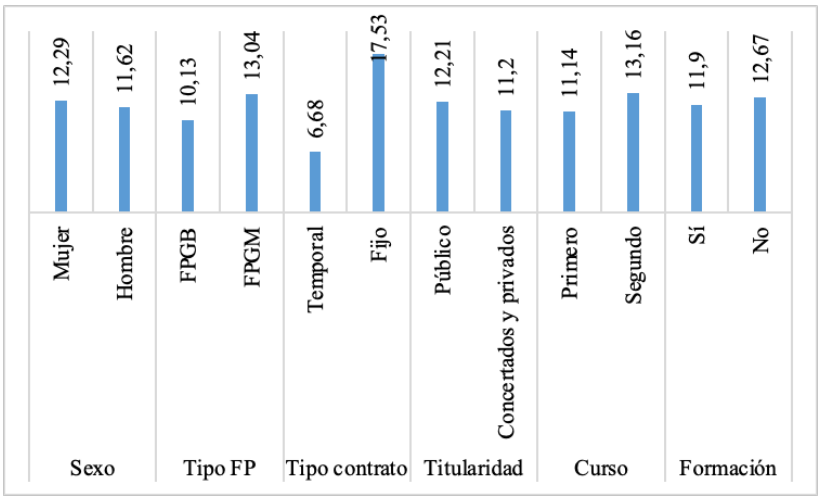
Tabla 1. Descriptores de la experiencia docente

Variable	Media	Porcentaje
Experiencia docente		
1 año	26	9,77
Entre 2 y 15 años	154	57,89
Más de 16 años	86	32,33

Si analizamos la experiencia profesional del profesorado en relación con distintas variables sociolaborales (figura 6), observamos que las diferencias entre mujeres y hombres son mínimas, presentando ambos en torno a doce años de experiencia. Además, el profesorado en FPGB acumula menos años de experiencia (10,13 años) en comparación con FPGM (13,04 años).

El tipo de contrato laboral marca una diferencia significativa: el profesorado con contrato temporal presenta una experiencia media de 6,68 años, mientras que quienes cuentan con contrato fijo alcanzan los 17,53 años. No se aprecian diferencias relevantes entre los centros públicos y aquellos de gestión concertada o privada. En cuanto al curso, el profesorado de primero (11,14 años) posee una experiencia profesional inferior a la del profesorado de segundo (13,16 años). Por último, la participación en actividades de formación continua no parece estar asociada a diferencias significativas en la experiencia profesional del profesorado.

Figura 6. Experiencia media del profesorado en función de las variables sociolaborales estudiadas



5.3.2. Rendimiento académico, sentimiento de autoeficacia y estilos de enseñanza

Los datos descriptivos del rendimiento académico, del sentimiento de autoeficacia (cuestionario TSES) y de los estilos de enseñanza (cuestionario SIS) se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Descriptivos del rendimiento académico y de los cuestionarios TSES y SIS para el total de la muestra

Variable	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Rendimiento académico	6,09	,92	2,77	8
TSES				
Compromiso	6,99	,88	3,63	9
Estrategias	7,17	,83	4,13	9
Gestión	7,03	,90	2,38	9
SIS				
Apoyo a la autonomía	5,23	,89	2,33	7
Estructura	5,69	,73	3,07	7
Control	3,24	1,07	1,07	7
Caos	2,08	,82	1	7

Nota: el rendimiento académico se presenta con puntuaciones que van del 1 al 10, el cuestionario TSES y sus dimensiones se presentan en una escala tipo Likert de 9 puntos, y el cuestionario SIS y sus dimensiones se presentan en una escala tipo Likert de 7 puntos.

La nota promedio reportada por el profesorado responsable a partir de las últimas calificaciones oficiales es de 6,09.

El sentimiento de autoeficacia docente es elevado. En una escala tipo Likert de 1 a 9, el profesorado se asigna una valoración promedio de 6,99 en eficacia en fomentar el compromiso del alumnado, un 7,17 en eficacia de las estrategias docentes aplicadas y un 7,03 en eficacia en la gestión del aula.

En cuanto a los estilos de enseñanza, medidos en una escala tipo Likert del 1 al 7, el profesorado muestra una mayor preferencia por los estilos estructurado y de apoyo a la autonomía, y una menor inclinación hacia los estilos controlador y caótico. Concretamente, el promedio de valoración es 5,69 para el estilo

estructurado, 5,23 para el estilo de apoyo a la autonomía, 3,24 para el estilo controlador y 2,08 para el estilo caótico.

5.3.3. Sentimiento de autoeficacia y características sociodemográficas y laborales

El sentimiento de autoeficacia docente entre mujeres y hombres es bastante homogéneo, con una pequeña diferencia en la dimensión de eficacia de las estrategias docentes aplicadas. En este aspecto, los hombres obtienen una puntuación media ligeramente superior (7,24 frente a 7,11 en las mujeres). Además, el sentimiento de autoeficacia docente es ligeramente mayor en el profesorado con una situación laboral estable y en quienes trabajan en centros de titularidad privada o concertada (tabla 3).

Tabla 3. Puntuaciones medias de las dimensiones del sentimiento de autoeficacia docente según las variables sociolaborales

Variables		Compromiso	Estrategias	Gestión
Sexo	Mujer	7,00	7,11	6,99
	Hombre	6,99	7,24	7,09
Tipo FP	FPGB	6,99	7,14	7,04
	FPGM	7,01	7,19	7,04
Situación laboral	Temporal	6,90	7,06	6,87
	Fijo	7,11	7,30	7,22
Titularidad del centro	Pública	6,96	7,15	7,01
	Concertada/Privada	7,13	7,23	7,12
Curso de docencia	Primero	6,96	7,12	6,99
	Segundo	7,06	7,24	7,09
Formación en el último año	Sí	7,01	7,16	7,07
	No	6,93	7,22	6,86
Experiencia profesional docente	Menos de 1 año	6,86	6,91	6,60
	De 2 a 15 años	6,95	7,14	7,03
	Más de 16 años	7,22	7,36	7,30

Nota: las puntuaciones oscilaron de 1 («Nada») a 9 («Mucho»).

La experiencia profesional también influye en la autoeficacia percibida: a medida que aumentan los años de docencia, se observan puntuaciones más altas en todas las dimensiones evaluadas. Este efecto es especialmente notable en la eficacia en la gestión del aula, donde la puntuación pasa de 6,60 en docentes con un año o menos de experiencia a 7,30 en aquellos con más de 16 años. En cuanto al tipo de Formación Profesional, el curso de docencia y la formación recibida, el sentimiento de autoeficacia se mantiene estable.

5.3.4. Estilos de enseñanza y características sociodemográficas y laborales

La puntuación media de los estilos de enseñanza empleados por el profesorado en función del sexo, el tipo de FP, la situación laboral, la titularidad del centro, el curso de docencia, la formación y los años de experiencia profesional se presenta en la tabla 4. Los estilos de enseñanza entre mujeres y hombres muestran diferencias notables. Las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en los estilos de apoyo a la autonomía y de estructura, mientras que los hombres obtienen puntuaciones más elevadas en los estilos controladores y caóticos.

En cuanto al tipo de FP, los estilos de enseñanza son bastante homogéneos entre FPGB y FPGM, con la excepción del apoyo a la autonomía, en el que el profesorado de FPGB obtiene puntuaciones ligeramente más elevadas. Respecto a la titularidad del centro, las puntuaciones son en general similares, aunque el profesorado de centros concertados o privados obtiene puntuaciones más elevadas en estilos de enseñanza caóticos.

La formación continua también influye en estos estilos: el profesorado que participa en actividades formativas muestra puntuaciones ligeramente superiores en apoyo a la autonomía y estructura. Además, la experiencia profesional desempeña un papel relevante. Mientras que el apoyo a la autonomía se mantiene estable entre todos los niveles de experiencia, quienes llevan más años en la profesión presentan puntuaciones más elevadas en estilos estructurados. En contraste, una menor experiencia se asocia con puntuaciones más elevadas en enfoques controladores y caóticos.

Tabla 4. Puntuaciones medias de los estilos de enseñanza según las variables sociolaborales

Variables		Apoyo a la autonomía	Estructura	Control	Caos
Sexo	Mujer	5,36	5,82	3,12	1,98
	Hombre	5,09	5,54	3,36	2,19
Tipo FP	FPGB	5,41	5,77	3,23	2,10
	FPGM	5,13	5,64	3,24	2,07
Situación laboral	Temporal	5,20	5,64	3,26	2,08
	Fijo	5,26	5,75	3,22	2,08
Titularidad del centro	Pública	5,18	5,68	3,26	2,03
	Concertada/Privada	5,39	5,74	3,18	2,22
Curso de docencia	Primero	5,23	5,69	3,28	2,13
	Segundo	5,24	5,69	3,18	2,01
Formación en el último año	Sí	5,25	5,72	3,25	2,08
	No	5,09	5,53	3,15	2,08
Experiencia profesional docente	Menos de 1	5,32	5,64	3,50	2,22
	De 2 a 15 a	5,23	5,66	3,20	2,08
	Más de 16	5,23	5,78	3,26	2,05

Nota: las puntuaciones oscilaron entre 1 («No me describe en absoluto») y 7 («Me describe muy bien»).

Por último, en la tabla 4 podemos observar que los estilos de enseñanza varían poco en función de la situación laboral del profesorado y del curso de docencia impartido.

5.3.5. Análisis de la relación entre la autoeficacia y los estilos de enseñanza del profesorado con el rendimiento académico del alumnado

Finalmente, en este apartado de resultados, se analiza qué tipo de asociación existe entre diferentes variables sociolaborales y el rendimiento académico del alumnado de FP. Además, también se analiza la asociación entre el sentimiento de autoeficacia y los estilos de enseñanza del profesorado con el rendimiento académico

del alumnado. Para lograr estos objetivos se emplearán diferentes pruebas estadísticas.

Para analizar la asociación entre las variables sociolaborales del profesorado de FP y el rendimiento académico del alumnado, se realizaron contrastes de medias mediante la prueba t de Student. Esta prueba permite determinar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de dos grupos. En la tabla 5 se pueden observar las puntuaciones medias para cada grupo según las diferentes variables sociolaborales. Los análisis mediante contrastes de medias han permitido determinar que existen diferencias significativas en el rendimiento académico en función del tipo de FP, la titularidad del centro y el curso de docencia. Así, el profesorado de FPGM, el profesorado de centros concertados o privados y el profesorado que imparte docencia en el segundo curso se asocian con un rendimiento académico más alto que el profesorado de FPGB, el profesorado de centros públicos y el profesorado de primer año.

Tabla 5. Resultados de los contrastes de medias de las variables sociolaborales del profesorado de FP con el rendimiento académico

Variables		Rendimiento académico
		M (desviación estándar)
Sexo	Mujer	6,15 (,83)
	Hombre	6,02 (1,01)
Tipo FP	FPGB	5,78 (,85) ***
	FPGM	6,28 (,92) ***
Situación laboral	Temporal	6,12 (,93)
	Fijo	6,06 (,92)
Titularidad del centro	Pública	6,03 (,95) *
	Concertada/Privada	6,27 (,83) *
Curso de docencia	Primero	5,97 (,99) ***
	Segundo	6,27 (,79) ***
Formación en el último año	Sí	6,07 (,94)
	No	6,21 (,82)

Nota: *p < 0,1, **p < 0,05, ***p < 0,01.

Para examinar la asociación del sentimiento de autoeficacia y los estilos de enseñanza del profesorado con el rendimiento académico del alumnado, se llevó a cabo un análisis de correlación (tabla 6). Los resultados señalan que existe una correlación significativa y positiva entre el rendimiento académico y el componente compromiso del sentimiento de autoeficacia docente, lo que indica que valores más altos en autoeficacia para fomentar el compromiso del alumnado se asocian con niveles más altos de rendimiento académico.

En relación con los estilos de enseñanza (tabla 6), se observa una correlación significativa y negativa entre el estilo de enseñanza controlador y el rendimiento académico, de manera que valores más altos en control se asocian con niveles más bajos de rendimiento.

Tabla 6. Resultados de las correlaciones entre el rendimiento académico y los cuestionarios TSES y SIS

Variables	Rendimiento académico
TSES	
Compromiso	,192 **
Estrategias	,082
Gestión	,100
SIS	
Apoyo a la autonomía	,069
Estructura	–,008
Control	–,163 ***
Caos	–,009

Nota: *p < 0,1; **p < 0,05; ***p < 0,01.

Estos hallazgos muestran que ciertas prácticas docentes se asocian con el rendimiento académico, lo que apunta a su potencial como variables predictoras, aunque este análisis solo identifica relaciones y no permite establecer causalidad.

5.4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este capítulo es analizar las características del profesorado de FP y su relación con el rendimiento académico en España, en particular en una región, Baleares, con un elevado nivel de ATEF. Además, se relacionan las características sociolaborales del profesorado con el sentimiento de autoeficacia que manifiesta y los estilos de enseñanza que emplea, y se analiza cómo estas características y estilos se relacionan con el rendimiento académico del alumnado.

El análisis del profesorado de FPGB y FPGM, a partir de la muestra recogida, revela que las mujeres docentes (53,3 %) representan una ligera mayoría. Por otro lado, el 63 % de la muestra pertenece a FPGM, y la mayoría (85,6 %) ha realizado formación en los últimos doce meses. Otro aspecto relevante es que más de la mitad del profesorado encuestado tiene un contrato temporal (52,3 %), lo cual resulta especialmente preocupante, más aún considerando que el 74,7 % de la muestra trabaja en centros de titularidad pública.

Asimismo, se observa que el profesorado cuenta con una trayectoria profesional consolidada, con una media de aproximadamente doce años de experiencia. Por su parte, las familias profesionales con mayor representación en la muestra son Administración y Gestión, Informática y Comunicaciones, y Hostelería y Turismo, que coinciden con las familias profesionales que registran mayor participación entre el alumnado de FPGB y FPGM (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Además, se comprueba que las familias profesionales de Servicios Socioculturales a la Comunidad, Sanidad, Imagen Personal y Administración y Gestión cuentan con una mayoría femenina en su plantilla docente. En contraste, las familias Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Instalación y Mantenimiento, Informática y Comunicaciones, Electricidad y Electrónica y Actividades Físicas y Deportivas presentan una mayoría masculina. Estas tendencias se reproducen, en las mismas áreas, en la distribución por sexo del alumnado de FPGB y FPGM (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Esta situación pone de manifiesto la necesidad de adoptar medidas que fomenten una distribución más equilibrada del profesorado, con el objetivo de evitar reforzar y reproducir la segregación por sexo en las familias

profesionales. De este modo, se podría minimizar su impacto en las decisiones formativas y laborales de la juventud.

Cabe mencionar que de entre las formaciones menos realizadas por el profesorado de FP destacan «Enseñanza en entornos multiculturales y plurilingües» y «Enfoques de aprendizaje individualizado». Es fundamental promover aquellas formaciones que faciliten al profesorado la conexión con el alumnado y su comprensión, especialmente en la FP. Esto resulta especialmente relevante debido a la sobrerrepresentación de la población migrante en el abandono temprano de los estudios y a la tendencia general del alumnado de FP a presentar trayectorias educativas más desfavorables (Salvà-Mut *et al.*, 2024).

El análisis de la relación entre las variables sociolaborales del profesorado de FP y el rendimiento académico del alumnado muestra varias tendencias relevantes. En primer lugar, el rendimiento académico es superior en la FPGM que en la FPGB. Estos resultados son coherentes con la literatura existente, en la que se ha observado que el alumnado de FPGB suele presentar un historial de bajo rendimiento académico previo a su ingreso en la FP (Salvà-Mut *et al.*, 2024). En segundo lugar, se constata que el rendimiento académico es inferior durante el primer curso. Este hallazgo también coincide con estudios anteriores, que señalan que el mayor número de abandonos se produce durante este periodo (Salvà-Mut *et al.*, 2024). Por último, los resultados muestran que el rendimiento académico es superior en los centros de titularidad privada o concertada. Esta diferencia podría explicarse por los propios mecanismos de selección de estos centros, los cuales tienden a favorecer a estudiantes con un rendimiento académico más alto y un perfil socioeconómico más elevado.

Esta investigación ha evidenciado también que, a medida que aumenta la percepción de eficacia del profesorado para fomentar el compromiso del alumnado, se incrementa el rendimiento académico de este. Además, la percepción de autoeficacia es mayor entre el profesorado con una situación laboral estable y mayor antigüedad, entre los hombres y entre quienes trabajan en centros privados o concertados. En este sentido, resulta fundamental abordar las condiciones laborales del profesorado de FP, vinculadas con su sentimiento de autoeficacia, ya que su mejora podría facilitar una mejor conexión con el alumnado y contribuir a la prevención del abandono en esta vía académica.

En cuanto a los estilos de enseñanza, esta investigación ha identificado una correlación significativa y negativa entre el estilo controlador y el rendimiento académico del alumnado, de manera que los valores más altos en estilos controladores se asocian con niveles más bajos de rendimiento. Asimismo, se ha observado que las mujeres docentes muestran una mayor preferencia por estilos basados en el apoyo a la autonomía y la estructuración del aprendizaje, mientras que los hombres docentes presentan una mayor inclinación hacia estilos más controladores y caóticos.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de desarrollar programas de formación que fomenten estilos de enseñanza centrados en el alumnado, que podrían relacionarse con una mayor conexión entre profesorado y alumnado, y con posibles reducciones en las tasas de abandono temprano. Se pone de manifiesto así la necesidad de promover una transformación de la práctica docente que esté profundamente arraigada en la realidad específica de los centros. Disponer de un diagnóstico fundamentado sobre los estilos de enseñanza y su relación con el rendimiento académico del alumnado permite avanzar hacia propuestas de mejora concretas. En esta línea, el siguiente capítulo presenta una experiencia basada en la investigación-acción, concebida como vía metodológica para vincular análisis, participación y cambio educativo desde el propio contexto.

Referencias

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: the merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. https://doi.org/10.1037/edu0000293

Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F. y Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: the importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002

Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. y Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bayón-Calvo, S., Corrales-Herrero, H. y Canabal, O. O. (2017). Los factores explicativos del abandono temprano de la educación y la formación en las regiones españolas. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research, 37*, 99-117.

Böhn, S. y Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training – a meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. *Educational Research Review, 35*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414

Carlyon, T. y Naufahu, M. (2022). Academic staff within vocational education responding to learners needs. *International Journal of Training and Development, 26*(2), 364-379. https://doi.org/10.1111/ijtd.12262

Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volumen I: investigating causes and extent.* Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, n.º 57. http://dx.doi.org/10.2801/893397

Cedefop (2023). *Spotlight on VET Spain*. Publications Office of the European Union. http://data.europa.eu/doi/10.2801/684046

Cerdà-Navarro, A., Quintana-Murci, E. y Salvà-Mut, F. (2022). Reasons for dropping out of intermediate vocational education and training in Spain: the influence of sociodemographic characteristics and academic background. *Journal of Vocational Education and Training, 76*(3), 619-643. https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2049625

Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F. y Sureda-García, I. (2020). Dropout intention and effective dropout during the first academic year in intermediate vocational education and training: an analysis taking the student engagement concept as a reference. *Estudios sobre Educación, 39*, 33-57. https://doi.org/10.15581/004.39.33-57

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Eurostat (2024). *Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions* [conjunto de datos]. https://doi.org/10.2908/EDAT_LFSE_16

Krötz, M. y Deutscher, V. (2021). Differences in perception matter – how differences in the perception of training quality of trainees and trainers affect drop-out in VET. *Vocations and Learning, 14*(3), 369-409. https://doi.org/10.1007/s12186-021-09263-7

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. y Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 12-23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.001

Maulana, R., Opdenakker, M. C. y Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: changes and links across the school year. *Learning and Individual Differences, 50*, 147-156. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.019

Merino-Pareja, R. y García-Gracia, M. (2022). Tracks and pathways in vocational training: the persistent association between low achievement and vocational choice. *Estudios sobre Educación, 43*, 157-176. https://doi.org/10.15581/004.43.008

Michaelis, C. y Richter, M. (2022). Discontinuities in vocational education and training: the influence of early-risk factors and personality constructs on premature training termination and subsequent trajectories. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 14*(7). https://doi.org/10.1186/s40461-022-00135-5

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2022-2023. Nota resumen* [archivo PDF]. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/cursos/2022-2023.html

Nouwen, W. y Clycq, N. (2019). The role of social support in fostering school engagement in urban schools characterised by high risk of early leaving from education and training. *Social Psychology of Education, 22*(5), 1215-1238. https://doi.org/10.1007/s11218-019-09521-6

OCDE (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): the state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Olmos-Rueda, P., Mas-Torelló, Ó. y Salvà-Mut, F. (2020). Educational disengagement profiles: a multidimensional contribution within basic vocational education and training. *Revista de Educación, 389*, 69-94. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455

Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345-387. https://doi.org/10.3102/0034654316669434

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Salvà Mut, F., Moso Díez, M. y Quintana Murci, E. (dirs.) (2024). *El abandono de los estudios en la Formación Profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora*. CaixaBank Dualiza.

Salvà-Mut, F., Ruiz-Pérez, M., Psifidou, I. y Oliver-Trobat, M. F. (2020). Formación profesional de grado medio y abandono temprano de la educación y la formación en España: una aproximación territorial. *Bordón. Revista de Pedagogía, 72*(4), 95-116. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.76826

Soroa, M., Aizpurua, A. y Lameirinhas, J. (2023). Resiliencia del alumnado de formación profesional: relación con el apoyo del profesorado, el apoyo social percibido y el autoconcepto. *Escritos de Psicología - Psychological Writings, 16*(2), 123-131. https://doi.org/10.24310/escpsi.16.2.2023.16322

Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003

6

La investigación-acción como estrategia para el diseño de acciones de prevención del abandono en la Formación Profesional

Carlos Vecina Merchante y Carme Pinya Medina
Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional-LABVET
(Universitat de les Illes Balears)

6.1. Introducción

Tal y como se ha puesto de manifiesto en capítulos anteriores, uno de los problemas a los que se enfrentan las políticas públicas en educación y formación está relacionado con el abandono temprano, en este caso del sistema de Formación Profesional (Gamboa y Moso, 2021; Nevala y Hawley, 2011). La figura docente constituye un elemento determinante, pues sus competencias y prácticas pedagógicas pueden incidir en la mejora del rendimiento del alumnado y en la reducción del riesgo de abandono temprano (Cedefop, 2023; Hiim, 2022; Zhang *et al.*, 2022). Desde la teoría de la autodeterminación (SDT), esta relación se explica por el impacto que dichas prácticas tienen sobre la mayor o menor motivación del alumnado (Ryan y Deci, 2017).

Se considera necesaria una reformulación continua de la Formación Profesional (FP) para adaptarse a los retos de la sociedad actual, incorporando la innovación pedagógica y la formación del profesorado, desde un enfoque que favorezca su integración en los programas de mejora. Las metodologías basadas en la investigación-acción, desarrolladas con el apoyo de personal investigador externo, pueden contribuir significativamente a la renovación profesional (Echeverría y Martínez, 2021). Además, se ha comprobado que esta metodología: «… estimula el desarrollo curricular, la innovación, la reflexión y la investigación […] me-

jora la práctica profesional […] capacita a los profesores y formadores para que sean los agentes de modernización de la FP sobre el terreno» (Cedefop, 2010, p. 32).

Dando continuidad al capítulo anterior, en el que se han identificado los estilos docentes predominantes y su relación con los resultados académicos del alumnado, este capítulo plantea cómo dichos resultados pueden convertirse en punto de partida para impulsar procesos de mejora desde los propios centros educativos. Por ello, este trabajo presenta el caso de un plan piloto, llevado a cabo en dos centros de Formación Profesional de las Islas Baleares (España), desarrollado desde la investigación-acción y fundamentado en la SDT. El proceso ha generado un cambio derivado del conocimiento compartido y una planificación desarrollada desde la participación del claustro para la mejora educativa, considerando las tres dimensiones de la SDT (Ryan y Deci, 2020): la promoción de la autonomía del alumnado, de sus competencias y de su relación con los diferentes actores. Todo ello dirigido hacia la mejora de la motivación del alumnado.

La finalidad de este trabajo es doble: por una parte, presentar los resultados de una investigación-acción aplicada a la Formación Profesional a la luz de la teoría de la autodeterminación; por otra, sistematizar el propio proceso y el desarrollo de un modelo replicable en otros centros.

6.2. Metodología

La metodología aplicada es de tipo cualitativo y se enmarca en una investigación-acción. Dicho método constituye una praxis metodológica que ayuda a integrar a las personas participantes en todo el proceso teórico y práctico. Es una metodología adecuada para la innovación docente. Sus fases se suceden en una secuencia de procesos encadenados (Elliott, 2025): 1) identificación de la idea general; 2) reconocimiento y análisis del problema identificado; 3) elaboración del plan general; 4) desarrollo de la acción, seguimiento y evaluación; 5) aplicación de las modificaciones.

En el caso que se describe, la operacionalización de la investigación-acción se lleva a cabo con la creación de diferentes espacios de trabajo, cada uno con distintas funciones y niveles de integración en el proceso. Con ello, se ha pretendido implicar a

todo el claustro, diferenciando por rol profesional y nivel de responsabilidad, desde la gestión hasta la docencia directa (tabla 1).

Tabla 1. Grupos de trabajo, composición y funciones

Rol	Miembros	Función
Grupo impulsor (nivel I)	Equipo directivo, departamento de orientación del centro, inspección educativa y equipo investigador principal (UIB).	Colaboración en el diseño de la investigación-acción, seguimiento, coordinación, aplicación del plan y evaluación.
Grupo de trabajo (nivel II)	Responsables de coordinación de las familias profesionales.	Diseño de la investigación-acción y del plan de acción, y coordinación de su implementación.
Grupo informador e implementador (nivel III)	Tutores y profesorado.	Informar sobre las prácticas docentes y la realidad del aula, implementar el plan, devolución de los resultados.

Respecto a las técnicas de investigación, sistematización y planificación que acompañan al proceso, en sus diferentes fases, se aplican unas u otras según su idoneidad en cada momento y contexto:

1. Revisión documental: documentos del centro, bibliografía sobre la SDT y resultados de la aplicación de dos cuestionarios previos (véase el capítulo 5) —la Escala de Autoeficacia Docente (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2007) y el cuestionario Situations in School (SIS) sobre estilos de enseñanza (Aelterman *et al.*, 2019)—. Todo ello con el fin de trabajar con el equipo impulsor los planteamientos teóricos y prácticos previos desarrollados por el profesorado en su práctica docente.
2. Grupos de discusión, con el fin de conocer la realidad de las aulas, la descripción e interpretación de esta por parte del profesorado y, finalmente, recoger información para la fase de evaluación. En este caso participan el profesorado y el alumnado (el primero, tanto en la fase de diagnóstico como de evaluación, mientras que el segundo, solo en la de evaluación). Se utiliza un muestreo intencional, seleccionando a las personas participantes por su pertinencia y posibilidades de aportar información relevante. En ambos casos se busca la representatividad: en el caso del profesorado,

según sexo, edad, años de experiencia y familia profesional en la que ejerce la docencia; en el del alumnado, según sexo, edad y familia profesional en la que está matriculado.
   - Composición de la muestra:
   - Profesorado: 16 personas en el centro A y 40 en el centro B.
3. Alumnado: 8 personas en el centro A y 16 en el centro B.
4. Entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y al personal de orientación del centro. La finalidad es conocer en profundidad la política del centro, los programas que se desarrollan y las propuestas de innovación que puedan surgir del proceso de investigación-acción.
5. Sistematización y análisis de los resultados obtenidos con las técnicas anteriores, y elaboración de informes ejecutivos para el debate, el trabajo y la planificación de la acción.

El estudio de caso se centra en las Islas Baleares (España) y se realiza durante el periodo 2021-2023. El diseño de la muestra sigue una secuencia polietápica. En una primera fase se seleccionan dos centros de FPGB y FPGM, mencionados en la introducción de este bloque 2: Cooperativa es Liceu (centro A) y CIFP Juníper Serra (centro B). Las razones principales se enmarcan en los siguientes criterios:

- Haber participado en un estudio previo sobre las prácticas docentes y el abandono de los estudios en la FP.
- Abarcar, entre ambos, todas las familias y especialidades de FP que se imparten en las Islas Baleares.
- Disponer de un equipo directivo que comparta la pretensión de desarrollar la innovación docente en la enseñanza de la FP y haya aceptado participar en un proceso de investigación-acción como complemento a esa iniciativa.

El centro A cuenta con un claustro de 35 docentes y un alumnado de 393 personas; el centro B, con 111 docentes y un alumnado de 1078 personas.

6.3. Resultados

Los resultados se organizan en torno a cada una de las fases de la investigación-acción, vinculadas a la indagación y el análisis de

la información, la sistematización, la planificación de la acción y su evaluación.

6.3.1. Fase I. Identificación de la idea general

La idea general parte de un contexto de elevado abandono del alumnado y se concreta en la propuesta de desarrollar una investigación aplicada que facilite la información y el análisis de la situación por parte del profesorado. Esta información permitiría delimitar posteriormente el problema y determinar la forma de implementar una acción vinculada a las dimensiones que definen la SDT, con el fin de incidir en los factores de riesgo que puedan conducir al posible abandono de la formación.

6.3.2. Fase II. Reconocimiento y análisis del problema identificado

Los grupos de discusión permiten obtener un discurso de la práctica docente, la realidad de las aulas y del propio sistema educativo-formativo, desde la perspectiva del profesorado. Se obtiene así una aproximación a la forma en que describen esa realidad, cómo la interpretan y cómo la viven. A continuación, se presentan los principales elementos clasificados según las tres dimensiones de la SDT, que hacen referencia a los siguientes aspectos: el desarrollo de la autonomía para la realización de las tareas, el sentimiento de competencia y el establecimiento de un vínculo tanto entre el profesorado y el alumnado como entre este y sus iguales. El análisis descriptivo se presenta clasificado en fortalezas y debilidades dentro de cada una de las dimensiones teóricas: 1. Fortalezas y potencialidades y 2. Debilidades y obstáculos para el aprendizaje y un aumento del rendimiento.

6.3.2.1. La promoción de la autonomía del alumnado para la realización de las tareas

A) Fortalezas

La necesidad de autonomía está muy valorada por el profesorado de FP, puesto que, en el desarrollo de una actividad profesional, considera que el alumnado ha de tener estrategias propias para realizar una tarea y poder afrontar las dificultades que le puedan

surgir en su desempeño. A medida que avanzan los cursos, el alumnado va adquiriendo más autonomía que debe poner en práctica y terminar de consolidar en el periodo formativo en el puesto de trabajo.

La metodología de aprendizaje y evaluación por competencias, que poco a poco va implantándose, favorece el desarrollo de más autonomía en el alumnado, que además es más consciente en todo momento de qué es lo que debe aprender y qué se valora de dicho aprendizaje. El trabajo práctico facilita una simulación del mundo laboral real, ayuda a aplicar conocimientos y habilidades, además de favorecer el desarrollo de una mayor capacidad para trabajar de forma más independiente.

Por otro lado, la incorporación cada vez mayor de recursos tecnológicos para la docencia y el aprendizaje ayuda al desarrollo de la autonomía: el alumnado que más utiliza estas herramientas es también el que presenta mayor autonomía.

También favorecen la autonomía las metodologías basadas en el aprendizaje por retos o el trabajo colaborativo, entre otras.

B) Debilidades

El discurso del profesorado ubica las causas de la baja autonomía en factores externos al centro de formación. Uno de los principales problemas que identifican en el alumnado es la falta de hábitos de estudio y de responsabilidad. Valoran negativamente el desempeño del alumnado en la realización de tareas fuera del aula, considerando que la gran mayoría no las lleva a cabo y depende excesivamente del profesorado. También se observa una baja capacidad de organización y planificación, así como una sobreprotección por parte de las familias, lo que, para el profesorado, dificulta el desarrollo de la autonomía en la búsqueda de alternativas para resolver problemas. Una consecuencia de todo ello es la frustración ante las dificultades y la proclividad al abandono.

A pesar de los avances que se han ido consiguiendo, el desarrollo de la autonomía en el alumnado de formación profesional presenta importantes limitaciones y desafíos. Este hecho se achaca a su paso por las etapas educativas anteriores, que constituyen el origen del problema, dado que no se consolidó una base sólida en la organización del tiempo, el trabajo por realizar

y la asunción de responsabilidades académicas. Esto favorece que buena parte de este alumnado llegue a la FP con un nivel competencial que debería haberse fortalecido anteriormente.

Otro aspecto que destaca el profesorado es la elevada dependencia del alumnado. Un porcentaje significativo de estudiantes considera que el docente debe actuar como una guía constante en el desarrollo de las tareas y muestra escasa iniciativa a la hora de realizar actividades sin supervisión directa. Esta falta de autonomía se evidencia en la poca participación en actividades complementarias libres, en la demora en la entrega de trabajos más autónomos y en la tendencia a solicitar instrucciones muy detalladas, en lugar de explorar soluciones propias.

6.3.2.2. Competencias del alumnado

A) Fortalezas

Un aprendizaje basado en el desarrollo de competencias profesionales, personales y sociales facilita una orientación clara sobre los objetivos por alcanzar y también que el alumnado se vaya adaptando a las exigencias futuras del ámbito profesional.

La enseñanza realizada en el aula, dirigida hacia la práctica, favorece el desarrollo de competencias en el alumnado para la resolución de problemas, más allá de los aspectos teóricos que se puedan trabajar. Los módulos específicos y la formación en el centro de trabajo ayudan, en gran medida, a la adquisición de las competencias y habilidades que tendrán que aplicar posteriormente en su desempeño profesional. La vinculación con el contexto de la empresa facilita la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones que surgen en el trabajo y favorece un aprendizaje significativo y contextualizado.

Las metodologías docentes activas ayudan a fomentar competencias como el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de problemas y la flexibilidad para adaptarse a los cambios.

La digitalización ayuda a que el alumnado se familiarice con herramientas que tendrá que utilizar en el futuro y favorece sus competencias y una mayor seguridad, lo que está relacionado con la autoeficacia percibida.

La formación dual intensiva, introducida por la reforma de la FP, supone un mayor protagonismo de la formación en contexto real de trabajo, es un elemento valorado por el profesorado, pues

considera que está estrechamente vinculado con una mayor adquisición de competencias del alumnado, al enfrentarse de forma más extensiva e intensiva a situaciones reales del mundo laboral. La estrecha relación entre centros formativos y laborales favorece un aumento de la empleabilidad del alumnado.

B) Debilidades

El profesorado valora muy negativamente el nivel académico de buena parte del alumnado que accede a la FPGB, e incluso de parte del que accede a la FPGM. Comenta que el alumnado presenta grandes deficiencias en competencias básicas como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y el cálculo matemático. También carece de habilidades digitales más allá de las que adquiere con el uso de los dispositivos tecnológicos en su vida cotidiana. El hecho de iniciar su formación con estas carencias genera unas dificultades que condicionan su progresión en los módulos técnicos y en el desempeño de ciertas tareas.

Otras debilidades derivan de la propia oferta formativa, pues en ocasiones es complicado dar respuesta a los cambios y exigencias del sistema productivo, o se incide más en las competencias técnicas y quedan relegadas otras competencias también necesarias para favorecer la inserción sociolaboral del alumnado.

Otro problema está vinculado a la falta de motivación y compromiso de una parte del alumnado. Su actitud pasiva o de bajo interés acaba por multiplicar las dificultades y por impedir la asunción de un papel proactivo en su formación. Esta actitud puede generar la falta de competencias para adaptarse al entorno laboral.

6.3.2.3.Vínculo o relación profesorado-alumnado y entre iguales

A) Fortalezas

Se identifica una diversidad de dinámicas dirigidas a la relación profesorado-alumnado. En ocasiones, estas dependen del nivel de FP, la especialidad, incluso el tipo de asignatura y la actitud personal y profesional del profesorado. Se pone de manifiesto la importancia de buscar un equilibrio entre el vínculo profesorado-alumnado y las exigencias específicas de la asignatura, los resultados y las dinámicas por desarrollar según el contexto. Parece ser que se suele establecer un vínculo más estrecho con el alumnado

de FPGB, debido a las características de este (el deseo de contenido práctico, mayor necesidad de cercanía con el profesorado por las dificultades educativas vividas en etapas anteriores y la menor presión curricular en esta formación).

La vinculación entre el profesorado y el alumnado depende en primer término de la predisposición que pueda tener cada alumna o alumno. Hay alumnado que demanda más ayuda o mantiene una actitud más cercana y esto acaba por generar un vínculo más fuerte entre ambos, siempre y cuando el profesorado responda a esa relación. La actitud del profesorado tiene incidencia en el grado de vínculo que se establece entre este y el alumnado. Siempre será mayor cuando se desarrolla un rol menos autoritario-directivo y más de acompañamiento y apoyo.

Las metodologías utilizadas en el aula pueden suponer una barrera o, por el contrario, favorecer la relación de vínculo y confianza, como en el caso del trabajo por proyectos, o en las actividades realizadas fuera del centro, en visitas a empresas, etc.

Se considera imprescindible el vínculo entre el propio alumnado como un factor de protección frente al riesgo de abandono o para mejorar el rendimiento, si el referente es positivo. Esto último ocurre en casos en que el alumnado de cursos superiores se muestra como un modelo del progreso que se puede alcanzar y se fomenta la interacción entre este y el de cursos de nivel inferior.

B) Debilidades

También se constatan dificultades para establecer dicha relación. Para una parte del profesorado, estas se dan cuando se confunde la cercanía con la falta de autoridad. Además, el profesorado considera complicado establecer cierto grado de vínculo, dadas las ratios existentes y el elevado número de estudiantes con problemas personales, así como la diversidad de estos.

6.3.3. Fase III. Elaboración de un plan general por implementar

Una vez analizada la información, el siguiente paso consiste en seleccionar los temas prioritarios, sobre los que se pueda llevar a cabo una acción desde los centros de FP. Para ello, se sigue un proceso de planteamiento de las tareas a partir de su ubicación

en las dimensiones de la SDT. Previamente, el grupo impulsor describe brevemente cada una de estas, a modo de guía. Posteriormente, recoge tanto las propuestas que han ido apareciendo en los grupos de discusión y en las reuniones desarrolladas por las personas coordinadoras de cada familia profesional, como las que se han generado en el propio grupo. Finalmente, se escogen aquellas que tengan mayores posibilidades de realizarse y se priorizan. A continuación, se muestran las definiciones que se elaboran para cada dimensión y un cuadro con los retos y propuestas de acción para cada una (Tablas 2-4).

Autonomía: capacidad de autorregulación dentro de parámetros vinculados a la consecución de objetivos compartidos e interiorizados. Diferentes grados de control externo o interno (cuanto más interno sea, mayor será la motivación). Capacidad de ser autónomo y realizar la tarea sin depender continuamente de una persona supervisora.

Tabla 2. Autonomía, retos y propuestas

Dimensión	Retos a los que dar respuesta	Propuesta de acción
Autonomía	Falta de autonomía del alumnado y de herramientas para aplicarla. Metodologías docentes mejorables. Falta de apoyo externo para el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía. Dificultades de planificación y seguimiento de las tareas por realizar. Dependencia excesiva del profesorado. La saturación y coincidencia de tareas reduce la iniciativa propia.	Incorporar a las tareas un encargo claro, con un guion estructurado que permita al alumnado hacer seguimiento del proceso. Tutorías que ayuden al alumnado a organizarse y planificar. Flexibilizar los módulos y las tareas por realizar. Reajustar la planificación temporal de las tareas a medida que el alumnado avanza en su ejecución. Conocer mejor al alumnado para poder ayudarlo. Implicar a las familias en el proceso para que apoyen la autonomía del alumnado.

Competencias del alumnado y del profesorado: reconocimiento de competencias por parte de los demás. Tener suficientes competencias. Autoconciencia positiva de sus competencias. Análisis competencial y propuestas de mejora con posibilidades de alcanzar las competencias necesarias.

Tabla 3. Competencias, retos y propuestas

Dimensión	Retos a los que dar respuesta	Propuesta de acción
Competencias del alumnado	La falta de orientación que recibe el alumnado en FP se suma a la de la información previa a su matriculación, muy escasa y genérica. No aborda lo que representa formarse profesionalmente, su compatibilidad con sus aspiraciones e inquietudes ni su adecuación a sus competencias previas. Falta de competencias básicas en conocimientos troncales de la ESO. Currículo denso y anticuado que reduce la adquisición de competencias actualizadas	Facilitar información y ampliar la orientación: puertas abiertas y charlas informativas; ampliar el personal de orientación y de apoyo, complementarla con horas de otro profesorado. Revisar el currículo de los certificados de profesionalidad para incorporar conocimientos actuales. Potenciar la programación y la evaluación por competencias, explicárselas al alumnado y darle información del proceso de aprendizaje. Formar al profesorado en innovación pedagógica y compartir experiencias entre los equipos. Implantar cursos cero de materias y conocimientos básicos.

Vínculo: vinculación, cohesión de grupo, sentirse integrado en un espacio inclusivo. Relación positiva profesorado-alumnado.

Tabla 4. Vínculo, retos y propuestas

Dimensión	Retos a los que dar respuesta	Propuesta de acción
Vínculo	Necesidad de fomentar el vínculo para aumentar la autoestima y los resultados del alumnado. Las ratios y horarios condicionan las posibilidades de fomentar el vínculo. Falta de conocimiento entre profesorado y alumnado de cursos o módulos inferiores. Falta de relación entre alumnado de diferentes niveles o cursos y de vínculo con el centro. Alumnado que abandona o se frustra por la falta de información previa a la matriculación en FP.	Dinámicas compartidas entre alumnado de diferentes niveles y cursos. Incorporar antiguos alumnos a alguna actividad. Intercambiar profesorado entre FPGB y FPGM. Actividades compartidas dirigidas a alumnado de diferentes cursos, etc. Mejorar el clima del aula, las relaciones y el acompañamiento emocional. Formar al profesorado en inteligencia emocional y en dinámicas de tutoría. Crear un protocolo de tutoría como guía.

6.3.4. Fases IV y V. Desarrollo de la acción, seguimiento, evaluación y modificaciones

Para la presentación de este apartado se han fusionado las dos últimas fases en una, con el fin de facilitar la descripción y consulta de su contenido unificado.

El grupo impulsor se encarga del diseño y la implementación de la evaluación, y recoge datos a partir de diversas fuentes y técnicas de investigación. Las fuentes se corresponden con el profesorado, el alumnado y los documentos de centro. Las técnicas son las siguientes:

- Observación sistemática y participante: una persona técnica en investigación recoge datos a partir de su propia participación en las diferentes actividades, dirigidas al fomento de la relación entre alumnado y entre este y el profesorado; también participa en reuniones del profesorado y las sesiones formativas que este recibe. La finalidad es analizar principalmente las propuestas dirigidas al vínculo y las relaciones sociales en espacios abiertos y participativos, además de la participación del profesorado en la formación.
- Grupos de discusión realizados a final de curso, aplicados a alumnado y profesorado: la finalidad es conocer el grado de implementación de las propuestas planteadas y su valoración por los diferentes actores, así como la propuesta de nuevas acciones que se podrían desarrollar.
- Encuesta dirigida al alumnado y al profesorado: se pretende disponer de datos cuantitativos sobre el grado de aplicación de las propuestas, la percepción de cambios en las dinámicas del aula, la valoración de ambos actores y los resultados obtenidos.
- Revisión de documentos del centro: la finalidad es comprobar si los cambios se reflejan en los diferentes documentos organizativos y educativos del centro.

La evaluación se plasma en una planificación temporal y, además, forma parte de un plan de evaluación en el que se consideran diversos puntos (tabla 5).

De esta forma, los resultados obtenidos se organizan y pasan a ser analizados por el grupo impulsor. Se trata de valorar si para el

curso siguiente se incorporan cambios, se mantienen las acciones o dejan de implementarse.

Tabla 5. Planificación temporal

Objetivos de la evaluación	Cuestiones evaluativas	Indicadores	Criterios de evaluación	Instrumentos
Aquello que se pretende saber de los resultados de la aplicación de las acciones propuestas.	Interrogantes que hacen referencia a aquello que se quiere medir.	Elementos que dan la medida para determinar el grado de cumplimiento de lo previsto.	Grado de cumplimiento de los objetivos considerado satisfactorio.	Aquello que se utiliza para recoger los datos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las principales propuestas:

6.3.4.1. Autonomía del alumnado

Se incorporan guiones más claros y pautas que ayudan al alumnado en el seguimiento de las tareas. Esto propicia un clima más relajado, que favorece no solo el aumento de la autonomía del alumnado, sino también una mayor conciencia de las tareas que realiza, de su contenido y del conocimiento al que accede. Las tutorías incluyen formación destinada al alumnado para mejorar su capacidad de organización y planificación, lo que también facilita su adaptación al nuevo enfoque dirigido a fortalecer la autonomía. Por otra parte, la implicación de las familias se ha desarrollado más en uno de los centros (centro A), en el que se realizan reuniones para que conozcan de cerca en qué consiste la formación en la que sus hijos se han matriculado y la metodología docente que se aplica. Por su parte, en el otro centro, se ha potenciado la difusión de la información, incluso mediante jornadas abiertas.

6.3.4.2. Competencias

Las competencias del profesorado mejoran en aspectos vinculados con la inteligencia emocional y en la realización de tutorías coherentes con el acompañamiento del alumnado y con la línea innovadora que impulsa el equipo directivo. El diseño de un plan de acción tutorial mucho más completo y ambicioso, basado en

la recogida de datos y en el apoyo de buena parte del claustro, constituye otro resultado positivo en la búsqueda de eficiencia, eficacia y optimización de los recursos de orientación. Las sesiones formativas, en las que se presentan dicho plan y las formas de implementación, son una iniciativa significativa para la mejora de los resultados.

No se transforman los currículos, pero sí se van haciendo actualizaciones más coherentes. Además, aumentan las salidas para visitar centros de trabajo, la interacción con agentes externos del mundo laboral, las jornadas informativas y otras actividades de comunicación e información. No se desarrollan los cursos cero de conocimientos básicos, aunque sí se mantienen espacios de interacción entre el profesorado para compartir experiencias inspiradoras y se profundiza en metodologías de innovación docente. Respecto a la evaluación, se continúa con el desarrollo de la evaluación por competencias y se mejora la información dirigida al alumnado sobre esta.

6.3.4.3. Vínculo y relaciones sociales

Se potencian las dinámicas participativas del alumnado, mediante el fomento de la interacción entre distintos niveles y familias profesionales y la mejora en la relación entre iguales de un mismo curso. Las salidas del centro, junto con otras actividades más lúdicas o informales, facilitan un mejor vínculo entre alumnado y profesorado. Además, la implementación del plan tutorial favorece también ese vínculo y un acercamiento más respetuoso en el plano emocional.

6.4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en la fase diagnóstica permiten una aproximación significativa a la visión del profesorado sobre la situación de la FP y la realidad de las aulas. Todo ello se organiza en torno a las tres dimensiones de la SDT, lo que proporciona una información clasificada y con base teórica para hacer propuestas centradas en los aspectos que inciden en los factores de riesgo educativo en la FP. Este planteamiento favorece el incremento de la motivación intrínseca del alumnado (Ryan y Deci, 2020).

La investigación-acción ha facilitado la creación de equipos de trabajo y la formación del profesorado en una metodología propia que permite cierta independencia a la hora de investigar la realidad de un centro y favorece la implicación del profesorado en la aplicación de las medidas consensuadas (Elliott, 2025). Estas medidas se derivan de la información sistematizada y analizada que, a modo de evidencias, permite justificar las acciones propuestas a partir de una visión compartida y acorde con las posibilidades reales de su implementación.

La participación del claustro en diferentes fases del proceso y la creación de una estructura de comunicación y de seguimiento de las acciones por desarrollar favorecen un aumento en la implicación del profesorado. Esto ha permitido responder al reto de ofrecer al profesorado una orientación basada en la práctica, que lo ayude a incorporar el proceso de cambio que precisa la FP. Para ello se aplican procesos de participación similares al de la investigación-acción, que aumentan su implicación y adaptabilidad a la innovación educativa (Cedefop, 2022).

El problema principal para incorporar las propuestas de acción se deriva de la falta de consenso entre el profesorado, que se divide en dos grupos: uno partidario de la innovación y la mejora continua adaptada a las nuevas necesidades del alumnado, y otro que adopta una posición de inmovilidad frente a los cambios propuestos. A pesar de ello, el resultado es satisfactorio, pues genera cambios en la parte del claustro favorable al avance y sirve de apoyo al departamento de orientación del centro, que ve en esta metodología participativa una oportunidad para optimizar sus acciones con el profesorado. Además, permite conocer y compartir la realidad del alumnado, las prácticas docentes que funcionan y aquellas con escasos resultados, así como mejorar el vínculo entre ambos actores y las relaciones del alumnado con sus iguales. La cuestión que se plantea es si las barreras y dificultades acabarán por restar influencia a las mejoras e impedir unos resultados que dependen de la actitud y la capacidad del profesorado para liderar las acciones que reduzcan el riesgo de abandono (Zhang *et al.*, 2022).

En cuanto a las estructuras de trabajo, el grupo impulsor funciona como un equipo estable, con experiencia en la metodología. Además, el equipo directivo sale reforzado al contar con la participación de las personas coordinadoras de cada familia profesional, lo que facilita un trabajo de colaboración en un espacio

de debate y reflexión que ayuda a integrar medidas de transformación en los centros.

En conclusión, la investigación-acción, con el soporte teórico de la SDT, ha demostrado ser una metodología adecuada para analizar el contexto de un centro de FP, movilizar al claustro en el debate sobre ese análisis y plantear propuestas de acción, con objetivos centrados en aspectos respaldados por la evidencia científica, aportada tanto por el profesorado como por el alumnado.

Sobre la base de los hallazgos teóricos y empíricos recogidos, el siguiente capítulo desarrolla estrategias pedagógicas concretas, orientadas a fortalecer la motivación y la permanencia del alumnado en la formación profesional, estructuradas a partir de las tres dimensiones clave que configuran la teoría de la autodeterminación: la autonomía, la competencia y el vínculo que pueda establecerse entre profesorado y alumnado, y entre este último y sus iguales.

Referencias

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. y Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: the merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521. https://doi.org/10.1037/edu0000293

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y. y Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: a meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research, 92*(1), 46-72. https://doi.org/10.3102/00346543211042426

Cedefop (2010). *Modernización de la formación profesional. Cuarto informe de investigación sobre formación profesional en Europa*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Cedefop (2022). *Capacitar al personal docente para gestionar el cambio* [nota informativa]. https://www.cedefop.europa.eu/files/9177_es.pdf

Echeverría, B. y Martínez, P. (2021). Hacia un ecosistema de investigación sobre Formación Profesional en España. *Revista de Investigación Educativa, 39*(1), 249-264. http://dx.doi.org/10.6018/rie.424901

Elliott, J. (2025). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7.ª ed.). SAGE Publications.

Gamboa, J. P. y Moso, M. (2021). *La FP como clave de sostenibilidad. Informe 2021*. Observatorio de la Formación Profesional en España, CaixaBank.

Hiim, H. (2022). The quality and status of school-based Norwegian VET. En S. Billett, B. E. Stalder, V. Aarkrog, S. Choy, S. Hodge y A. H. Le (eds.), *The standing of vocational education and the occupations it serves. Professional and practice-based learning*, vol. 32 (pp. 201-222). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1_10

Nevala, A. M. y Hawley, J. (2011). *Reducing early school leaving in the EU. Study executive summary*. Parlamento Europeo.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Tschannen-Moran, M. y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Zhang, Z., Tian, J., Zhao, Z., Zhou, W., Sun, F., Que, Y. y He, X. (2022). Factors influencing vocational education and training teachers' professional competence based on a large-scale diagnostic method: a decade of data from China. *Sustainability*, *14*, 15871. https://doi.org/10.3390/su142315871

7

Orientaciones y propuestas para la prevención del abandono en la Formación Profesional

Carme Pinya Medina, Iñaki Monge Ganuzas
y Carlos Vecina Merchante
Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional-LABVET
(Universitat de les Illes Balears)

7.1. Introducción

El presente capítulo se nutre de los hallazgos obtenidos en las dos primeras fases del proyecto, y se sitúa en continuidad directa con los capítulos anteriores, que han permitido comprender tanto los estilos docentes predominantes como los procesos de cambio que pueden desplegarse en los centros a través de metodologías participativas. En él se propone un paso más: traducir ese conocimiento en orientaciones pedagógicas concretas dirigidas a la prevención del abandono escolar en FP, a partir del análisis y la sistematización de las evidencias recogidas en la fase de intervención. Así, se estructura en torno al marco teórico de la teoría de la autodeterminación (*Self-Determination Theory*, SDT) (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017), que ha guiado todo el proceso investigador y que permite ordenar las estrategias presentadas en función de tres necesidades psicológicas básicas del alumnado —autonomía, competencia y vínculo—. Esta estructura no solo facilita una lectura comprensiva del sentido pedagógico de las acciones recogidas, sino que también permite situarlas en el eje central de este capítulo: la mejora de la motivación del alumnado como palanca para reforzar la permanencia en el sistema educativo.

La doble perspectiva sobre la que se sustenta este capítulo —empírica, por la recogida de datos de las fases 1 y 2 del proyecto, y conceptual, por la revisión de la literatura— permite profundizar en la comprensión de cómo el profesorado puede incidir en la

mejora de la motivación y la continuidad del alumnado a través de prácticas docentes ajustadas a sus necesidades psicológicas básicas.

Previo al desarrollo de las orientaciones y estrategias docentes, resulta relevante situar el abandono escolar en la FP y su relación con el rendimiento académico dentro de un marco más amplio de comprensión. Diversos estudios recientes y especializados (Cerdà-Navarro *et al.*, 2017; López-Pernas *et al.*, 2022; Rahona-López, 2012) avanzan hacia este enfoque, subrayando la necesidad de analizar no solo cómo lograr que el alumnado permanezca en el sistema educativo hasta completar su titulación e insertarse en el mercado laboral, sino también cómo mejorar de forma significativa su rendimiento académico durante la formación (Böhn y Deutscher, 2022; Cedefop, 2016; Patzina y Wydra-Somaggio, 2020).

En efecto, en el ámbito de la FP, el rendimiento académico se considera un indicador clave de la calidad en la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales, esenciales para una integración exitosa en el mercado laboral. En un contexto tan cambiante como el actual, en el que las demandas sociales son cada vez más diversas, estas competencias profesionales serán esenciales para afrontar, con ciertas garantías de éxito, los retos actuales y futuros del mercado laboral.

En este contexto, como ya se ha apuntado al inicio de esta segunda parte, la SDT proporciona un marco conceptual para comprender la motivación del alumnado y garantizar su desarrollo integral, mediante el fomento del bienestar y de la motivación autónoma a través de la satisfacción de tres dimensiones básicas: 1) la autonomía del alumnado en el desarrollo de sus propias acciones y elecciones; 2) su sentimiento de competencia, y 3) la importancia de los vínculos para sentirse conectado y apoyado (Bureau *et al.*, 2022; Ryan y Deci, 2020). Serán estas tres dimensiones las que articularán el capítulo y sobre las que se concretarán las estrategias docentes clave para la prevención del abandono.

La elección de la SDT como marco estructurante de las propuestas que aquí se presentan responde tanto a su solidez teórica como a su capacidad explicativa y transformadora en contextos educativos diversos. Esta teoría ha demostrado ser especialmente útil para comprender los mecanismos que subyacen a la implicación del alumnado en su proceso formativo y, en consecuencia, para orientar prácticas docentes más ajustadas a sus necesidades reales. En el caso particular de la FP, caracterizada por una gran

heterogeneidad del alumnado y por trayectorias educativas frecuentemente marcadas por el desajuste o la desvinculación, la SDT permite construir un enfoque pedagógico que, lejos de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos o competencias técnicas, sitúe al alumnado en el centro del proceso, reconociéndolo como agente activo, capaz y digno de formar parte de una comunidad de aprendizaje significativa.

Desde esta perspectiva, las estrategias que se detallan en este capítulo no son meras recomendaciones metodológicas que emergen de forma abstracta o teórica, sino que constituyen orientaciones fundamentadas empíricamente y acordes con un modelo conceptual que ha mostrado su eficacia para promover trayectorias educativas más sostenidas, motivadas y exitosas. Se trata de orientaciones y propuestas que constituyen el resultado directo del análisis empírico —realizado en la fase cuantitativa— de los estilos docentes, los niveles de autoeficacia y su relación con el rendimiento académico del alumnado y del proceso colaborativo desarrollado en la fase de intervención del proyecto, descrita en el capítulo anterior. A través de la interpretación de los datos recogidos y de una estrategia metodológica basada en la investigación-acción, con la participación activa de equipos docentes, equipos directivos y agentes educativos externos, se generaron espacios de diagnóstico compartido, reflexión crítica y diseño de acciones. Este proceso permitió recoger de manera sistemática y rigurosa las voces del profesorado y del alumnado de FP, identificar los retos cotidianos a los que se enfrentan en sus contextos y coconstruir respuestas pedagógicas situadas, en consonancia con las dimensiones clave de la SDT. Por tanto, las estrategias aquí presentadas no solo están respaldadas por datos científicos, sino que también han sido validadas sobre el terreno, lo que refuerza su aplicabilidad y relevancia para mejorar la permanencia en la FP.

7.2. Autonomía: la necesidad de sentirse protagonista de las propias acciones y elecciones

Desde la perspectiva de la SDT, la autonomía es un factor clave en la motivación dentro del contexto educativo y desempeña un papel esencial para favorecer un aprendizaje significativo. Deci

y Ryan (2000) la definen como «el origen o la fuente percibida de la propia conducta» (p. 8). Se trata de un concepto que se confunde a menudo con el de independencia, pero la visión de la SDT considera que no existe un antagonismo necesario entre autonomía y dependencia (Decharms y Carpenter,1968; Deci y Ryan 1985; Ryan y Connell, 1989).

Así, la autonomía implica que el alumnado perciba sus acciones y decisiones formativas como propias, coherentes con sus intereses personales, valores internos, necesidades y objetivos profesionales; que actúe con un sentido de elección personal, autenticidad e interiorización de su propio proceso de aprendizaje y desarrollo profesional. Para ello, el profesorado debería adoptar estilos docentes caracterizados por el fomento de esta autonomía. Así lo muestran los resultados cuantitativos obtenidos en este estudio: la mayoría del profesorado se sitúa en un estilo docente de apoyo a la autonomía (M = 5,23; DT = 0,89, en una escala de 1 a 7), de manera combinada con un estilo docente estructurado (M = 5,69), en el que predominan las propuestas educativas guiadas, aunque no necesariamente centradas en la elección activa del alumnado.

Cuando el alumnado experimenta autonomía en el ámbito educativo, su motivación intrínseca se fortalece significativamente. Los estudios de Fisher (1978) y Ryan (1982) mostraron, en este sentido, que los sentimientos de competencia no aumentaban la motivación intrínseca a menos que fueran acompañados de un sentimiento de autonomía. De ahí la importancia de los apoyos educativos que integran autonomía y competencia de manera relacional (Dickinson, 1995; Griffin, 2016; Kusurkar *et al.*, 2011; Núñez y León, 2016). Los datos recogidos en la primera fase son positivos en este sentido, ya que los estilos de enseñanza definidos como controladores (M = 3,24) y caóticos (M = 2,08), que han demostrado tener un impacto negativo en el rendimiento académico, siguen presentes en algunas aulas, aunque su incidencia es residual.

Los datos apuntan a oportunidades de mejora en la formación docente que faciliten la autorregulación del aprendizaje y el protagonismo del alumnado, y fortalezcan su motivación intrínseca, a fin de:

- Facilitar la interiorización. Cuando el alumnado siente autonomía en sus procesos de aprendizaje, es más fácil que in-

teriorice los objetivos educativos y llegue así a considerarlos significativos y relevantes.

- Aumentar la implicación y el compromiso. Las prácticas educativas que fomentan la autonomía potencian la implicación activa del alumnado al generar un mayor sentido de responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje, lo que se traduce en una participación activa, así como en persistencia y esfuerzo para alcanzar los objetivos.
- Fortalecer la percepción de competencia profesional. La autonomía en la toma de decisiones permite que el alumnado elija propuestas educativas acordes con sus intereses y capacidades, lo que refuerza su sentimiento de autoeficacia y su motivación.
- Favorecer el bienestar. Al actuar con autonomía, el alumnado experimenta más satisfacción personal y mejor bienestar emocional, lo que sostiene su motivación y facilita un aprendizaje más significativo. Esta autonomía puede reducir la ansiedad y el estrés generados por la presión externa.

¿Cómo se traslada esta necesidad de autonomía a la práctica docente? Como se ha mostrado en el capítulo anterior, el profesorado sostiene que el alumnado de FP no cuenta con los niveles adecuados de autonomía y que incluso manifiesta una dependencia excesiva respecto al profesorado.

En el ámbito de la FP, esta afirmación es frecuente; se suele observar que el profesorado mantiene expectativas limitadas respecto a la capacidad autónoma del alumnado. Esta percepción condiciona negativamente el desarrollo del sentimiento de competencia del alumnado, reduce su autoconfianza y limita las oportunidades las oportunidades de elección y de toma de decisiones que el profesorado ofrece en sus propuestas educativas. Según la teoría de la autodeterminación, cuando el alumnado percibe bajas expectativas por parte del profesorado, disminuye su motivación intrínseca, lo que afecta negativamente tanto al rendimiento académico como al desarrollo de habilidades profesionales esenciales.

En este sentido, los estilos docentes de apoyo a la autonomía serán los más viables (de hecho, el estilo controlador correlaciona negativamente con el rendimiento académico del alumnado, como hemos visto en el capítulo 5). Ofrecer explicaciones claras, instrucciones pautadas y guías de apoyo fomentará un entorno de aprendizaje basado en la autonomía del alumnado y potencia-

rá, además, el compromiso educativo. Así lo han experimentado los centros participantes en el plan piloto, que aseguran que el alumnado va adquiriendo autonomía a lo largo del curso y que la monitorización intensiva es cada vez menos necesaria.

En este contexto, es fundamental que el profesorado tome conciencia de la necesidad de promover prácticas docentes con altas expectativas sobre la autonomía del alumnado, lo que potenciará su sentimiento de competencia y motivará un aprendizaje más profundo, significativo y autónomo (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2017). Será esencial ofrecer oportunidades para elegir tareas y proyectos relacionados directamente con su futuro ámbito laboral, así como con sus intereses y competencias personales y profesionales.

Otro de los aspectos clave para el trabajo de la autonomía del alumnado es la necesidad de incorporar el error como fuente de aprendizaje. Para ello existen dos herramientas clave que, además, potenciarán en el alumnado procesos de autorregulación y, por lo tanto, de autonomía. Estas herramientas son las bases de orientación y las rúbricas.

La base de orientación, según Sanmartí (2020), es un instrumento que recoge de manera gráfica y ordenada las acciones por realizar, y cuya finalidad consiste en promover que los estudiantes anticipen y planifiquen las operaciones que deben llevar a cabo para resolver con éxito diferentes tipos de tareas académicas. Además, proporciona una lista de comprobación para detectar y abordar posibles errores de proceso y resultados. Este concepto se fundamenta en la idea de que el alumnado, al contar con una guía estructurada, puede desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje, ya que le permite anticipar y planificar las acciones necesarias para abordar y resolver tareas complejas. La base de orientación actúa como un andamio que facilita la autorregulación y la metacognición, elementos esenciales para un aprendizaje significativo y profundo. La aplicación de bases de orientación en la FP permite al alumnado enfrentarse a situaciones prácticas y reales del entorno laboral. Estas guías lo ayudan a planificar sus acciones, tomar decisiones informadas y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, lo que contribuye a una formación más integral y adaptada a las exigencias del mercado laboral.

Por otro lado, las rúbricas son instrumentos de evaluación que describen criterios específicos y niveles de desempeño esperados para una tarea, lo que permite una evaluación progresiva y com-

petencial. Según Sanmartí (2020), las rúbricas no solo permiten reconocer los resultados, sino también los procesos de aprendizaje, facilitando una evaluación formativa y formadora que va más allá de la simple calificación. Esta herramienta ayuda al alumnado a anticipar y planificar sus acciones, lo que promueve su autonomía y le permite, además, conocer en qué punto se encuentra y qué necesita para mejorar, aspectos clave en los procesos de autorregulación. En el contexto de la FP, las rúbricas son especialmente útiles para evaluar competencias prácticas y técnicas, pues facilitan una retroalimentación constructiva, acorde con los estándares del sector profesional (Su y Reeve, 2011).

Ambos centros cuentan con rúbricas de evaluación competenciales que son usadas de manera coordinada por parte del profesorado; aunque estas están en constante revisión y mejora, el alumnado confirmó su funcionalidad. Los centros se plantearon seguir mejorando en los procesos de apropiación de estos instrumentos para que funcionasen como verdaderas fuentes de aprendizaje y autorregulación y no como artefactos externos de evaluación finalista.

Finalmente, cabe destacar la necesidad de que el profesorado adopte un enfoque pedagógico que fomente la participación activa del alumnado como medio para promover también su autonomía. Los datos recogidos en el proceso de investigación-acción llevado a cabo en los centros mostraron que, cuando se implementan estrategias participativas, el alumnado no solo mejora su capacidad de autonomía, sino que también experimenta una mayor conciencia del contenido que aprende y del sentido de las tareas realizadas.

Es fundamental que los centros de FP y el profesorado valoren la autonomía como una competencia transversal que va más allá de los contenidos disciplinares; es necesario considerarla como un contenido esencial para trabajar en el día a día del aula, por su valor en los procesos de éxito académico y profesional. Diseñar itinerarios formativos flexibles, proponer prácticas en entornos laborales reales e implicar a las empresas en el proceso educativo son acciones que refuerzan el vínculo del alumnado con su futuro profesional. Este planteamiento integral crea escenarios donde los estudiantes pueden responsabilizarse de sus aprendizajes y desarrollar la autonomía de manera sostenible, lo que favorece tanto su formación académica como su inserción sociolaboral. En definitiva, la autonomía en la FP se configura como un pilar

esencial para el desarrollo de profesionales competentes, reflexivos y comprometidos con su propia evolución y la de la sociedad.

En resumen, estrategias docentes para fomentar la autonomía:

- Ofrecer opciones: plantear propuestas de aula o centro que permitan la toma de decisiones. Por ejemplo, ofrecer alternativas en las temáticas de los proyectos, dar a elegir el formato de presentación de las tareas o proponer diferentes actividades que el alumnado pueda adaptar.
- Utilizar metodologías activas de enseñanza-aprendizaje: incorporar estrategias metodológicas como el aprendizaje basado en proyectos o retos, el aprendizaje servicio o propuestas menos amplias como las simulaciones vinculadas al ámbito profesional del alumnado.
- Ajustar el apoyo: acompañar las propuestas educativas de instrucciones claras y ajustarlas de manera progresiva según avanza el proceso de autonomía del alumnado. Las bases de orientación y las rúbricas son herramientas útiles en este sentido. La flexibilización de los módulos o la planificación temporal flexible de las tareas también puede ser una estrategia funcional.
- Ayudar al alumnado a apropiarse de los objetivos y resultados de aprendizaje y de su futura aplicación profesional para garantizar una mayor implicación en el proceso. Resulta especialmente útil conectar las propuestas con los objetivos de aprendizaje y con su futura aplicación profesional.
- Cuidar el clima del aula y del centro: evitar el control excesivo y proyectar altas expectativas sobre el alumnado. Favorecer los procesos participativos e incorporar el error como fuente de aprendizaje. Para ello pueden emplearse la autoevaluación o la coevaluación a partir de tutorías individualizadas o planes de mejora individuales.

7.3. Competencia: la necesidad de sentirse eficaz y capaz

La competencia es una de las tres necesidades psicológicas básicas identificadas por la SDT (Ryan y Deci, 2017; 2020). Esta necesidad se refiere a la propia concepción de autoeficacia de las

personas, es decir, al sentimiento de que se pueden afrontar con éxito desafíos, tareas y situaciones (Harter, 1978; White, 1959). No se trata solo de lograr un resultado, sino de experimentar una mejora progresiva en el dominio de habilidades, destrezas y saberes que favorezcan el desarrollo competencial personal y profesional (Orbegoso, 2016). La competencia está directamente relacionada con la percepción de dominio y con la confianza para enfrentarse a situaciones nuevas, especialmente en entornos prácticos y profesionales como los de la FP, con conciencia de que se poseen las habilidades indispensables para ello (Huertas, 2001; Reeve, 2009). Será esta conciencia del propio proceso de desarrollo competencial la que promoverá el aprendizaje autorregulado, indispensable para la motivación y la continuidad en los estudios.

Por ello es necesario señalar que el factor competencial es igualmente importante en el colectivo docente, como hemos visto en el capítulo 5, los datos recogidos señalan que el profesorado declara un nivel alto de autoeficacia en compromiso (M = 6,99), estrategias docentes (M = 7,17) y gestión del aula (M = 7,03), en una escala de 1 a 9. Esta elevada percepción del propio desempeño puede ser interpretada como una fortaleza para impulsar prácticas docentes orientadas al refuerzo de la competencia del alumnado.

Además, los resultados muestran una relación positiva entre la autoeficacia en el fomento del compromiso del alumnado y su rendimiento académico ($r = 0{,}192$; $p < 0{,}05$), lo cual subraya la relevancia de trabajar esta dimensión como estrategia de mejora de los aprendizajes.

En cuanto al alumnado, y especialmente en la FP, la percepción de competencia es fundamental para el desarrollo de la motivación intrínseca, como muestra el capítulo anterior. Desde la perspectiva de la SDT, el alumnado necesita experimentar que sus esfuerzos generan resultados valiosos y que su desempeño mejora con la práctica. Esta percepción de eficacia favorece la motivación intrínseca, es decir, el deseo de aprender por interés propio o por el placer de superarse (Mouratidis y Michou, 2011; Vansteenkiste *et al.*, 2009).

Por el contrario, cuando el alumnado se enfrenta a tareas demasiado difíciles o para las cuales aún no está preparado, recibe retroalimentación negativa o insuficiente o no comprende qué se espera de él, su sentimiento de competencia disminuye, lo que

puede derivar en desmotivación, frustración y abandono (Cano *et al.*, 2024).

En este contexto, el papel del profesorado de FP es fundamental para crear condiciones pedagógicas que fortalezcan la percepción de competencia del alumnado. Según Sanmartí (2020), una forma clave de lograrlo es ofrecer retroalimentación clara, concreta, centrada en los procesos de mejora más que en los errores o carencias. Tal como señalan Núñez y León (2016), el apoyo a la competencia debe equilibrar el desafío y la accesibilidad, proporcionando tareas suficientemente exigentes pero viables.

En la FP, donde el alumnado utiliza conocimientos en contextos reales o simulados, la necesidad de sentirse competente está directamente conectada con el desarrollo de la identidad profesional. Por ello, diseñar experiencias formativas que conecten con situaciones auténticas, con herramientas de evaluación formativa y con un acompañamiento que ponga el foco en el potencial del estudiante es clave para evitar el abandono y fortalecer la continuidad formativa.

¿Cómo puede trabajarse el sentimiento de competencia desde la práctica docente en la FP? Algunas de las estrategias relacionadas serían: el diseño de actividades con diferentes niveles de desafío, el uso de rúbricas y bases de orientación o la conexión de los aprendizajes con contextos reales y profesionales.

En este sentido, el desarrollo del sentimiento de competencia se vincula estrechamente con enfoques pedagógicos que integran de manera coherente saberes, habilidades y actitudes, lo que permite que el alumnado se perciba capaz de afrontar con éxito situaciones formativas y profesionales diversas. Por ello, cabe destacar el aprendizaje y la evaluación por competencias. El aprendizaje por competencias ha cobrado relevancia en los últimos años como un modelo pedagógico que responde a las exigencias actuales tanto del mercado laboral como de la sociedad. Este enfoque resulta particularmente pertinente en el contexto de la FP, por su planteamiento formativo basado en conocimientos teóricos, habilidades prácticas y actitudes profesionales que permiten al alumnado adaptarse de manera efectiva a entornos de trabajo reales (Gonczi, 1999; Malik *et al.*, 2022: Mulder, 2017). Desde este punto de vista, el modelo por competencias enfatiza una formación integral que contempla tres dimensiones: saber (conocimientos teóricos), saber hacer (habilidades prácticas) y saber ser

(valores y actitudes). Este planteamiento resulta especialmente pertinente en la FP, al promover competencias que trascienden el ámbito estrictamente académico.

Uno de los pilares del aprendizaje por competencias en la FP es el cambio en el rol tanto del alumnado como del profesorado. El alumnado asume un papel más activo y autorregulado en su proceso de aprendizaje, mientras que el profesorado asume un rol de facilitador o guía. Para ello, se recurre con mayor frecuencia a metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos o por retos, análisis de casos reales o simulaciones) que conectan los contenidos teóricos con escenarios profesionales.

Desde la perspectiva socioconstructivista (Vygotsky, 1978), el aprendizaje se construye en interacción con los demás y con el entorno. En la FP se pueden generar situaciones de aprendizaje colaborativo, como trabajos en equipo, proyectos, aprendizaje por retos o creación de prototipos, de forma que cada estudiante aporte sus conocimientos y habilidades mientras desarrolla su capacidad de organización y planificación individual. La incorporación de metodologías activas en el aula permite al alumnado regular su propio ritmo de estudio, experimentar y volver sobre los contenidos según sus necesidades. Estudios recientes (Bochkareva *et al.*, 2020; Li *et al.*, 2024; Yin, 2020) han mostrado que, cuando el alumnado percibe un alto grado de control sobre su proceso formativo, aumenta su nivel de autoeficacia y persistencia ante la complejidad de las tareas.

Otra de las estrategias esenciales para el desarrollo de las competencias del alumnado es la tutoría individualizada en su sentido amplio. Se trata de incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje el seguimiento y el acompañamiento continuos para hacer un seguimiento del alumnado a lo largo del curso; este asesoramiento puede materializarse en planes de mejora individualizados, en portafolios o carpetas de aprendizaje, en los que el alumnado es guiado por el docente para establecer objetivos concretos y realistas que potencien la autorregulación de su aprendizaje, poner de manifiesto los progresos y proponer las actuaciones necesarias para continuar el proceso de aprendizaje y desarrollo. Este acompañamiento permite detectar dificultades de manera temprana, ofrecer orientaciones concretas y reforzar los avances. Además, el hecho de sentirse acompañado genera una percepción de apoyo que incide directamente en la motivación, en el rendimiento aca-

démico y en la continuidad en los estudios, especialmente en el alumnado con trayectorias educativas complicadas.

En esta individualización concurren algunas estrategias relacionadas:

a) La visión positiva del error como fuente de aprendizaje y mejora que posibilita al alumnado la interpretación de los obstáculos como desafíos superables y no como dificultades que pueden provocar procesos de abandono. Se trata de crear espacios seguros donde equivocarse sea no solo aceptable sino parte del conflicto cognitivo que implica aprender (Dyre *et al.*, 2017; Metcalfe, 2017).
b) La evaluación basada en competencias, en la que se mide el desarrollo integral del alumnado y se promueve el desarrollo académico y profesional en el marco de una formación más coherente con las demandas del mercado laboral y de la sociedad actual. Esto implica diseñar instrumentos (rúbricas, portafolios…) que permitan medir el saber, el saber hacer y el saber ser del alumnado en un proceso participativo que facilite la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje (González y Wagenaar, 2014; Nieto Ortiz *et al.*, 2022).
c) La retroalimentación formativa y formadora. Más allá de una evaluación genérica, una retroalimentación formativa, concreta, adaptada a las necesidades del alumnado y que le permita comprender en qué punto se encuentra, cómo y hacia dónde avanzar será una herramienta clave para desarrollar la capacidad del alumnado para la autorregulación y el compromiso con el aprendizaje competencial (Cano *et al.*, 2024; Shute, 2007).
d) El papel de la identidad profesional en la percepción de competencia. Sentirse parte de un oficio, reconocerse en una práctica concreta y proyectarse en una trayectoria laboral contribuye a reforzar la motivación, la autoconfianza y la persistencia en los estudios (Billett, 2011). Esta identidad profesional se construye no solo desde el aula, sino también a través de experiencias colaborativas con empresas. La colaboración entre centros educativos y entornos profesionales permite al alumnado aplicar conocimientos en contextos reales, recibir retroalimentación del mundo laboral y visualizar el valor social de sus aprendizajes, lo

que refuerza su sentimiento de eficacia y pertinencia. Estudios recientes han evidenciado que la implicación del sector productivo en la formación profesional, en los procesos de prácticas, mejora tanto el compromiso del alumnado como su desempeño competencial (Chankseliani *et al.*, 2020).

En definitiva, fomentar la percepción de competencia en el alumnado de FP no solo es una condición para mejorar la motivación y el rendimiento académico, sino también una vía para fortalecer su desarrollo personal y profesional. Diseñar entornos de aprendizaje que reconozcan el esfuerzo, ofrezcan desafíos viables, permitan el error como oportunidad y conecten con el mundo laboral, constituye una de las claves para promover trayectorias educativas sostenidas. La competencia, entendida como experiencia de eficacia y crecimiento, se convierte así en un factor protector frente al abandono y un motor fundamental para garantizar el éxito académico y la inserción laboral.

En resumen, estrategias docentes para fomentar el sentimiento de competencia:

- Evaluación basada en competencias. Valorar el saber, saber hacer y saber ser del alumnado mediante instrumentos diversos (rúbricas, portafolios, observaciones, simulaciones). Facilita una evaluación formativa coherente con el mundo profesional.
- Ofrecer retroalimentación formativa y personalizada. Acompañar los procesos con retroalimentación clara, específica y orientada a la mejora. Esto refuerza logros, identifica oportunidades de avance y fortalece la motivación intrínseca.
- Trabajar desde la visión positiva del error: Normalizar el error como parte del proceso de aprendizaje y crecimiento. Permitir al alumnado revisar, reformular y aprender de sus intentos sin miedo al juicio.
- Acompañamiento tutorial y seguimiento continuo. Monitorear el avance del alumnado a lo largo del curso mediante tutorías y orientaciones ajustadas. La detección temprana de dificultades y el apoyo constante previenen la desconexión y el abandono.
- Metodologías activas vinculadas a contextos reales. Desarrollar proyectos, retos o simulaciones que conecten los contenidos con situaciones auténticas del entorno laboral. Aumentan la

relevancia de los aprendizajes y refuerzan la identidad profesional.

- Colaboración docente-empresa: Impulsar proyectos en colaboración con empresas, estancias formativas o visitas técnicas que sitúen al alumnado en contacto directo con el ámbito profesional —cabe recordar que las prácticas son obligatorias y que todo el alumnado realiza estancias formativas—. Favorece la transferencia y la autoeficacia.

7.4. Vínculo: la necesidad de pertenencia y conexión con los demás

Aunque los apoyos para la autonomía y la competencia son altamente relevantes para la motivación intrínseca, es necesario valorar la contribución del tercer factor de la SDT: la necesidad relacional. Deci y Ryan (2000) la definieron como la necesidad de sentirse conectado con los demás, de cuidar y ser cuidado, y de sentirse parte tanto de un grupo como de la propia comunidad (Baumeister y Leary, 1995; Bowlby, 1986; Ryan, 1982). Este concepto lleva implícita la implicación activa del alumnado para alcanzar el éxito académico, y se define a partir de las dimensiones cognitiva, conductual y emocional.

Numerosos estudios (Davis y Dupper, 2004; Lessard *et al.*, 2010; Quin, 2016; Ryan y Grolnick, 1986, entre otros) ya observaron la influencia de las relaciones seguras con el profesorado en los procesos de motivación intrínseca del alumnado; en esta línea estudios recientes (Cerdà-Navarro *et al.*, 2019; Hofmann *et al.*, 2021; Krötz y Deutscher, 2022; Pinya *et al.*, 2017; Pinya y Salvà-Mut, 2021; Salvà-Mut *et al.*, 2024) apoyan la idea de que el vínculo entre profesorado y alumnado no solo tiene consecuencias en la motivación de este último, sino también en su rendimiento académico y, por ende, como factor predictivo en los procesos de abandono. En este sentido, según los datos recogidos en nuestro estudio, los estilos de enseñanza más desadaptativos (control y caos) dificultan la construcción de vínculos sólidos, la creación de entornos relacionales seguros y empáticos y de climas de aula positivos. Al contrario, como señala el profesorado en los grupos de discusión, el acompañamiento emocional del alumnado y el

establecimiento de vínculos positivos con el alumnado actúan como factores protectores frente al abandono.

En el marco de la FP, como ya hemos señalado, la satisfacción de esta necesidad adquiere un papel clave tanto en la persistencia del alumnado como en su implicación con la formación y su desarrollo profesional. El alumnado de FP no solo necesita adquirir competencias técnicas, sino también sentirse parte de una comunidad de aprendizaje en la que es escuchado, respetado y apoyado. La relación entre iguales, el vínculo con el profesorado y la interacción con el mundo profesional contribuyen a consolidar el sentido de pertenencia, lo cual refuerza la motivación intrínseca y disminuye el riesgo de abandono (Fernández del Valle, 2020; Vansteenkiste *et al.*, 2009).

Los climas educativos en los que prevalecen relaciones positivas, afectivas y respetuosas entre alumnado y docentes favorecen la participación activa, la confianza mutua y la construcción de identidades profesionales sólidas. Desde esta perspectiva, el vínculo también se convierte en una dimensión formativa, en una condición para que el aprendizaje sea significativo, emocionalmente sostenible y socialmente relevante. Tal como subraya la literatura (Cerdà-Navarro *et al.*, 2020), los vínculos educativos constructivos son un factor de protección que puede marcar la diferencia en la trayectoria del alumnado.

¿Qué estrategias docentes en el aula y en el centro pueden implementarse para garantizar el desarrollo de la dimensión relacional del alumnado? Es fundamental que el profesorado de FP asuma un papel relacional, más allá del rol técnico o transmisor. Cuidar el clima de aula, promover el trabajo colaborativo, generar dinámicas de grupo inclusivas o incorporar tutorías personalizadas, como ya se ha desarrollado con anterioridad, son algunas estrategias que permiten satisfacer esta necesidad de vinculación. Además, establecer relaciones con el entorno profesional —a través de proyectos con empresas, estancias formativas o mentorías— permite al alumnado sentirse parte de la profesión, dotándola de sentido social y valor profesional.

Aunque el ámbito relacional, en el campo educativo, tiene un carácter complejo y multidimensional en el que existen diversidad de propuestas educativas para garantizar los procesos de vinculación del alumnado con el profesorado, entre iguales y/o con el centro, se pueden establecer algunos puntos clave:

a) La acogida del alumnado en la FP. Aunque en otras etapas educativas, como Educación Infantil, los procesos de adaptación y acogida son una realidad incuestionable, no sucede lo mismo en la FP. Aun así, la literatura recoge que implementar programas de bienvenida al centro o de acompañamiento y tutoría entre iguales ayuda a reducir la ansiedad inicial, a generar vínculos entre el alumnado y a forjar el sentimiento de pertenencia al centro y a la comunidad (Sureda-García *et al.*, 2021).
b) La construcción de vínculos entre iguales. La FP es una etapa en la que la heterogeneidad del alumnado y del grupo clase es una realidad abrumadora, por lo que será esencial invertir parte del tiempo escolar en dinámicas de cohesión y conocimiento que favorezcan el sentimiento de pertenencia al grupo, por ejemplo, mediante el Plan de Acción Tutorial.
c) La participación del alumnado en la vida del centro. Fomentar la implicación del estudiantado en los espacios de decisión y en la participación activa en el centro se relaciona directamente con el sentimiento de autonomía y de competencia. Los estudios ratifican que sentirse parte de la comunidad y del centro favorece la permanencia en el sistema educativo (Cerdà-Navarro *et al.*, 2020; Rego-Agraso, 2018).
d) La vinculación con el mundo profesional. Desarrollar la idea de «comunidad profesional» a partir de la colaboración con el ámbito laboral refuerza la identidad profesional y la pertenencia a un entorno real. Como se ha mencionado con anterioridad, puede ser de gran interés incorporar ejemplos reales a las clases, invitar a profesionales al aula y generar espacios de resolución de situaciones conjuntas, así como realizar visitas con propuestas de proyectos o retos concretos. Asimismo, los periodos de prácticas en empresa constituyen, en muchas ocasiones, el primer contacto continuado del alumnado con la realidad profesional: un espacio privilegiado para aplicar los aprendizajes, contrastar expectativas y consolidar su proyecto profesional, por lo que requieren una planificación y un seguimiento específicos. En el marco de las tutorías y el seguimiento individualizado expuestos anteriormente, y en relación con

la necesidad de vínculo del alumnado, el papel relacional del profesorado es especialmente relevante. El profesorado puede actuar como figura de apoyo esencial mediante estrategias concretas como la escucha active y sin juicios, el interés genuino por las inquietudes personales y profesionales del alumnado, la validación emocional, la disponibilidad empática y la construcción de vínculos de confianza. Es importante, en este sentido, promover el conocimiento del alumnado más allá del aula, es decir, interesarse por su contexto vital, sus motivaciones y experiencias previas y su situación actual. Estas prácticas permiten que el alumnado se sienta reconocido, acompañado y valorado, especialmente en contextos de vulnerabilidad educativa o desconexión con el entorno escolar. Desde el vínculo se fortalece la implicación del alumnado y se favorece la permanencia en el sistema formativo. Como señalan estudios recientes, el acompañamiento relacional por parte del profesorado de FP no solo mejora el bienestar del alumnado, sino que también actúa como un factor protector frente al abandono y como motor para el desarrollo profesional y personal (Allen *et al.*, 2018; Rego-Agraso, 2018).

Cabe destacar aquí, como ya se ha hecho con anterioridad, el papel de las metodologías activas también en el ámbito relacional del alumnado. La implementación de estrategias metodológicas como el aprendizaje servicio, el aprendizaje basado en retos o el trabajo cooperativo refuerza la cohesión grupal y la colaboración entre alumnado con trayectorias diversas, además de favorecer la implicación activa del alumnado en el grupo, y en el desarrollo de la tarea. El trabajo en equipo y el aprendizaje entre iguales favorecen la conexión social y permiten al profesorado interactuar de manera más individualizada y con más tiempo con el alumnado.

Finalmente, es importante señalar, además de la colaboración con el entorno profesional, la importancia de la colaboración familiar como un elemento esencial para la mejora del rendimiento académico y la prevención del abandono. La colaboración con el entorno familiar favorece el establecimiento de relaciones de cohesión y conexión que pueden influir en la implicación escolar del alumnado, lo que contribuye no solo al sentimiento de pertenencia a la comunidad del alumnado, sino de toda la familia.

En el contexto de la FP, esta colaboración presenta ciertas dificultades asociadas a las singularidades de la etapa. Por un lado, la mayoría del alumnado es mayor de edad, lo cual puede limitar el acceso del centro a las familias y la propia disposición del estudiante a que estas participen. Por otro, algunas trayectorias educativas previas están marcadas por experiencias de fracaso o desconexión escolar, que también pueden haber debilitado el vínculo entre familia e institución. A pesar de ello, estudios recientes subrayan que, incluso en la FP, establecer canales de comunicación abiertos y no invasivos con las familias, especialmente en los primeros cursos, puede tener efectos positivos sobre la continuidad educativa (García Bacete *et al.*, 2022; González y Paoloni, 2015).

En síntesis, garantizar el desarrollo de la dimensión relacional del alumnado en la FP no es un complemento, sino una condición para su bienestar, su permanencia y su crecimiento académico y profesional. Sentirse aceptado, reconocido y vinculado con sus iguales, con el profesorado, con el centro y con el entorno profesional y familiar, configura una red de apoyos imprescindibles para sostener trayectorias educativas sólidas y motivadas.

Recapitulando, estas son algunas estrategias docentes para fomentar el aspecto relacional del alumnado:

- Invertir en la consolidación de un clima de aula y de centro cohesionado, tanto entre iguales como con el profesorado. Para ello, el plan de acción tutorial puede ser de gran utilidad.
- Diseñar programas de acogida al centro y a la etapa; existe también la posibilidad de poner en marcha un proyecto de acompañamiento entre iguales.
- Facilitar la implicación del alumnado en los espacios de decisión del centro, en el diseño de actividades o de propuestas extracurriculares para garantizar el sentimiento de pertenencia.
- Establecer espacios de tutoría individualizada y acompañamiento que refuercen la confianza y el vínculo entre alumnado y profesorado.
- Incorporar metodologías activas de base colaborativa que favorezcan la cohesión grupal, la conexión social y el aprendizaje entre iguales.
- Incorporar proyectos, retos y visitas en colaboración con profesionales del sector, de manera que se fomente el vínculo con la profesión y la construcción de la identidad profesional.

- Establecer canales de comunicación e implicación con las familias para favorecer su participación en la trayectoria formativa del alumnado.

7.5. Conclusiones

La comprensión profunda de las tres necesidades psicológicas básicas descritas por la teoría de la autodeterminación —autonomía, competencia y vínculo— proporciona un marco teórico robusto y coherente para repensar los enfoques pedagógicos en la FP, especialmente en contextos caracterizados por elevados niveles de abandono. Este marco no solo permite interpretar los fenómenos educativos desde una perspectiva motivacional, sino que también orienta la práctica hacia formas más humanas, personalizadas y transformadoras de acompañar el aprendizaje del alumnado.

Fomentar la autonomía implica reconocer al alumnado como agente activo de su proceso formativo, capaz de tomar decisiones, explorar intereses y construir aprendizajes con sentido personal y profesional. En el contexto de la FP, esta dimensión cobra una relevancia particular, dado que una parte considerable del alumnado llega con trayectorias educativas previas marcadas por la desconexión o el fracaso. Tal como reflejan los resultados de la primera fase del estudio detallados en el capítulo 5 de este libro, el profesorado valora la necesidad de promover la autonomía, aunque las prácticas observadas aún se sitúan en un equilibrio entre estructuras pautadas y posibilidades reales de elección. Los datos del proyecto sugieren la necesidad de generar condiciones más favorables para que el alumnado participe activamente en su itinerario formativo. Las prácticas docentes que integran herramientas como rúbricas, bases de orientación o proyectos vinculados a intereses personales se perfilan como estrategias clave para avanzar en esta dirección.

Potenciar la competencia, por su parte, requiere diseñar entornos de aprendizaje desafiantes pero accesibles, donde el alumnado pueda experimentar progresos significativos, desarrollar habilidades reales y construir una percepción positiva de su propia eficacia. En esta línea, los periodos de prácticas en empresa ofrecen un contexto privilegiado para poner en juego estas competencias en situaciones reales, lo que refuerza tanto la confianza

del alumnado como su integración en el mundo profesional. En la fase cuantitativa del estudio, el profesorado declara altos niveles de autoeficacia docente en todas las dimensiones (compromiso, estrategias y gestión del aula), lo que constituye una base sólida desde la que promover experiencias de aprendizaje centradas en la mejora competencial. Además, la correlación positiva entre el compromiso del profesorado y el rendimiento académico del alumnado respalda empíricamente la idea de que un docente que cree en sus capacidades y se implica activamente puede generar un mayor impacto en la motivación y el progreso del alumnado. Las voces del profesorado también destacan la importancia de una orientación académica clara y personalizada para conectar las competencias con proyectos vitales realistas, lo que contribuye a reforzar la identidad profesional del alumnado.

Satisfacer la necesidad de vínculo significa generar relaciones de confianza, pertenencia y reconocimiento mutuo, tanto entre iguales como entre alumnado y profesorado, así como con el entorno profesional. Esta dimensión se presenta de manera transversal en los discursos docentes recogidos en la investigación. El profesorado insiste en que la calidad del vínculo es determinante para motivar, acompañar y sostener al alumnado, especialmente en los ciclos de FPGB, donde las dificultades personales, familiares o académicas suelen ser más acentuadas. Los estilos de enseñanza controlador y caótico, más frecuentes entre el profesorado con menor experiencia, muestran una correlación negativa con el rendimiento y pueden actuar como barreras para el establecimiento de climas de aula positivos. A la inversa, las experiencias docentes más exitosas se vinculan a relaciones cuidadas, afectivas y basadas en la confianza, lo que refuerza la necesidad de invertir en la dimensión relacional como motor de continuidad educativa.

En conjunto, las estrategias pedagógicas analizadas no responden de manera aislada a una sola dimensión de la SDT, sino que interactúan y se entrelazan en sinergias que potencian una experiencia educativa más coherente, significativa e integral. La participación del profesorado en formación continua y el reconocimiento de prácticas exitosas en contextos concretos apuntan a una vía de mejora basada en el desarrollo profesional docente, la creación de comunidades educativas comprometidas y la aplicación de políticas que reconozcan la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la FP.

Por tanto, los hallazgos de este capítulo invitan a una reflexión profunda sobre el papel del profesorado y las condiciones institucionales necesarias para promover una FP más inclusiva, motivadora y centrada en las personas. Atender las necesidades del alumnado implica no solo mejorar los resultados académicos, sino también construir una experiencia educativa que contribuya a su desarrollo humano, profesional y social.

En definitiva, el enfoque pedagógico desde la SDT permite construir una FP que no solo forma técnicamente al alumnado, sino que también promueve su desarrollo integral. Dar respuesta a estas tres necesidades básicas es apostar por una FP más conectada con las personas, más capaz de prevenir el abandono y más acorde con una educación verdaderamente transformadora.

Referencias

Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. A. y Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: a meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1-34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497-529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Billett, S. (2011). *Vocational education: purposes, traditions and prospects*. Springer.

Bochkareva, T., Akhmetshin, E., Zekiy, A., Moiseev, A., Belomestnova, M., Savelyeva, I. y Aleynikova, O. (2020). The analysis of using active learning technology in institutions of secondary vocational education. *International Journal of Instruction, 13*(3), 373-390. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13326a

Böhn, S. y Deutscher, V. (2022). Dropout from initial vocational training – a meta-synthesis of reasons from the apprentice's point of view. *Educational Research Review, 35*, 100414. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100414

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y. y Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: a meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research, 92*(1), 46-72. https://doi.org/10.3102/00346543211042426

Cano García, E., Jardí Ferré, A., Lluch Molins, L. y Martins Gironelli, L. (2024). Improvement in the quality of feedback as an indication of the development of evaluative judgement. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 49*(6), 824-837. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2291341

Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volumen I: investigating causes and extent*. Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, n.º 57. http://dx.doi.org/10.2801/893397

Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F. y Comas Forgas, R. (2019). A typology of students in intermediate vocational education and training programmes based on student engagement factors, sociodemographic characteristics and intentions of dropping out. *European Journal of Education, 54*, 635-650. https://doi.org/10.1111/ejed.12361

Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I. y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante («student engagement»). *Estudios sobre Educación, 39*, 33-57. https://doi.org/10.15581/004.39.33-57

Cerdà-Navarro, A., Sureda-Negre, J. y Comas-Forgas, R. (2017). Recommendations for confronting vocational education dropout: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training, 9*(1), 17. https://doi.org/10.1186/s40461-017-0061-4

Chankseliani, M., Relly, S. J. y Laczik, A. (2020). Overcoming the academic-vocational divide: the role of applied education. *International Journal of Educational Development, 78*, 102245. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102245

Davis, K. S. y Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: an overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 9*(1), 179-193. https://doi.org/10.1300/J137v09n01_12

Decharms, R. y Carpenter, V. (1968). Measuring motivation in culturally disadvantaged school children. *The Journal of Experimental Education, 37*(1), 31-41. https://doi.org/10.1080/00220973.1968.11011086

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, *23*(2), 165-174. https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5

Dyre, L., Tabor, A., Ringsted, C. y Tolsgaard, M. (2017). Imperfect practice makes perfect: error management training improves transfer of learning. *Medical Education*, *51*. https://doi.org/10.1111/medu.13208

Fernández del Valle, J. (2020). *La importancia de los vínculos en la educación de adolescentes*. Narcea.

Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior & Human Performance*, *21*(3), 273-288. https://doi.org/10.1016/0030-5073(78)90054-5

García Bacete, F. J., Ferrà, P., Jiménez, C. y Ferrer, F. (2022). Parental involvement and student engagement: a systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, *36*, 100460. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100460

Gonczi, A. (1999). Competency-based learning: a dubious past – an assured future? En D. Boud y J. Garrick (eds.), *Understanding learning at work* (pp. 180-195). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203020050-20

González, J. y Wagenaar, R. (2014). Assessment practices for competency-based education and training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *112*, 100-109. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1271

González, M. R. y Paoloni, P. V. (2015). Vinculación familia-escuela y su impacto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(3), 1-21. https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20883

Griffin, B. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Educational Evaluation*, *51*, 116-125. https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2016.10.007

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, *21*, 34-64. https://doi.org/10.1159/000271574

Hofmann, C., Häfeli, K., Müller, X. y Krauss, A. (2021). Transition from low-threshold vocational education and training to work in Switzerland: factors influencing objective and subjective career success. *International Journal of Research in Vocational Education and Training*, *8*, 136-159. https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.2.1

Huertas, J. A. (2001). *Motivación: querer aprender* (2.ª ed.). Aique.

Krötz, M. y Deutscher, V. (2022). Drop-out in dual VET: why we should consider the drop-out direction when analysing drop-out. *Empirical*

Research in Vocational Education and Training, 14, 1-16. https://doi.org/10.1186/s40461-021-00127-x

Kusurkar, R., Croiset, G. y Cate, T. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Medical Teacher, 33*, 978-982. https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.599896

Lessard, A., Poirier, M. y Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: a protective factor against school dropout? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1636-1643. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250

Li, R., Srikhao, S. y Jantharajit, N. (2024). From classroom to career: enhancing vocational education through collaborative and active learning. *Journal of Education and Educational Development, 11*(2). https://doi.org/10.22555/joeed.v11i2.1226

López-Pernas, S., Kleimola, R., Väisänen, S. y Hirsto, L. (2022). Early detection of dropout factors in vocational education: a large-scale case study from Finland. En L. Hirsto, S. López-Pernas, M. Saqr, E. Sointu, T. Valtonen y S. Väisänen (eds.), *Proceedings of the Finnish Learning Analytics and Artificial Intelligence in Education Conference (FLAIEC22), Sep 29-30, 2022, Joensuu, Finlandia* (pp. 44-50).

Malik, A., Hasnain, A., Fazil, M. y Adnan, M. (2022). Incorporating competency-based training into traditional training for improving skill acquisition and self-employability. *Review of Education, Administration & Law, 5*(4), 605-617. https://doi.org/10.47067/real.v5i4.285

Metcalfe, J. (2017). Learning from errors. *Annual Review of Psychology, 68*, 465-489. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022

Mouratidis, A. y Michou, A. (2011). Self-determined motivation and social achievement goals in children's emotions. *Educational Psychology, 31*, 67-86. https://doi.org/10.1080/01443410.2010.518595

Mulder, M. (2017). *Competence-based vocational and professional education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4

Nieto Ortiz, J., Roa González, J. y Lucas Barcia, E. (2022). La evaluación por competencias en la Formación Profesional: una revisión sistemática de la producción científica española. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review, 11*, 1-14.

Núñez, J. y León, J. (2016). The mediating effect of intrinsic motivation to learn on the relationship between student's autonomy support and vitality and deep learning. *The Spanish Journal of Psychology, 19*(2). https://doi.org/10.1017/sjp.2016.43

Orbegoso, A. G. (2016). La motivación intrínseca según Ryan y Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen Educare*, *2*, 75-93. https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93

Patzina, A. y Wydra-Somaggio, G. (2020). Early careers of dropouts from vocational training: signals, human capital formation, and training firms. *European Sociological Review*, *36*, 741-759. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa011

Pinya-Medina, C., Pomar-Fiol, M. y Salvà-Mut, F. (2017). Preventing student drop-outs in vocational secondary education: contributions from students and teachers. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *21*(4), 95-117.

Pinya-Medina, C. y Salvà-Mut, F. (dirs.) (2021). *Prevenir el abandono en la Formación Profesional: orientaciones y propuestas*. https://www.cedefop.europa.eu/files/fp_guia_es_compressed.pdf

Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. *Review of Educational Research*, *87*, 345-387. https://doi.org/10.3102/0034654316669434

Rahona-López, M. (2012). Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público*, *67*, 177-194.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, *44*, 159-175. https://doi.org/10.1080/00461520903028990

Rego-Agraso, L. (2018). Los centros de formación profesional y su vinculación con el entorno: la perspectiva de alumnado y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, *29*(3), 683-697. https://doi.org/10.5209/RCED.53622

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*(3), 450-461.

Ryan, R. M. y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(5), 749-761. https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practi-

ces, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M. y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 550-558. https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.550

Salvà-Mut, F., Moso Díez, M. y Quintana Murci, E. (dirs.) (2024). *El abandono de los estudios en la Formación Profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora*. CaixaBank Dualiza.

Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.

Shute, V. (2007). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*, 153-189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Su, Y. y Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review, 23*, 159-188. https://doi.org/10.1007/S10648-010-9142-7

Sureda-García, I., Jiménez-López, R., Álvarez-García, O., y Quintana-Murci, E. (2021). Emotional and behavioural engagement among Spanish students in vocational education and training. *Sustainability, 13*(7), Article 3882. https://doi.org/10.3390/su13073882

Vansteenkiste, M., Sierens, E. y Soenens, B. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*, 671-688. https://doi.org/10.1037/a0015083

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.

Yin, T. (2020). Application of active learning in classroom teaching of vocational colleges. En R. Hou, R. Zhu y Y. Zhang (eds.), *Proceedings of the 2020 International Conference on Education, Management and Social Science (EMSS 2020)* (pp. 144-147). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201127.033

Autoría

Berger, Jean-Louis. Es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra (2008) y profesor ordinario en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Friburgo (Suiza). Su trabajo se centra en el aprendizaje autorregulado, la metacognición, las estrategias de aprendizaje, la motivación y las prácticas pedagógicas que influyen en ellas. Antes de incorporarse a la Universidad de Friburgo en 2020, trabajó como asistente de investigación y docencia en la Universidad de Ginebra y, posteriormente, como responsable de área de investigación y formador en el Instituto Federal de Estudios Superiores en Formación Profesional, donde se interesó especialmente por las trayectorias y prácticas de los docentes en la formación profesional. Ha publicado numerosos trabajos en el ámbito de la psicología de la educación y la formación profesional, que aborda a través del estudio de las creencias motivacionales, la calidad de la enseñanza o los procesos que sustentan la transferencia del aprendizaje. También participa en diversos comités científicos y asociaciones profesionales en Suiza y en el extranjero relacionadas con la evaluación, la psicología de la educación y las ciencias de la formación. Es fundador del Labo PAA, que estudia los mecanismos del aprendizaje desde las perspectivas cognitiva, motivacional y emocional. https://orcid.org/0000-0003-2629-2622

Cephas Charsmar, Harry. Es investigador y miembro invitado del grupo de investigación VETYL (Formación y Educación Profesional) en el Departamento de Educación de la Universidad de Estocolmo. Su trayectoria e intereses de investigación son ampliamente multidisciplinarios e interdisciplinarios. En el ámbito de la educación y la formación profesional, su trabajo actual se centra en la enseñanza y el aprendizaje basados en simulación, así como en las condiciones y entornos educativos en evolución en respuesta a la Industria 4.0 y 5.0

García de Olalla Gutiérrez, Arturo. Es doctor internacional en Educación en la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Graduado en Psicología por la Universidad Rovira i Virgili. Máster en Investigación en Ciencias del Comportamiento por la Universidad de Almería. Ha realizado una estancia internacional en la Université de Fribourg, Suiza, como investigador invitado. Su línea principal de trabajo analiza el impacto del profesorado en los procesos de éxito y abandono en la formación profesional. Además, ha realizado investigación en estudios de género. Pertenece al grupo de investigación LABVET (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación y Formación Profesional) de la UIB. Actualmente trabaja como Ayudante doctor en la Facultad de Educación en la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Ha participado y participa actualmente en proyectos competitivos nacionales como: La práctica docente y la prevención del abandono temprano de la formación profesional: aproximación empírica y propuesta de intervención; Itinerarios de finalización y abandono en la FP Dual Intensiva: Aproximación empírica y recomendaciones; y Segregación de género y coeducación en los estudios de formación profesional: propuestas de intervención desde un enfoque colaborativo y holístico. https://orcid.org/0000-0002-8206-2891

Jan, David. Es doctor en Ciencias de la Educación y lecturer del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Friburgo (Suiza). Imparte clases en la Swiss Federal University for Vocational Education and Training (Suiza) en el marco de los cursos para evaluadores de fin de formación. Su principal ámbito de investigación es el análisis del compromiso y la motivación de los evaluadores en la formación profesional. Es miembro fundador del Labo PAA, que se interesa por los meca-

nismos del aprendizaje desde sus aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales. Su docencia se centra en la ingeniería pedagógica y la formación de personas adultas. https://orcid.org/0000-0001-5223-1685

Mestre Hernández, Antoni. Es sociólogo especializado en ciudadanía y derechos humanos. Actualmente es doctorando en la Universidad de las Islas Baleares (UIB), adscrito al Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, y miembro del Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación y Formación Profesional (LABVET-UIB). Su línea de investigación se centra en el potencial educativo y social de la Formación Profesional, la percepción social de esta vía formativa y los procesos de desarrollo, motivación y toma de decisiones del alumnado en sus trayectorias educativas. Su actividad académica e investigadora se orienta a la generación y transferencia de conocimiento aplicado al diseño, implementación y evaluación de políticas educativas, concebidas como palancas de innovación y desarrollo social, con especial atención a la problemática del abandono escolar en España y su impacto específico en las Islas Baleares. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7414-7625

Marhuenda Fluixá, Fernando. Es profesor en el grado de educación social y el máster de economía social de la Universidad de Valencia (UV), y anteriormente en el máster de profesorado de secundaria, diplomaturas de magisterio y licenciaturas de pedagogía y psicopedagogía. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UV, también se ha formado en las universidades de Londres (RU), Madison-Wisconsin y Rochester (EEUU), Maguncia, Ausburgo y Colonia (Alemania), Brasilia (Brasil) y SFUVET-Zollikofen (Suiza). Catedrático de didáctica y organización escolar en el departamento del mismo nombre en la UV, donde coordina el grupo de investigación HYPERLINK "http://www.uv.es/transicions"Transicions, que estudia la intersección entre formación profesional, educación social y educación de personas jóvenes y adultas; particularmente en entornos orientados a la capacitación para la inclusión como son las HYPERLINK "https://faedei.org/"empresas de inserción y las HYPERLINK "https://www.e2oespana.org/"escuelas de segunda oportunidad. Miembro del comité de la red 2 de la asociación

europea de investigación educativa, HYPERLINK "https://vetnet-site.org/"VETNET-HYPERLINK "https://eera-ecer.de/networks/2-vocational-education-and-training-vetnet/"EEERA, además de miembro de la red HYPERLINK "https://vetandculturenetwork.wordpress.com/"VET&Culture y de la HYPERLINK "http://www.iaoed.org/"International Academy of Education. Coordinador de cuatro i+d de plan nacional y dos de plan autonómico, además de participar en i+d europea y en programas de transferencia como Leonardo o Erasmus; y ha presentado propuestas a varios otros, sin éxito. Tiene cinco sexenios de investigación y uno de transferencia. https://orcid.org/0000-0001-5168-2804

Mondaca Soto, Antonio. Es máster en metodologías de investigación en ciencias sociales por la Universidad Complutense de Madrid y especialista en investigación social aplicada y análisis de datos por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Actualmente es investigador senior en CaixaBank Dualiza, donde lidera estudios cuantitativos sobre Formación Profesional desde el Observatorio de la FP. Cuenta con más de 15 años de experiencia en el análisis de datos aplicados a diferentes fenómenos sociales como la educación, la sanidad, la seguridad vial y la comunicación política. Ha trabajado en instituciones públicas, privadas y del tercer sector en España y Chile y ha impartido docencia universitaria en metodologías de investigación. Su trabajo destaca por el uso riguroso de herramientas estadísticas, la visualización de datos y su compromiso con la orientación educativa. ORCID: 0000-0001-5876-8950

Monge Ganuzas, Iñaki. Licenciado en Sociología. Formador de formadores con titulación universitaria. Máster en Educación Inclusiva. Ha trabajado como profesor de formación continua, asesor y director del Centro de Formación del Profesorado de Ibiza. También ha sido Profesor asociado en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la UIB, donde ha impartido clases en diversos estudios de grado, así como en el Máster en Formación del Profesorado. Asimismo ha participado en diversos proyectos de investigación y transferencia sobre formación profesional y formación del profesorado. Finalizó su carrera profesional en el Ministerio de Educación como inspector de educación.

Actualmente es profesor jubilado y sigue colaborando como investigador asociado con la Universidad de las Islas Baleares en temas relacionados con la formación profesional y la profesión docente.

Moreno Herrera, Lázaro. Es doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático con especialización en formación profesional en el Departamento de Educación de la Universidad de Estocolmo, Suecia. Es líder científico del grupo de investigación de Formación Profesional (FP) en ese departamento y editor principal de la publicación científica *Palgrave Studies in Technology and Vocational Education and Training*. Es miembro del consejo de dirección de la red europea de investigaciones de la formación profesional (VETNET) y de los consejos editoriales de revistas científicas que incluyen IJRVET (*International Journal of Research in Vocational Education and Training*) and NJVET (*Nordic Journal of Voicational Education and Training*). Ha sido investigador y docente invitado en universidades en Europa, Malasia, Taiwán, Japón y los Estados Unidos. Ha supervisado varias tesis doctoral enfocadas en la FP. Sus líneas de investigación incluyen el estudio comparado de políticas de formación profesional y didáctica para la FP. Es investigador principal en proyectos financiado por el Consejo Sueco de Investigaciones enfocado en el papel de la FP en la integración de inmigrantes. Sus aportaciones con enfoque cualitativo aparecen en revistas de impacto. Orcid.org/0000-0003-1491-3700

Moso Díez, Mónica. Es directora e investigadora principal del Centro de Conocimiento e Innovación en la Fundación Caixa-Bank Dualiza, donde lidera proyectos de investigación e innovación en formación profesional (FP). Doctora en Ciencias Políticas por la Universidad del País Vasco, ha sido investigadora en instituciones internacionales como la Universidad de California-Berkeley, la Universidad de Sussex y la Universidad de Manchester. Su trayectoria combina experiencia en gestión de clústeres, investigación en innovación, sostenibilidad y Formación Profesional a nivel macro y meso (políticas, programas, gobernanza, prospectiva, dinámicas de sistemas y organizaciones). Es miembro del patronato de VETNET y coordinadora del área de Sostenibilidad de VETNET. Su área de investigación actual está focalizada en el área de FP desde una mirada sistémica e integral (ámbitos educa-

tivo, laboral, laboral, social y medioambiental). Es codirectora del Observatorio de la FP y analista de indicadores de FP. Está acreditada por la ANECA como Contratada-Doctora y es evaluadora de proyectos europeos en el marco de la Unión Europea. Cuenta con publicaciones en revistas de impacto internacional, además de publicaciones divulgativas orientadas a la transferencia de conocimiento. https://orcid.org/0000-0003-3936-9027

Pinya-Medina, Carme. Es doctora en Educación y profesora titular de universidad en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB), donde desarrolla su actividad docente, investigadora y de gestión académica en la que actualmente desarrolla el cargo de decana de la Facultad de Educación. Cuenta con dos sexenios de investigación y dos quinquenios de docencia. Su línea principal de investigación se articula en torno a la formación del profesorado, los procesos de éxito y abandono en Formación Profesional, las metodologías activas, la evaluación formativa y los procesos de prácticum y acompañamiento reflexivo en la formación universitaria. Ha participado en diversos proyectos de investigación competitivos y de innovación educativa, de los cuales destaca el liderazgo de un proyecto estatal centrado en la práctica docente y la prevención del abandono en FP. Sus aportaciones se reflejan en publicaciones científicas, capítulos de libro y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales, contribuyendo a la mejora de la calidad de la formación docente desde enfoques pedagógicos críticos y reflexivos. Forma parte de equipos y estructuras de investigación de la UIB; como miembro del LABVET (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación y Formación Profesional) de la UIB y como investigadora principal del Grupo de Investigación en Innovación Educativa y Profesión docente. En ellos, lleva a cabo iniciativas orientadas al análisis y la mejora de las prácticas educativas, con especial atención al papel del profesorado como agente clave de cambio en los sistemas educativos. https://orcid.org/0000-0002-5165-304X

Psifidou, Irene. Es doctora en Educación Comparada por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y posee másteres en Relaciones Internacionales por la Universidad de Barcelona y en Lingüística Aplicada por la Universidad Autónoma de Barcelona.

Es experta principal en políticas educativas y referente europeo en educación y formación profesional (FP), con veinticinco años de experiencia en el análisis, diseño y evaluación de sistemas y políticas de FP desde una perspectiva comparada, inclusiva e innovadora.

Desde 2004 trabaja en el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), donde dirige el equipo de FP para jóvenes – Profesores y formadores en el Departamento de FP y Capacidades, y representa a la Agencia en grupos de trabajo de alto nivel de la Comisión Europea y en foros internacionales.

En el Cedefop ha concebido y gestionado proyectos estratégicos de la UE centrados en inclusión social, excelencia, desarrollo profesional del profesorado y de los formadores, prevención del abandono prematuro de la educación y la formación, y apoyo a jóvenes ninis. Actualmente lidera iniciativas emblemáticas sobre excelencia digital inclusiva en la FP, aplicando enfoques basados en datos, incluido el procesamiento del lenguaje natural (PLN), y coordina la Encuesta Europea de Profesores de FP (EVTS), que proporciona evidencia sólida y comparable sobre el desarrollo profesional docente en Europa.

Entre sus principales contribuciones figuran la creación de conjuntos de herramientas del Cedefop para abordar el abandono prematuro y capacitar a jóvenes ninis, así como la fundación de la comunidad virtual europea de embajadores del Cedefop. Ha publicado ampliamente en revistas académicas revisadas por pares. Antes de incorporarse al Cedefop, trabajó como consultora educativa en el Banco Mundial (Washington, D. C.).https://orcid.org/0000-0002-5728-7730

Quintana-Murci, Elena. Es Doctora en Educación Inclusiva (Mención Europea) por la Universidad de las Islas Baleares (2016) y profesora titular en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología Educativa (UIB). Sus líneas de investigación abordan el abandono temprano de la educación y la formación, los procesos de abandono y persistencia en la formación profesional, los procesos de transición a la vida adulta de la juventud y el género. Codirige el grupo de investigación Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional (LABVET) en la UIB. Participa en proyectos europeos y nacionales centrados en la prevención del abandono en la FP y en la actualidad es Inves-

tigadora principal de los proyectos "Itinerarios de Finalización y Abandono en la FP Dual Intensiva: Aproximación Empírica y Recomendaciones' (PID2023-149074OB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y 'Segregación de género y coeducación en los estudios de formación profesional: propuestas de intervención desde un enfoque colaborativo y holístico' (Ref. 9-1-ID24) financiado por el Ministerio de Igualdad. Su trayectoria se completa con publicaciones en revistas y conferencias internacionales, la participación activa en la red europea de investigación en formación profesional VETNET, así como la dirección de estudios, contratos y proyectos vinculados a orientación, formación profesional, género y aprendizaje a lo largo de la vida. http://orcid.org/0000-0002-6533-6280

Salvà-Mut, Francesca. Es doctora en Ciencias de la Educación y catedrática en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Ha sido investigadora visitante en centros internacionales como la Université du Québec à Montreal, el Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto y el Institut Fédéral des Hautes Études en Formation Professionnelle (Suiza). Cuenta con cuatro sexenios de investigación y cinco quinquenios de docencia. Su línea principal de trabajo analiza las transiciones educativas y laborales de la juventud, con especial atención al abandono temprano de la educación y la formación, los procesos de éxito y abandono en la formación profesional y las desigualdades de género. Codirige el grupo de investigación LABVET (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación y Formación Profesional) de la UIB, forma parte de la red europea de investigación en formación profesional VETNET y del consejo editorial de IJRVET (*International Journal of Research in Vocational Education and Training*). Sus aportaciones se reflejan en el liderazgo de proyectos de investigación competitivos de ámbito nacional e internacional, así como en publicaciones en revistas de impacto, direcciones de tesis doctorales y participaciones en congresos y seminarios. Destaca su contribución al conocimiento científico en relación con temáticas que tienen escasa tradición en la investigación educativa en España, adoptando enfoques mixtos cuantitativos y cualitativos, e incluyendo las voces del alumnado. https://orcid.org/0000-0001-8517-0014

Tugores Ques, María. Es doctora en Economía y catedrática del Departamento de Economía Aplicada en la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Cuenta con tres sexenios de investigación y cinco quinquenios de docencia. Sus líneas de investigación versan sobre la educación y el mercado de trabajo, atendiendo de un modo particular a los estudios de género, de juventud así como del ámbito de las economías turísticas. Desde que finalizó su tesis doctoral en capital humano y competencia empresarial ha publicado más de 25 artículos y capítulos de libro, en revistas y editoriales de impacto. Forma parte del grupo de investigación LABVET (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación y Formación Profesional) de la UIB, así como del grupo consolidado GAME (Análisis y Modelización Económica) y es miembro del Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE) de la UIB. A lo largo de su trayectoria ha participado en múltiples proyectos de investigación competitivos, dirigido varias tesis doctorales y ha dedicado más de dos décadas a la gestión universitaria. https://orcid.org/0000-0001-7542-4420

Vecina-Merchante, Carlos. Carlos Vecina Merchante es licenciado en Ciencias Políticas y Sociología, graduado en Educación Social y doctor en Ciencias de la Educación. Es profesor titular en el departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación en la Universidad de las Islas Baleares (UIB) y profesor-colaborador de Educación Social en la Universitat Oberta de Catalunya. Ha sido investigador visitante en la Università degli studi di Padova (Italia), en la Universidad de Lleida y en el Instituto Marco Marchioni. Ha sido profesor-tutor de Trabajo Social y de C. Políticas, UNED-Illes Balears (2005-2021). Ha desarrollado su actividad profesional como docente, investigador y cómo asesor en intervención social y educativa comunitaria, ocupando cargos de gestión, dirección y de asesoría. Cuenta con un sexenio de investigación. Sus líneas de trabajo se centran en: migración, desigualdad social y educativa, formación profesional y gestión sociocomunitaria. Es miembro del grupo de investigación LABVET (Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional) y del consejo de dirección del Observatorio de Migraciones en el Mediterráneo de la UIB. Ha participado como investigador en diversos proyectos estatales e internacionales y es autor de diversas publicaciones relacionados con sus líneas de trabajo. https://orcid.org/0000-0001-8439-8455

Índice

Prólogo. Hacer frente al abandono del alumnado de Formación Profesional: Posibilidades y dificultades. . 9
Referencias . . . 19

Introducción . . . 23

PRIMERA PARTE. PROBLEMÁTICA, POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA PREVENIR EL ABANDONO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EUROPA

1. Hacia un seguimiento del abandono temprano de la Formación Profesional a nivel europeo: oportunidades y desafíos . . . 29
Resumen . . . 29
1.1. Introducción . . . 30
1.2. El marco político europeo para afrontar el abandono prematuro de la FP . . . 33
1.3. Metodología . . . 37
1.3.1. Definiciones nacionales del abandono prematuro de la FP y mecanismos de recopilación de datos . . . 39
1.3.2. Factores que conducen al abandono temprano de la FP . . . 43
1.4. Conclusiones y mensajes clave . . . 45
Referencias . . . 52

2. El abandono en los ciclos de Formación Profesional en Suiza: problemáticas, desafíos, medidas y estrategias . . . 55
2.1. Introducción a la FP . . . 57

2.2. Motivos de rescisión de los contratos de aprendizaje 59
2.3. Causas de rescisión 61
2.4. Medidas y estrategias para limitar las RCA 64
2.4.1. Medidas cantonales en Friburgo 64
2.4.2. Prácticas estratégicas de los aprendices 67
2.4.3. Estrategias y medidas indirectas para prevenir la rescisión anticipada del contrato de aprendizaje 68
2.5. Conclusiones 70
Referencias 71

3. Prevención del abandono temprano de la Formación Profesional en Suecia: un acercamiento inicial 75
3.1. Introducción 75
3.2. Razones para el abandono escolar temprano 77
3.3. Estrategias de prevención en Suecia 78
3.3.1. Tratar bien al alumnado 79
3.3.2. Establecer objetivos claros 80
3.3.3. Oportunidad de seguir el programa adecuado 81
3.3.4. Cooperación e implicación 83
3.3.5. Identificar y satisfacer las necesidades del alumnado . . 84
3.4. Los beneficios de completar la educación y las consecuencias de no completarla 86
3.4.1. Efectos sociales 88
3.4.2. Aspectos generales esenciales 89
3.5. Conclusiones 91
Referencias 92

4. El abandono de los estudios de Formación Profesional en España: análisis y propuestas 95
4.1. Introducción 95
4.2. Marco teórico 96
4.2.1. Factores individuales y familiares 96
4.2.2. Factores relacionados con el sistema de educación y formación 97
4.2.3. Factores relacionados con el mercado laboral 98
4.3. El abandono de los estudios de FP en cifras: análisis por nivel educativo y territorio 98
4.3.1. Abandono de los estudios y nivel educativo 99
4.3.2. Abandono de los estudios, nivel educativo y sexo . . 102

4.3.3. Aproximación al abandono por nivel educativo del alumnado extranjero . . . 104
4.3.4. El abandono de los estudios de FP: perspectiva territorial . . . 107
4.4. Los factores explicativos del abandono de la FP . . . 109
4.4.1. Factores explicativos del abandono: aproximación estadística . . . 110
4.4.2. Factores explicativos del abandono: aproximación cualitativa . . . 111
4.5. Orientaciones y propuestas para prevenir el abandono de los estudios en la FP . . . 112
4.6. Discusión y conclusiones . . . 113
Referencias . . . 116

SEGUNDA PARTE. ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS EN ESPAÑA: LA PERSPECTIVA DE LOS CENTROS

Introducción . . . 123
Referencias . . . 129

5. El profesorado de Formación Profesional: características sociolaborales, estilos de enseñanza, autoeficacia y rendimiento académico . . . 131
5.1. Introducción . . . 131
5.2. Metodología . . . 134
5.3. Resultados . . . 135
5.3.1. Características del profesorado: aspectos sociodemográficos y laborales . . . 135
5.3.2. Rendimiento académico, sentimiento de autoeficacia y estilos de enseñanza . . . 142
5.3.3. Sentimiento de autoeficacia y características sociodemográficas y laborales . . . 143
5.3.4. Estilos de enseñanza y características sociodemográficas y laborales . . . 144
5.3.5. Análisis de la relación entre la autoeficacia y los estilos de enseñanza del profesorado con el rendimiento académico del alumnado . . . 145
5.4. Discusión y conclusiones . . . 148
Referencias . . . 150

6. La investigación-acción como estrategia para el diseño de acciones de prevención del abandono en la Formación Profesional . . . 155
6.1. Introducción . . . 155
6.2. Metodología . . . 156
6.3. Resultados . . . 158
6.3.1. Fase I. Identificación de la idea general . . . 159
6.3.2. Fase II. Reconocimiento y análisis del problema identificado . . . 159
6.3.2.1. La promoción de la autonomía del alumnado para la realización de las tareas . . . 159
6.3.2.2. Competencias del alumnado . . . 161
6.3.2.3.Vínculo o relación profesorado-alumnado y entre iguales . . . 162
6.3.3. Fase III. Elaboración de un plan general por implementar . . . 163
6.3.4. Fases IV y V. Desarrollo de la acción, seguimiento, evaluación y modificaciones . . . 166
6.3.4.1. Autonomía del alumnado . . . 167
6.3.4.2. Competencias . . . 167
6.3.4.3. Vínculo y relaciones sociales . . . 168
6.4. Discusión y conclusiones . . . 168
Referencias . . . 170

7. Orientaciones y propuestas para la prevención del abandono en la Formación Profesional . . . 173
7.1. Introducción . . . 173
7.2. Autonomía: la necesidad de sentirse protagonista de las propias acciones y elecciones . . . 175
7.3. Competencia: la necesidad de sentirse eficaz y capaz . . . 180
7.4. Vínculo: la necesidad de pertenencia y conexión con los demás . . . 186
7.5. Conclusiones . . . 191
Referencias . . . 193

Autoría . . . 199

Índice de figuras . . . 213

Índice de tablas . . . 217

Índice de figuras

PRIMERA PARTE

Capítulo 1

Figura 1. Definición de trabajo de ELVET propuesta por Cedefop. 40

Capítulo 2

Figura 1. Las partes involucradas en caso de una RCA intencionada. 65

Capítulo 4

Figura 1. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019, según situación educativa y nivel de FP, en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022) 100

Figura 2. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 que ha abandonado por nivel de FP en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022) 102

Figura 3. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 por nivel de FP y sexo que ha abandonado en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022) 103

Figura 4. Diferencia porcentual acumulada a favor del alumnado masculino de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 que ha abandonado por nivel de FP en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022) 104

Figura 5. Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 que ha titulado en un marco temporal de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022), por nivel de FP y nacionalidad 105

Figura 6. Diferencia porcentual acumulada a favor del alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 con nacionalidad española que ha titulado en un periodo de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022), por nivel de FP 106

Figura 7. Porcentaje de alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 que ha abandonado en un periodo de cuatro cursos (2018-2019 a 2021-2022), por nivel educativo y territorio 107

Figura 8. Agrupación de comunidades autónomas en función del porcentaje de abandono en la FPGB y en la FPGM (alumnado de nuevo ingreso en el curso 2018-2019) 109

SEGUNDA PARTE

Capítulo 5

Figura 1. Distribución porcentual de las variables sociolaborales del profesorado de FP 136

Figura 2. Distribución porcentual de mujeres y hombres docentes por familia profesional 138

Figura 3. Distribución del profesorado en situación temporal para cada variable sociolaboral 138

Figura 4. Distribución del profesorado en situación temporal por familia profesional. 139

Figura 5. Evaluación del impacto de la formación: número de participantes con valoración positiva o negativa . . . 140

Figura 6. Experiencia media del profesorado en función de las variables sociolaborales estudiadas 141

Índice de tablas

SEGUNDA PARTE

Capítulo 5

Tabla 1. Descriptores de la experiencia docente 140

Tabla 2. Descriptivos del rendimiento académico y de los cuestionarios TSES y SIS para el total de la muestra . . . 142

Tabla 3. Puntuaciones medias de las dimensiones del sentimiento de autoeficacia docente según las variables sociolaborales 143

Tabla 4. Puntuaciones medias de los estilos de enseñanza según las variables sociolaborales 145

Tabla 5. Resultados de los contrastes de medias de las variables sociolaborales del profesorado de FP con el rendimiento académico 146

Tabla 6. Resultados de las correlaciones entre el rendimiento académico y los cuestionarios TSES y SIS . 147

Capítulo 6

Tabla 1. Grupos de trabajo, composición y funciones . . . 157

Tabla 2. Autonomía, retos y propuestas 164

Tabla 3. Competencias, retos y propuestas 165

Tabla 4. Vínculo, retos y propuestas 165

Tabla 5. Planificación temporal 167

Prevenir el abandono de los estudios en la Formación Profesional

Problemática, políticas y estrategias

La Formación Profesional se ha convertido en uno de los ejes estratégicos para el desarrollo económico, social y educativo de España. Sin embargo, junto al creciente reconocimiento de su valor, persiste un desafío de gran relevancia: el abandono de los estudios de una parte significativa del alumnado, especialmente en los ciclos de Grado Básico y Grado Medio.

Este libro aborda de manera rigurosa y actual esta problemática, que afecta a las trayectorias personales de miles de jóvenes y que refleja algunos de los principales retos de los sistemas de educación y formación contemporáneos.

La obra analiza las dimensiones, causas y consecuencias del abandono en la FP, así como las políticas y estrategias, en el ámbito nacional e internacional, destinadas a combatirlo.

La primera parte ofrece una visión comparada de la situación en Europa, examinando las principales orientaciones políticas de la Unión Europea y presentando experiencias de países con modelos de formación profesional diferenciados, como Suiza y Suecia. Asimismo, se analiza en profundidad el caso español, identificando los factores que influyen en el abandono y las posibles líneas de mejora.

La segunda parte sitúa el foco en los centros educativos y en el profesorado como agentes fundamentales para la permanencia y el éxito del alumnado. A través de investigaciones y experiencias de intervención, se exploran los estilos docentes, el diseño de planes de acción para la prevención del abandono y el desarrollo de estrategias centradas en la orientación, la motivación, la vinculación y el acompañamiento educativo.

Dirigido a investigadoras e investigadores, responsables de políticas educativas, equipos directivos, profesorado de Formación Profesional y profesionales de la orientación, este libro ofrece una combinación de análisis, evidencia empírica y propuestas prácticas para afrontar uno de los principales retos de la educación actual.

Una obra imprescindible, de la mano de personas expertas y de reconocido prestigio en el ámbito nacional e internacional, para comprender el abandono en la Formación Profesional y avanzar hacia un sistema más inclusivo, equitativo y capaz de garantizar oportunidades reales de aprendizaje y desarrollo para todo el alumnado.

Octaedro

Horizontes Universidad