

Estrategias socioeducativas y beneficios en la Formación Profesional Básica: el caso del País Vasco

Socio-educational strategies and benefits in Basic Vocational Education and Training: the Basque Country case

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-690>

Andoni Piñero Pradera

<https://orcid.org/0009-0001-2169-0659>

Universidad de Deusto

Janire Fonseca Peso

<https://orcid.org/0000-0001-9539-4687>

Universidad de Deusto

Álvaro Moro Inchaurtieta

<https://orcid.org/0000-0003-0167-6048>

Universidad de Deusto

Resumen

El presente artículo busca identificar beneficios de la experiencia como estudiante en la Formación Profesional Básica (FPB), así como analizar las estrategias socioeducativas

que permiten alcanzar dichos beneficios. Se han analizado los discursos de 132 personas (estudiantado, familiares, equipo educativo y directivos) a través de 17 grupos de discusión (6 presencial y 11 online) en 12 centros del País Vasco. Los resultados muestran cómo la experiencia no sólo se limita a beneficios académicos, sino que trasciende a ámbitos personales, familiares, de iguales y de relación con otras personas adultas. Esto es posible debido al diseño de experiencias positivas por parte del equipo educativo que generan entornos donde el estudiantado y sus familias se sienten protegidos y “re-cogidos”. Los resultados de esta investigación profundizan en la importancia de la formación en estrategias socioeducativas de futuros profesionales de la educación, especialmente de la FPB.

Palabra clave: Formación Profesional Básica, Abandono Escolar, Inclusión social, profesorado, familias.

Abstract

This article seeks to identify the benefits of the experience as a student in Basic Vocational Training (FPB), as well as to analyse the socio-educational strategies that make it possible to achieve these benefits. The discourses of 132 people (students, family members, educational staff and managers) were analysed through 17 focus groups (6 face-to-face and 11 online) in 12 schools in the Basque Country. The results show how the experience is not only limited to academic benefits, but also transcends to personal, family, peer and relationship with other adults. This is possible due to the design of positive experiences by the educational team that generate environments where students and their families feel protected and ‘re-collected’. The results of this research deepen the importance of training in socio-educational strategies for future education professionals, especially in BVET.

Key words: Basic Vocational Training, School Dropout, Social inclusion, teachers, families.

Introducción

A diferencia de principios del siglo XX, donde asistir a la escuela era prácticamente una garantía de inserción laboral y también social, hoy en día, más que una profesionalización, es un medio para alcanzar las competencias básicas de ciudadanía y una formación básica para poder continuar en diferentes

itinerarios de especialización. La vivencia y aprendizaje de estas competencias ciudadanas puede verse truncada según la adherencia a la formación que predispone el grupo de estudiantes, condicionada por los modelos educativos imperantes en los centros escolares (Tarabini et al., 2019). En este sentido, la proliferación de estudios internacionales sobre abandono escolar temprano vislumbra el reto del actual sistema escolar de garantizar la calidad y la igualdad de oportunidades de aprendizaje y crecimiento, ya que el fracaso y el abandono escolar, como fenómenos multifactoriales que se activan mediante factores endógenos (dimensión personal y la dimensión relacional) y exógenos (dimensión estructural e institucional) (Romero y Hernández, 2019, p. 268), dificultan el desarrollo personal y profesional en términos de acceso y participación, además de bloquear el proceso de movilidad social (Morentin-Encina & Ballesteros, 2020; Santibáñez et al., 2024). En el estado español, en 2023, la proporción de abandono prematuro de los centros escolares y formativos en España fue del 13,6%. Aunque los datos van mejorando según avanzan los años (descenso de 0,3 puntos porcentuales respecto a 2022 (13,9%) y de 10,0 puntos respecto a 2013), y la diferencia con la UE van disminuyendo (4% en 2022) (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte del gobierno de España, 2024), el sistema educativo sigue implementando reformas y modificaciones en materia educativa para paliar el abandono escolar.

Las diferentes leyes que se han venido aprobando han propuesto diferentes programas que se iniciaron en los años ochenta y que han actuado de manera dispar a la hora de paliar el abandono y fracaso escolar: desde los Programas de Garantía Social, sustituidos por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y más tarde por la Formación Profesional Básica (FPB) o Grado Básico en Formación Profesional (GBFP). Estos cambios legislativos están destinados a mejorar las respuestas educativas que los grupos más vulnerables requieren para evitar la segregación. Uno de los hitos de la LOMLOE con respecto a la FP fue su incorporación al sistema educativo general, y, a su vez, permitir a la FPB ajustes y adaptaciones específicas (Santibáñez et al., 2024). Sin embargo, el reciente informe publicado por EUROCHILD (2024) nos recuerda que estas medidas aún siguen siendo ineficaces.

Como hemos descrito en trabajos anteriores (Piñero et al., 2024),

los programas de Formación Profesional Básica (FPB) están diseñados para estudiantes de entre 15 y 17 años que, habiendo cursado tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o, en casos excepcionales, segundo, se encuentran en riesgo de fracaso escolar o ya han fracasado. Estos programas se desarrollan a lo largo de dos años académicos y están dirigidos a aquellos alumnos que aún no han completado la ESO y desean continuar su educación obligatoria y gratuita. Al finalizar este ciclo, los estudiantes pueden obtener el título de Técnico Profesional Básico, lo que les facilita el acceso a los ciclos formativos de grado medio. Además, al presentar la prueba final de evaluación, también tienen la oportunidad de conseguir el graduado en ESO, lo que les permite seguir en el sistema educativo y regresar al mismo al concluir el ciclo (Aramendi y Etxebarria, 2021; EUSTAT, 2024; Sarceda-Gorgoso y Barreira-Cerqueiras, 2021)

Estos modelos, tratan de reflexionar sobre los currículos que atienden a esta población diversa que se ha quedado fuera del sistema educativo ordinario, para abordar cuestiones relacionadas con la desigualdad o discriminación que sufren en su itinerario educativo, intentando superar la perspectiva individualista arraigada en el fracaso escolar, que pone el peso en el estudiantado, como un *“paradigma del déficit”*. Para ello, toman medidas *ad hoc*, priorizando la singularidad del alumnado (Fernández-García et al., 2019; Santibáñez et al., 2024), desde una perspectiva sistémica que aborda la problemática desde un enfoque multidimensional de carácter holístico (Aramendi et al., 2022; Aramendi y Etxebarria, 2021) o poliédrica (Echeita, 2019). A su vez, ponen de manifiesto la necesidad de una cooperación entre instituciones educativas, económicas y sociales para una real inserción social y laboral de las personas jóvenes (Aramendi et al., 2018).

Una parte del alumnado de FPB se caracteriza por haber vivido una experiencia educativa ordinaria negativa, alta desmotivación, autoestima baja, rechazo al aprendizaje, comportamientos de inseguridad y en algunos casos, con entornos familiares no cohesionados (Fundación Tomillo, 2022). Asimismo, se observa un uso problemático del tiempo libre, problemas de disciplina y carencias de tipo emocional y social (Aramendi et al., 2022), aislamiento, con escasas expectativas laborales y falta de oportunidades (Fernández-García et al., 2019) que impactan en el acceso a derechos como el

trabajo o la vivienda (Martínez-Carmona et al., 2024; Sarceda et al., 2017).

Teniendo en cuenta que diversos estudios han destacado el papel clave del profesorado en el éxito escolar e inclusión social del estudiantado (Aramendi et al., 2022; Aramendi y Etxebarria, 2021; Gagnon y Dubeau, 2023; Miesera y Gebhardt, 2018; Van Middelkoop et al., 2017; Viniegra-Velazquez, 2021), se constata la necesidad de atender al cambio del perfil profesional que debe producirse para que el cambio de paradigma metodológico, más centrado en el desarrollo socioemocional y competencial (Sánchez-Bolívar et al., 2023) sea real y exitoso. En este sentido, un profesorado sensibilizado con la atención a la diversidad (Aramendi et al., 2018) se convierte en un factor de protección que sucede cuando éste se implica, motiva al estudio, establece un vínculo de cercanía y confianza con el alumnado, confía, abre la oportunidad al compromiso e implica a las familias (Salvà et al., 2024). El reciente informe de CaixaBank sobre el abandono de los estudios en la Formación Profesional (Salvà et al., 2024), recoge diversos estudios que confirman y sostienen esta idea. Así, cuando se dan oportunidades de desarrollar relaciones positivas entre profesorado-alumnado, y entre iguales, aumenta el sentimiento de pertenencia y compromiso escolar, tanto dentro como fuera del centro (Salvà et al., 2024). A su vez, existe relación directa entre las habilidades sociales del estudiantado y su compromiso con el sistema educativo, cuando se dan oportunidades de participación e implicación conjunta estudiantado-profesorado en cuestiones relacionadas con el día a día del centro (Salvà et al., 2024). Sostener este perfil profesional puede generar una carga emocional en el equipo educativo (Fix et al., 2020), más aún cuando la realidad no acompaña con soporte o recursos (Gagnon y Dubeau, 2023).

Resulta necesario conjugar los diversos agentes en la intervención, ya que los tres sistemas, el familiar, el de iguales, y el escolar, activan el autoconcepto como variable mediadora, que a su vez incide directamente sobre la implicación escolar (Ramos-Díaz et al., 2016, p.349). Desde la perspectiva sistémica (Bronfenbrenner, 1992) la responsabilidad del centro trasciende a todo lo relacionado con el microsistema, incorporando aquellos elementos pertenecientes al mesosistema, de cara a mejorar las interacciones que los estudiantes tienen con su entorno más cercano, especialmente con sus familias (Sureda-García et al., 2021). La investigación ha evidenciado que la colabora-

ción positiva entre los centros educativos y las familias, tienen una incidencia directa en los logros académicos del estudiantado a nivel emocional y social, especialmente en aquellas personas en una posible situación de exclusión social (Gálvez, 2020), así como en la mejora de habilidades, compromiso escolar y comportamiento del estudiantado en relación a conductas prosociales y gestión de emociones (Antelm-Lanzat et al., 2018). Algunos estudios apuntan a la necesidad de ofrecer niveles altos de implicación y participación a las familias, debido al impacto en varios aspectos como el abandono escolar o como la mejora del rendimiento académico (Hernández-Prados et al., 2023).

Método

El presente artículo busca identificar beneficios de la experiencia como estudiante en la FPB, así como analizar las estrategias socioeducativas que permiten alcanzar dichos beneficios. Las preguntas de investigación que han guiado el análisis han sido: ¿Cuáles son los beneficios percibidos por los diferentes agentes implicados de la vivencia del modelo de la FPB, y cómo los experimentan? ¿Qué ocurre en esos espacios? ¿Cómo se abordan las diversas situaciones? La finalidad es contribuir a los debates actuales sobre las prácticas socioeducativas en el contexto de la FPB.

Se ha optado por un enfoque cualitativo ya que, en su amplitud, ofrece un conjunto de herramientas y perspectivas que resultan fundamentales para comprender la complejidad de los fenómenos sociales. La conceptualización y la exploración de fenómenos como las experiencias positivas requieren un enfoque que capture la riqueza de los relatos y las interacciones, y el proceso de descripción de categorías emerge como una herramienta esencial para organizar y analizar los datos cualitativos de manera sistemática (Flick, 2014).

Muestra

Se recogió una muestra de conveniencia entre los centros de FPB invitados tras la explicación del proyecto. La decisión de emplear una muestra de conveniencia en la selección de los centros de FPB participantes se basó en consideraciones prácticas y logísticas. Dada la naturaleza exploratoria del estudio y el objetivo de obtener una comprensión profunda de las dinámicas y los beneficios experimentados por los diferentes agentes educativos en la FPB, se priorizó el acceso a centros que estuvieran dispuestos a participar y que representaran la diversidad territorial dentro del País Vasco (Bizkaia, Gipuzkoa y Araba).

Reconociendo las limitaciones derivadas de la muestra de conveniencia, este enfoque permitió la inclusión de una variedad de perspectivas del estudiantado, familias, profesorado y equipos directivos, enriqueciendo así los datos recopilados. Los grupos proporcionaron un espacio para la generación de datos ricos y detallados, que enriquecen la comprensión del tema. Como señala Morgan (1997), la interacción grupal en los grupos de discusión permite acceder a la complejidad de las opiniones y experiencias, incluso cuando la muestra no es probabilística.

Así, se seleccionó la muestra en base a criterios de territorialidad (3 provincias) y de agentes educativos de FPGb (alumnado, familias, profesorado y equipos directivos). Así, fueron 7 grupos de alumnado (3 en Bizkaia, 2 en Gipuzkoa y 2 en Araba) 6 grupos con familiares (2 en Bizkaia, 2 en Gipuzkoa, 2 en Araba), 3 grupos de profesorado (uno por provincia) y un grupo formado por miembros de equipos directivos de todo el País Vasco. En total, se realizaron 17 grupos de discusión (6 presencial y 11 online) en 12 centros de la CAV. Concretamente participaron 132 personas.

Instrumento

Se han utilizado grupos de discusión permitiendo obtener información detallada sobre las experiencias, percepciones y opiniones de las personas participantes (Barbour, 2011). La elección de la técnica de los grupos de discusión ha buscado, sobre todo, la interacción entre los participantes con el fin de ge-

nerar no sólo una comprensión más completa de las buenas prácticas, al contrastar diferentes puntos de vista, sino también la identificación de consensos sobre lo que constituye una buena práctica en la formación profesional, así como la recogida de nuevas ideas y perspectivas que surgen del diálogo colectivo.

Los grupos de discusión se destacan como espacios de interacción y diálogo que permiten acceder a la construcción social de significados. Estos grupos, guiados por un moderador, generan datos a través de la exploración colectiva de un tema, y su validez depende de una planificación cuidadosa, una moderación efectiva y un análisis riguroso de la información producida (Krueger & Casey, 2014). De esta forma, al reunir a las personas directamente involucradas en la formación profesional (estudiantado, docentes, directivos y familias), los grupos de discusión proporcionaron una visión auténtica y contextualizada desde diferentes posiciones discursivas de las buenas prácticas (Burguera-Condón et al., 2021), lo que contribuyó a obtener resultados aplicables al contexto real de la formación profesional, así como a identificar estrategias concretas que fueron percibidas como efectivas por las propias personas participantes.

Los grupos de discusión se realizaron de enero a mayo del 2023. Los grupos presenciales fueron realizados en los centros educativos, mientras que los grupos online se utilizaron para participantes de diversos centros. Las sesiones fueron grabadas y previamente a la realización de las mismas, las personas participantes se les explicó el objetivo de estudio y las condiciones de participación, así como las consideraciones éticas relacionadas con la confidencialidad y la protección de datos. Tras su aceptación y firma del consentimiento informado se procedió a la realización de las mismas. Durante las sesiones, el equipo investigador recogió notas de campo. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Deusto (Ref:). ETK-51/21-22.

Procedimiento

El análisis que aquí se presenta se basa en las transcripciones de las grabaciones de los grupos de discusión (17h y 30 min de grabación), así como las

notas de campo recogidas por el personal investigador. Para mantener la confidencialidad, los testimonios se acompañan de iniciales.

Todo el material recogido durante el trabajo de campo fue tratado con el programa de análisis cualitativo Atlas. Ti 24. Tras tener en cuenta los objetivos de la investigación y la literatura científica relevante, el proceso de análisis se llevó a cabo por tres personas investigadoras del equipo del proyecto que realizaron sucesivas revisiones de la asignación y selección de categorías de los datos cualitativos mediante una codificación de carácter deductivo. Durante este proceso se reordenaron algunas categorías de análisis, y también se incorporaron algunas de tipo emergente desde la lectura y relectura de los textos. Se empleó el análisis cualitativo de tipo fenomenológico centrado en explorar y comprender las experiencias vividas por los individuos en relación con las buenas prácticas docentes en la FPB. Así, se ha buscado obtener descripciones ricas y profundas de las vivencias de los participantes con especial atención en el contexto en el que se desarrollan las experiencias (Alvarado, 2023).

Finalmente, el análisis se centró en aquellas categorías más relevantes dentro de las dimensiones estudiadas: a) beneficios percibidos de carácter académico, personal o aquellos asociados a sus iguales y a sus familiares; y b) estrategias socioeducativas dentro y fuera del aula.

TABLA I. Categorías principales y subcategorías de análisis.

Categoría Principal	Subcategoría	Enfoque	Descripción
Beneficios Percibidos	Académicos	Etic	Mejoras en el rendimiento y adquisición de competencias.
	Personales	Emic	Desarrollo del autoconcepto y la autoestima.
Estrategias Socioeducativas	Acogida	Emic/Etic	Creación de un ambiente de apoyo y seguridad.
	Flexibilidad	Etic	Adaptación de las prácticas educativas a las necesidades del alumnado.
	Comunicación con Familias	Emic	Establecimiento de relaciones colaborativas con las familias.

Fuente: elaboración propia

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante un proceso iterativo que combinó los enfoques *etic* y *emic* (Flick, 2014). Inicialmente, se utilizaron categorías *etic*, derivadas de la literatura existente sobre abandono escolar y estrategias socioeducativas, para orientar la primera fase de la codificación. Sin embargo, a medida que se profundizó en los testimonios de las personas participantes, emergieron categorías *emic* que reflejaban sus propias experiencias y percepciones, tales como la importancia del “sentirse reconocido” o la “flexibilidad en el acompañamiento”. La interacción constante entre ambos enfoques permitió refinar las categorías iniciales y construir un marco de análisis más rico y contextualizado. Así, se realizaron sucesivas lecturas para contrastar y acordar las categorías identificadas (Bryman, 2012) y se ha aumentado la fiabilidad mediante pruebas de acuerdo intercodificador entre los propios investigadores.

Este proceso de triangulación entre la teoría y las voces de los participantes fortaleció la validez de los hallazgos y contribuyó a una comprensión

más profunda de las dinámicas socioeducativas en la FPB.

Limitaciones

Si bien este estudio proporciona información valiosa sobre las experiencias y estrategias socioeducativas en la FPB en el contexto específico del País Vasco, se reconocen ciertas limitaciones en cuanto a la generalización directa de los resultados a otros contextos. Así, en primer lugar, cabe señalar que en el enfoque cualitativo la muestra no se concibe necesariamente en términos de representatividad estadística, sino como una selección estratégica de participantes o informantes que pueden aportar profundidad y riqueza a los datos (Patton, 2015). Por lo tanto, los hallazgos de este estudio deben interpretarse dentro de los límites de su contexto específico y con precaución al extrapolarse a otras realidades educativas. Factores como las políticas educativas autonómicas, las características socioeconómicas de la población estudiantil o las particularidades culturales de cada centro pueden influir en la implementación y los resultados de las estrategias socioeducativas.

En futuras investigaciones, se sugiere explorar la posibilidad de utilizar muestras probabilísticas que permitan una mayor generalización de los resultados. Asimismo, sería enriquecedor realizar estudios comparativos entre diferentes regiones o países, con el fin de identificar similitudes y diferencias en las prácticas socioeducativas y su impacto en el estudiantado de FPB.

A pesar de estas limitaciones, este estudio aporta un conocimiento valioso y detallado sobre las estrategias socioeducativas efectivas en el contexto de la FPB en el País Vasco, que fue el objeto de financiación de la investigación, y puede servir como base para el desarrollo de intervenciones y políticas educativas más informadas.

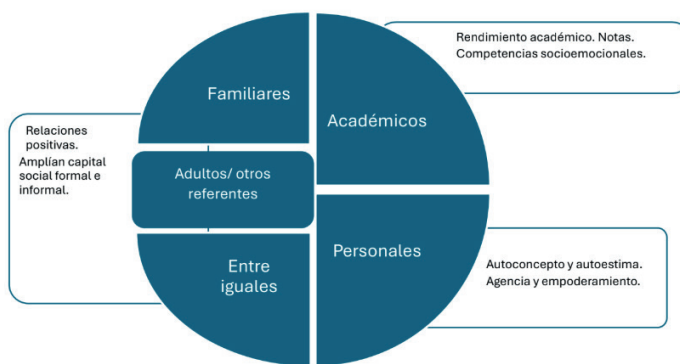
Resultados

Este apartado se divide en dos secciones: beneficios y estrategias socioeducativas que favorecen el alcance de dichos beneficios.

Beneficios derivados de la experiencia formativa en los centros de FPB

El análisis de los testimonios tanto de los grupos de estudiantes, de sus familiares, así como el profesorado y el equipo directivo apuntan a que la intervención socioeducativa en este contexto va más allá de la mejora académica. Señalan otros cuatro grandes ámbitos que, siguiendo la teoría de sistemas (Bronfenbrenner, 1992) se retroalimentan entre sí: académicos, personales, adultos de referencia, los iguales y familiares. Considerándose así un ámbito de intervención socioeducativa multidimensional, poliédrico y holístico (Aramendi et al., 2022; Aramendi y Etxebarria, 2021; Echeita, 2019).

FIGURA I. Beneficios derivados de la experiencia formativa en los centros de FPB



Fuente: elaboración propia.

En relación a los beneficios académicos, hay un debate sobre si la exigencia es la misma, o no, en comparación con la educación reglada, pero

en lo que sí concuerdan es en que las notas mejoran; no obstante, más allá de la propia calificación cuantitativa, adquieren competencias socioemocionales que perfeccionan el nivel técnico, la convivencia escolar y el proceso de enseñanza aprendizaje (Sánchez-Bolívar et al., 2023). A su vez, de manera objetiva, se observa que empiezan a aprobar asignaturas, que empiezan a sacar calificaciones altas, lo que parece que les genera una mejoría en su autopercepción como estudiantes.

“Cuando vi que mis profesores estaban contentos conmigo, cosa que en el instituto no pasa, o sea, te marginan porque como tú no sabes, pues a ti te marginan, se preocupan más por los inteligentes. Cuando vi que los profesores estaban contentos, no sé, y yo estaba contenta también por las notas que sacaba, que pensaba que nunca iba a sacar” (AL_BIZI.)

Pero, más allá del beneficio académico, todos los grupos, especialmente los grupos de alumnado y familiares, subrayan el impacto personal. Se sorprenden sobre la manera que tiene el grupo de personas educadoras en posicionarse ante el grupo y sus realidades. Al ahondar en los motivos, los discursos vislumbran aspectos vitales que permiten sentir una mejora a nivel ontosistémico, como son situaciones de irregularidades administrativas, conflictos familiares y/o entre iguales y problemas de consumos u otras adicciones, observándose respuestas ajustadas a las necesidades del estudiantado, teniendo en cuenta los sistemas que entran en interacción. Lo que más destacan es su sensación de “ir ganando madurez”, en el sentido de favorecer procesos de agencia (“yo soy capaz, yo tengo recursos, y, si no los tengo, soy capaz de buscar alternativas”), participación, y empoderamiento (“mi opinión importa, mis actos también, y mis actos pueden tener un impacto comunitario”), generando así un aumento del bienestar en una etapa vital y formativa vulnerable (Piñero et al., 2024)

“Le veo que está contenta y que evoluciona y colabora y todo. Ha sido un cambio total, rotundo” (FAM_ARAI.)

“No sólo te enseñan a ser inteligente en las matemáticas, también en cosas que se pueden utilizar más en el día a día, como el respeto, la empatía” (AL_BIZI.)

El grupo de estudiantes de la FPB viene, en general, de ocupar espacios en los que adultos de referencia escolares, desde una posición jerárquica,

mediante discursos y comportamientos, les había generado una “etiqueta” negativa, ya fuera por comportamientos transgresores, o, en menor medida, por mostrar dificultades de rendimiento académico. Esta etiqueta tenía un impacto directo negativo en la relación con las personas adultas y sus iguales. En el contexto de la FPB, se da una oportunidad de invertir esta situación. Por un lado, les permite romper con el esquema de relación que tienen con las personas adultas. En cuanto a la relación con los iguales, comprenden edades parecidas, y vienen de un *background* similar, pero estas características no se señalan como algo negativo, si no que se dan espacios y tiempos para que puedan conocer al otro desde una mirada positiva. Las dinámicas que se generan en el centro favorecen la interacción y el poder compartir de maneras diferentes a las que estaban acostumbrados, llevando la relación más allá del ámbito educativo. Así, se les está dando la oportunidad de ampliar su capital social, tanto formal con la relación con el grupo profesional del centro, como el informal, con sus iguales.

“Aquí son de mi edad casi todos, y yo al repetir estaba con gente de dos años menos y no me... compartíamos menos cosas en común, yo no podía... yo no quedaba con ellos luego el fin de semana y aquí sí” (AL_ARA1.)

“Aquí la gente es muy diferente. Al estar en el mismo centro estudiando lo mismo, que es algo que has elegido tú. Entonces igual que sólo con eso ya puedes tener algo en común con el resto de compañeros” (AL_ARA1.)

Las relaciones familiares también mejoran, probablemente por las sensaciones positivas percibidas en los sistemas anteriormente mencionados; se sienten “menos alerta”, “más seguros”, debido a la relación bidireccional creada por parte del centro, en la que destaca la cercanía, flexibilidad, accesibilidad y posibilidad de implicación. El propio apoyo de la familia, y el apoyo de sus iguales, activan el autoconcepto del estudiantado, mejorando su rendimiento académico y bienestar (Ramos-Díaz et al., 2016).

“En el instituto era llegar a casa y que tus padres estén callados o preocupados porque vas muy mal. Ahora esa preocupación quitársela de encima, pues oye, se está mejor en casa y en general todo”. (AL_ARA3.)

“ya no, que no tengo que discutir con él en casa para nada, porque antes no quería ni estudiar, entre problemas, el ordenador y hasta llegar a llevarlo a un psicólogo y todo para ayudarnos de como...” (FA_ARA2.)

Constatando la idea de que una FPB, bien planteada y organizada, supone una garantía de inserción social y laboral (Aramendi, et al., 2018) para un colectivo en riesgo que podría acabar engrosando el porcentaje de la población con dificultades e incluso el número de personas que se sitúan en riesgo de exclusión social, se pone encima de la mesa la necesidad de ahondar en las metodologías, métodos y estrategias socioeducativas de éxito que los diferentes agentes profesionales ponen en marcha día a día en sus centros y en la comunidad. ¿Cómo se alcanzan los beneficios citados? En otras palabras ¿Qué es lo que subyace en el éxito de este modelo?

Estrategias socioeducativas para favorecer espacios educativos protectores.

Esta investigación parte desde el enfoque, la experiencia de ciudadanía y la construcción del ciudadano, se trata de una experiencia holística, entendida como un proceso educativo que acompaña a cualquier experiencia humana a lo largo del curso vital, abarcando la educación formal, no formal e informal, por encima y más allá del currículo estandarizado y formal (Gil-Jaurena et al., 2016). En la actualidad, aunque estamos vivenciando una ola neoliberal a nivel mundial, los organismos internacionales como Naciones Unidas o el Consejo de Europa siguen reivindicando unas sociedades democráticas. Este planteamiento de sociedades más justas y democráticas lleva consigo la concepción aristotélica de entender al individuo como un ciudadano libre y con autodeterminación, siendo la libertad el principio fundamental de la democracia. Sustentados en la tesis Arendtiana sobre la libertad y la responsabilidad (Arendt, 1997), en la cual ambos son condiciones indispensables en la condición humana, parece pertinente plantear la idoneidad del concepto de “flexibilidad” (presente en la legislación vigente), si lo que realmente se busca es propiciar, motivar y encauzar el protagonismo cognitivo de los educandos en ese camino hacia la libertad. La flexibilidad permite, en otras palabras, resignificar la experiencia educativa.

“Lo previo siempre es que haya una ruptura con lo que han vivido hasta ese momento, en su mundo educativo”(FOCUS_P_BIZI.)

“No solamente entendemos la formación como algo académico, sino que tú acompañas todos los procesos vitales que estos jóvenes se le están dando en su vida. Porque somos conscientes de que si no acompañamos un poco ese entorno, esa realidad que les afecta, su rendimiento y su proceso y lo que es el proceso formativo también pasa a un segundo nivel de importancia para ellos. Es necesario que haya una visión global y una visión estudiada y analizada por el equipo, de cómo podemos acompañar esos procesos, porque es en el proceso donde no nos tenemos que perder. No es el objetivo, sino es el proceso lo que tenemos que acompañar” (D1.)

La implicación forma parte de un proceso relacionado con elementos como el interés por la materia y la capacidad de decisión. El punto de partida podríamos posicionarlo en la estructura curricular definida en la legislación. Concretamente, en la composición de horas lectivas teóricas, y horas lectivas de práctica, llevadas a cabo a través de los talleres: espacios donde desarrollan y mejoran habilidades necesarias para la incorporación laboral. Esta estructura es muy valorada por todos los agentes de los grupos de discusión: surge una motivación intrínseca de acudir porque encuentran sentido a lo que hacen y se sienten útiles. Desde un punto de vista pedagógico, utilizan este recurso como medio de enganche con las clases teóricas, tanto en contenido, como en entrenamiento de responsabilidad. Se muestran, así, comprometidos con el desarrollo integral del estudiantado (Aramendi y Etxebarria, 2021) en búsqueda de aumento en los recursos personales y sociales necesarios para tener éxito en la sociedad.

“Me levanto feliz porque tengo taller, sino tendría taller, vamos, ni vendría a clase. Y en el insti no, me levantaba sin ganas y venías sin ganas. Me daba una pereza”. (AL_ARA3.)

“Saber coordinarnos muy bien con el resto del equipo educativo (...) bajo al taller de embarcaciones, le pregunto: “oye, ¿qué estáis haciendo?”, qué vamos a hacer en Matemática para recordar esto, hacemos un proyecto en común... Ellos ven que ese aprendizaje en el aula, también es significativo en el taller y por lo tanto, va a ser significativo cuando vaya a la práctica y después también, en la vida, fuera, ¿no?” (FOCUS_P_BIZ1.)

También existe una dimensión emocional mediada por la inquietud de pertenecer a un grupo (Pahl 2019). En la entrada en el aula, el profesorado se olvida del esquema clásico. El primer paso es buscar y mantener la motivación del grupo de estudiantes, que lo hacen a través de la conexión y vínculo emocional. Mediante esta estrategia, pretenden crear un espacio de encuentro donde sentirse cómodos y poder construir relaciones de confianza entre ellos y con las personas adultas, aspecto clave para la participación e implicación (Fonseca y Maiztegui-Oñate, 2017). En cuanto a los contenidos, aunque tienen un currículum que les orienta, éste no es el protagonista, sino que, primero, desde paradigmas simbólicos y críticos, toman en cuenta los intereses del grupo, y a partir de ahí van construyendo, en un proceso colaborativo. En este proceso, mayor es el éxito cuanto más se acercan a sus realidades.

“Simplemente, a veces entras, te pones a hablar porque ves que hay conversaciones, oyes conversaciones y a partir de esas conversaciones las acabas derivando hacia el trabajo que tienes que hacer. El motivo de la motivación es más bien personal, más bien emocional, más que académica” (FOCUS_P_BIZ2.)

El interés por la materia, la motivación para acudir y para mantener su adherencia al centro depende, en gran parte, de la apertura del profesorado para construir una relación continua, en la que la tarea propuesta no es el objetivo final, sino que prima el respetar los tiempos, escuchando y proponiendo cualquier tema sin juzgarlo (Fonseca, et al., 2023). Se trata de un acompañamiento personal e individualizado de los aprendizajes, en donde realizan una labor de diagnóstico (mediante tutorías, observación, coordinaciones) para potenciar las habilidades de cada estudiante.

“Le comento a la maestra y ella como que se empeña, veo la voluntad de ella en saberme explicar o si no me sale volverlo a intentar conmigo y me vuelve a explicar hasta que yo entienda ¿Me entiende?” (AL_GIP1.)

“Cuando te tenga enganchado, cuando esté el vínculo agarrado, te tengo que apretar. Pero tengo que saber hasta dónde te puedo apretar porque uno se rompe con una presión de tal y otro con mucha menos o aguanta más. Pero ahí hay que ajustar a cada uno. Hay que saber ahí tener una parabólica muy grande”.(DI)

La intervención, también se hace con un componente comunitario. En los espacios de aprendizaje, posicionan al estudiantado como fuente de conocimiento, llevando a cabo metodologías colaborativas para que la experiencia sea compartida, poniendo en práctica la participación mediante acciones que les permiten tener voz. De esta forma, se aproximan al verdadero acto de enseñar defendido por Freire (2010), que precisa de una precesión, o una conminación del acto de aprehender el contenido o el objeto cognoscible, con el que el educando también se hace productor del conocimiento que le fue enseñado (p.143).

“Que cooperen entre ellos, que cambien un poco el chip del rol de profesor que han tenido hasta ahora y que es bueno que se sientan identificados con lo que están pidiendo, y esto que estamos diciendo también a nivel personal y educativo para con ellos y llegar a una cercanía que no han tenido hasta ahora. (FOCUS_P_BIZ1.)

“Yo siempre he estado en colegios que eran como todos nacionales. Y fue pasar aquí, que había gente de todos sitios y he aprendido más de culturas y de eso, que dando clases en plan historia y todo eso” (AL_BIZ2.)

Si bien es cierto que los conocimientos son evaluados al igual que en la educación secundaria, parece que el nivel de exigencia disminuye, dándole más peso a la habilidad adquirida. Esta forma de evaluar genera controversia entre las personas profesionales. Para algunos, “desprestigia” el modelo de FPB. Para otros, y en consonancia con los resultados detectados por Sureda-García, et al. (2021), el hecho de dar menos peso a competencias en la que el estudiantado viene más dañado, y priorizar otras competencias, promoviendo y orientando sobre qué hacer y cómo desarrollar las habilidades deseadas, favorece el logro de resultados conductuales, actitudinales y cognitivos valiosos.

“Aquí también es muy importante la asistencia, la valoración de los exámenes y todo lo que es la puntuación. No es que aquí se relajen, pero sí que le dan un poco más libertad, pero que esa libertad le sirva para que sean más responsables” (FA_ARA2.)

La coordinación entre el equipo educativo y el acompañamiento del equipo directivo resulta ser una estrategia clave en no alejarse de la idea de que la flexibilidad no es sinónimo de “pérdida de control”. La flexibilidad se acerca más a la autoridad que a la falta de autoritarismo, ya que, desde un posicionamiento horizontal, busca acompañar, guiar, extraer de dentro hacia fuera, incitando al estudiantado hacia su realización (Viniegra-Velázquez, 2021); busca un acompañamiento constante, mediante la correcta orientación, el soporte general, los mensajes positivos y el establecimiento de límites en caso de necesitarlo, que favorece un sentimiento de seguridad psicológica y emocional, un entorno respetuoso y acogedor, basado en relaciones de confianza y apoyo (Fonseca, et al., 2023). La primera, porque las personas adultas actúan como garantía de protección, cuidándolos, vigilándolos y asegurándose de que los posibles problemas que se puedan generar entre los iguales se solucionen de manera pacífica. En cuanto a la seguridad emocional, el estudiantado señala que se trata de un espacio en el que pueden ser ellas y ellos mismos sin temer la reacción de las personas adultas y de sus iguales. Se tratan de procesos en los que ponen a prueba, midiendo el alcance de las personas educadoras, teniendo un esquema preconcebido de sus relaciones con las personas adultas de referencia. Este proceso, que se prolonga más o menos dependiendo del background del estudiantado, va tomando un halo más “apaciguador”, cuando se encuentran con respuestas diferentes a lo que estaban acostumbrados y se percatan de su nueva relación, cuando sienten que “no son enemigos”, que no les van a abandonar, y van rompiendo previos esquemas. Mencionan el sentimiento de tranquilidad cuando trabajan aspectos personales o sociales porque sienten que les escuchan y les respetan. Esta investigación confirma evidencias de investigaciones anteriores (Salvà et al., 2024) donde se muestra que la comunicación, el apoyo emocional y el vínculo entre el profesorado y alumnado con estos mensajes positivos, cercanos y ese denominado “estar”, genera un aumento de confianza, compromiso y perseverancia en el alumnado, a la vez que fomenta relaciones positivas entre pares y una mayor aceptación de sus iguales en la clase (Sureda-García et al., 2021).

“Hay que generar vínculo, hay muchas características personales que son,

la empatía, la escucha y la paciencia para decir “oye me la has jugado, te la has jugado”. Pero estoy aquí y a ver qué pasa”. Hace falta gente con un perfil muy adecuado y no todos tenemos que ser así.” (D2.)

Generar entornos en los que las personas puedan tener y tomar parte, dentro de un contexto de normas y límites claramente establecidas, a la vez que generar relaciones horizontales, propicia en el otro la posibilidad de sentirse parte (Fonseca, et al., 2023).

“A mí me han aguantado mucho. El primer año fue muy difícil para mí aquí. Me costó un montón centrarme, aunque ahora la gente me ve muy centrado. El año pasado yo sí que tuve alguna movida con algún profesor, muy malas y al fin y al cabo te demuestran que no puedes hacer eso, pero que no por una movida no va a ser como en el instituto, te vas y ya está, no vas a volver no vuelvas a pisar este instituto... Aquí, no para nada. Aquí se habla del problema. Aquí te ayudan a solucionar, lo primero que te preguntan es ¿qué te pasa? ¿estás bien? ¿te ocurre algo o algo personal? Saben que hay algo detrás, ¿sabes? Y al final eso te impacta porque es muy diferente a todos los demás colegios y eso está guay, sentirse así” (AL_GIP2.)

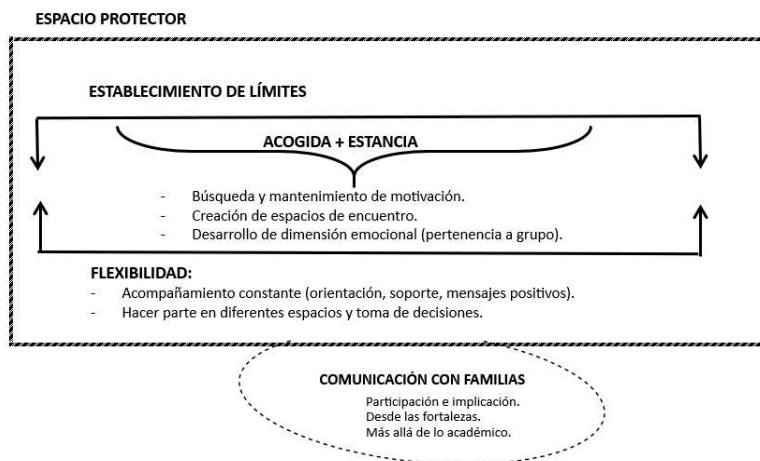
Acompañar y sostener en el día a día puede llevar a una satisfacción personal si finalmente se observan procesos exitosos, pero, durante el proceso, los discursos del grupo de personas educadoras y del equipo directivo alertan de dificultades y de problemáticas que impactan directamente en el bienestar psicoemocional de los profesionales. Resultados similares encontraron Fix et al. (2020), señalando que la propia implicación del profesorado genera emociones tan intensas como la satisfacción y el orgullo, pero también la frustración y la duda, la cual puede llegar a desencadenar un “síndrome de burnout”, ya que su bienestar y sus emociones están influenciados por la sostenibilidad de su desempeño. Esta situación se agrava si tenemos en cuenta los requisitos legales y administrativos para ser contratado en este tipo de recursos: existen docentes que tienen una alta cualificación técnica, pero son “novatos pedagógicos” (Gagnon y Dubeau, 2023), es decir, sin una formación específica en ámbitos socio-psico-pedagógicos, pudiendo no encontrarse en ocasiones formados para atender a las necesidades del alumnado de FPB, y

generando así, una situación más frustrante y adversa para el profesional.

“Una persona que no tiene mucho arranque o que no es muy fuerte mentalmente, ósea, depende del grupo en el que esté, puede que fuera que psicológicamente no lo aguante mucho más, yo diría, en FPB” (FOCUS_P_BIZ2.)
“Los profesores y educadores tienen una responsabilidad que muchas veces no está reconocida y que incluso muchas veces tampoco somos conscientes de ella” (D1.)

El conjunto de las estrategias hasta ahora analizadas permite vislumbrar un entorno protector, entendido como la suma de acogida, flexibilidad y límites (figura II). Y este entorno permite que los y las estudiantes se reincorporen a su itinerario educativo dejando atrás las experiencias negativas y los obstáculos que tenían.

FIGURA II. Estrategias socioeducativas para favorecer espacios educativos



seguros.

Fuente: elaboración propia.

De forma voluntaria, la identificación con el grupo y con el entorno tiene como consecuencia la asunción de responsabilidades (Fonseca et al., 2023). Estudios previos muestran cómo la participación activa de los estudiantes influye positivamente en los procesos de aprendizaje y el éxito aca-

démico y actúa como factor preventivo del abandono escolar. A su vez, esta forma de acompañar recuerda a una intervención centrada en el enfoque de capacidades (Sen, 2000): centrada en la agencia, al actuar o ejercer influencia y poder en una situación dada; centrada en la competencia, al desarrollar nuevas habilidades y ser apreciado por el talento que se tiene o que se ha adquirido; y centrada en la pertenencia, al desarrollar relaciones significativas con sus iguales y profesorado, otorgándoles un rol en el centro.

“Que no te rindas tan fácil y que tú puedes. O sea, uno a veces piensa que uno no puede ¿no? Y si se rinde y dice “yo ya no puedo, no soy capaz de hacer esto”. Todos los profesores dicen “sí, yo sé que tú eres capaz”, y te meten ahí la charlita” (AL_GIP1.)

Los equipos educativos son conscientes de que su intervención en el centro va a tener más éxito si consiguen implicación por parte del entorno exterior, generando un “efecto mariposa”, al poner en marcha engranajes que, con el empuje de un acompañamiento adecuado, van encajando entre sí. Así, la comunicación con las familias es otra estrategia indispensable en el proceso socioeducativo (figura II), de cara a mejorar las interacciones y la convivencia (Sureda-García et al., 2021). Las familias y el grupo de estudiantes valoran positivamente el contacto que mantienen, sin percibir ningún tipo de juicio negativo o sentimiento de miedo ante la comunicación entre sus referentes educativos.

“Saber si ese chaval o chavala ha llegado en buenas condiciones y si ha estado en casa, si la evolución... es un toma y daca constante con las familias, ¿no? Ellas nos dicen “jode es que en ningún otro centro nos llamáis tanto”. (D2.)

El éxito de esta comunicación radica en el modo en que la generan. Los familiares sienten que, no sólo los escuchan, si no que los buscan para invitarles a ser parte, a implicarse y participar en el proceso. Ese escuchar, no sólo se limita a situaciones académicas, si no que atienden a las propias necesidades familiares demandadas (a veces de manera explícita, otras de manera implícita), a través de sesiones de orientación (presencial o telefónicas) o derivaciones.

“no solo se centran en cómo estamos en el colegio (...) tienes problemas con tu familia... pues también lo hablan y si es necesario hacen que se reúna la familia, o sea hacen de psicólogos y de... de profesores y de como de compañeros. O sea, hacen que te sientan bien” (AL_GIP2)

La relación, además, no se establece desde la mirada del “déficit”, si no que se hace desde la mirada de las fortalezas. Esta mirada parece ser la que marca la diferencia. Atendiendo a los testimonios, hasta la entrada en la FPB, la mayoría de las familias sentían una desolación fruto de la suma de las conductas de sus hijos e hijas, los mensajes recibidos por parte de los referentes educativos, y el sentimiento de incapacidad y culpabilidad como progenitores. Una vez dentro de la FPB, se sorprenden al encontrarse con otro perfil entre el cuerpo educativo, que les invita a realizar un acompañamiento socioeducativo basado en el respeto, y en la verbalización de mensajes positivos, tanto de sus hijos/as, como de ellos/as. Se trata, en definitiva, de una educación familiar que permite a las familias re-construir su autoconcepto y re-vertir su papel como agentes educativos en colaboración con el centro. Las familias comienzan a cambiar la imagen de sus descendientes, y, a su vez, la forma de relacionarse se torna más amable. Los hijos e hijas, perciben esto, y, el efecto Pigmalión se redirige hacia el enfoque de metas y logros.

“Igual soy yo la que no le educo bien o si hay algún error por mi parte que me lo digan y lo corrijo. Si es el error por su parte, que se lo diga y entre los dos intentemos solucionar el problema. (...) Entonces sí que nos ha ayudado el cambio de centro” (FA_ARA2.)

“Yo tenía mucho miedo, antes en el insti mi madre me decía “me han llamado desde tu cole” y siempre esperaba algo malo porque era siempre así. Tu hijo ha hecho esto y pues mal y pues siempre tenía miedo. Aquí mi madre, “me han llamado desde el cole”, llego a casa y es algo bonito. Y dices hostia y te da subidón. Estás más orgulloso, igual, más ganas de trabajar y más de seguir así” (AL_GIP2.)

Conclusiones

En este artículo se han identificado los beneficios de la experiencia como estudiante en la FPB, así como analizado las estrategias socioeducativas que permiten alcanzar dichos beneficios. Los resultados muestran cómo los centros de FPB pueden articularse en prácticas concretas en las que las personas adultas juegan un papel fundamental en la generación de entornos donde el estudiantado y sus familias se sienten protegidos y “re-cogidos”, postulándose como una pieza importante para aquel alumnado del sistema educativo español con una elevada tasa de fracaso escolar y en algunos casos, con problemas de comportamiento (Hernangómez y García, 2023). Parece que estos centros no son sólo un mero instrumento para la obtención de unas competencias mínimas para insertarse en el ámbito laboral, sino también son espacios de convivencia y de educación, en su más amplio espectro, donde el alumnado tiene la oportunidad de resignificar la experiencia educativa, pasando a ser una persona con un mejor autoconcepto de sí misma y plenas capacidades para su inclusión y desarrollo integral en la sociedad.

Se tratan de unos espacios de convivencia en los que transitan acompañados de un profesorado con una gran implicación, que incide en las competencias socioeducativas del alumnado. Este camino, además, es compartido con las familias, haciéndolas cómplices del proceso socioeducativo, ofreciéndoles una imagen de sus hijos/as diferente hasta el recibido en el centro escolar, y claves y espacios para re-aprender a relacionarse con ellos y ellas. Se trata de un profesorado que cuestiona constantemente su intervención, que “re-piensa” lo pensado, y busca cobijo en pedagogías del “cuidado” y “de la esperanza”, promoviendo dignidad y humanidad. Esta realidad sólo puede darse cuando el profesorado tiene una predisposición diferente a la hora de mirar “al otro”. Este profesorado no ve al grupo de estudiantes como “los nadie”, no se posicionan en una relación de “hablo AL educando”, sino que los “miran”, los “encuentran”, “están”, “son”, “hablan CON ello/as”. Y, a partir de aquí, se “re-construye”. Y, aunque en el proceso se encuentren con obstáculos (sobre todo de índole emocional), muestran una permanente disposición en favor de la justicia, de la libertad y del derecho a ser. Consideramos que, es de esta manera y no de otra, como los centros educativos “re-cogen” el le-

gado de ser una figura potencialmente influyente en los procesos vitales. Esto conduce a un debate muy interesante sobre ciudadanía y la educación, sobre todo porque las reflexiones se alimentan del análisis y la comparación con la realidad (Fonseca et al., 2023).

En este sentido, teniendo en cuenta que el profesorado debe de estar formado en estrategias pedagógicas que sepan acompañar en el proceso socioeducativo al estudiantado, sería importante plantear en la formación del profesorado un mayor desarrollo de habilidades pedagógicas inclusivas, más allá de la ya comentada mera enseñanza de contenidos, atendiendo al comportamiento pedagógico del profesorado con el estudiantado (Miesera y Gebhardt, 2018). En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, existen autores (Aramendi y Etxebarria, 2021) que señalan la necesidad de una mayor oferta de capacitación del profesorado para el desarrollo profesional en este ámbito, ya que nos encontramos en una situación en la que debe de atender a un estudiantado diverso y con factores de riesgo; un reto educativo que debería ser abordado en futuras investigaciones. Atender a estas cuestiones permite crear modelos de intervención socioeducativa que favorezcan el buen desempeño profesional así como el estado emocional de las personas profesionales. Los resultados de esta investigación podrían ser un aporte fundamental para la formación de futuras personas profesionales de la educación, especialmente para aquellos y aquellas de la FPB.

Financiación

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación I+D+I EduRisk centrado en buenas prácticas con adolescentes en riesgo en la Formación Profesional Básica. Ministerio de Ciencia e Innovación - AEI, ref. PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Solis, E. (2023). Análisis fenomenológico de las experiencias del docente-investigador de posgrado de la FES Aragón UNAM: uso de las TIC en pandemia-pospandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 2046-2074. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5471
- Antelm Lanzat, A. M., Gil López, A. J., Cacheiro González, M. L., & Pérez Navío, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza, & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 129–149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Aramendi Jáuregui, P., Cruz Iglesias, E., Altuna Urdin, J., & Luzarraga Martín, J. M. (2022). Sensibilización docente y atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica: Cooperar para incluir. *Siglo Cero*, 54(1), 25–42. <https://doi.org/10.14201/scero202354128592>
- Aramendi Jáuregui, P., & Etxebarria Murgiondo, J. (2021). Construcción y validación del cuestionario para la medición del compromiso hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (CO-MAD). *Revista complutense de educación*, ISSN-e 1988-2793, ISSN 1130-2496, Vol. 32, N° 4, 2021, págs. 557-568
- Aramendi, P., Lizasoain, L., & Lukas, J. F. (2018). Organización y funcionamiento de los centros educativos de Formación Profesional Básica. *Bordón*, 70(2), 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.58866>
- Arendt, A. (1997): *¿Qué es la política?* (8ª ed.). Paidós. Traducción Rosa Sala Carbó.
- Barbour, R. (2011). *Doing Focus group*. Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological theory system. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). Jessica Kingsley.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Burguera-Condón, J.L., Virgós-Sánchez, M., & Pérez-Herrero, M.D. (2021). La Formación Profesional Dual en la empresa desde la perspectiva de

- sus protagonistas. *Revista Complutense de Educación*.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- EUROCHILD (2024). Children's reality in Europe: Progress, & Gaps. Available from: <https://eurochild.org/uploads/2024/11/Eurochild-Flagship-Report-Childrens-Realities-in-Europe.pdf>
- EUSTAT. (2024). *Formación profesional básica*. Instituto Vasco de Estadística.
- Fernández-García, A.; García Llamas, J. L., & García Pérez, M. (2019). «La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social». *Revista de humanidades*, 36, pp.211-232. ISBN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).
- Fix, M., Ritzen, H., Kuiper, W., & Pieters, J. (2020). Make my day! Teachers; experienced emotions in their pedagogical work with disengaged students. *Journal of Pedagogy*, 11(2), 5-27.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage publications.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Traducción de Stella Mass-trangelo. Siglo XXI.
- Fonseca, J., & Maiztegui, C. (2017). “Elementos facilitadores y barreras para la participación: Un estudio de caso con población adolescente.” *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29: 157–170.
- Fonseca, J., Maiztegui, C., & Santibáñez, R. (2023). Socio-educational support in exercising citizenship: analysis of an out of-school programme with adolescents, *Ethnography and Education*, 18:1, 21-37, <https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2186738>
- Fundación Tomillo (2022). *El perfil del alumnado de Formación Profesional Básica en España: Prevenir una generación de NiNis*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Gagnon, N., & Dubeau, A. (2023). Building and Maintaining Self-Efficacy Beliefs: A Study of Entry-Level Vocational Education and Training Teachers. *Vocations and Learning* (2023) 16:511–532. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09326-x>
- Gálvez, I.E. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón*:

- Revista de pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bor-don.2020.79394>
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., Mata, P., & Sánchez-Melero, H. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de Educación*, 14 (20), 283-304.
- Hernández-Prados, M. Ángeles, Álvarez Muñoz, J. S., & Gil Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico. *Aula Abierta*, 52(3), 261–269. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.261-269>
- Hernangómez Criado, I., & García Yelo, Blanca A. (2023) Ejemplo de situación de aprendizaje en formación profesional básica: la geografía en la vida cotidiana Supervisión 21. *Revista de educación e inspección*, nº 68 <https://doi.org/10.52149/Sp21> ISSN 1886-5895
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Martínez-Carmona, M.J.; García-Segura, S., & Gil-del-Pino, C. (2024). Antecedentes de la formación profesional básica como medida de inclusión social. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 357-378
- Ministerio de Educación, Formación Profesional, & Deporte (2024). Explotación de variables educativas de la encuesta de la población activa año 2023. Subdirección general de estadística y estudios. Gobierno de España.
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707-722.
- Morentin Encina, J. & Ballesteros Velázquez, (2020). Tanto por cierto: análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. *Revista de Educación* nº389, julio-septiembre 2020, pp. 143-176
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16). Sage publications.
- Pahl, K. (2019). "Recognizing Young People's Civic Engagement Practices: Re-Thinking
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage pu-

blications.

- Piñero Pradera, A., Pérez-Hoyos, J., & Moro Inchaurtieta, A. (2024). La influencia de la participación en una vida plena y satisfactoria del alumnado de formación profesional básica en el País Vasco. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 151-168. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000200151>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 339-356. <https://doi.org/10.1387/RevPsi-codidact.14848>
- Romero Sánchez, E., & Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293, <https://doi.org/10.5944/educXXI.21351>
- Salvà Mut, F., Moso Díez, M., & Quintana Murci, E. (2024). El abandono de los estudios en la Formación Profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora. CaixaBank Dualiza.
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S. & Vázquez, L. M. (2023). Competencias profesionales en el alumnado de formación profesional de grado superior según género y religión. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity* 2023, 7(1): 136-148
- Santibáñez Gruber, R., Fonseca Peso, J., & Pérez Hoyos, J. (2024) En A. Moro, & M. Ruiz-Narezo, (Eds.). (2024). *Drogas y Escuela.. Factores asociados al consumo de drogas y conductas de riesgo en la enseñanza secundaria del País Vasco*. Octaedro. ISBN - 978-84-10054-03-5
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educare*, 57(2), 319-332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>
- Sarceda, M. C., Santos, M. C., & Sanjuán, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 78-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>

- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta
- Sureda-García, I., Jiménez-López, R., Álvarez-García, O., & Quintana-Murci, E. Emotional and behavioural engagement among spanish students in Vocational Education and Training. *Sustainability* 2021, 13, 3882. <https://doi.org/10.3390/su13073882>
- Tarabini A., Curran M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2019) Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45:2, 226-241, <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Van Middelkoop, D., Ballafkih, H., & Meerman, M. (2017). Understanding diversity: a Dutch case study on teachers 39; attitudes towards their diverse student population. *Empirical Research in Vocational Education, & Training*, 9(1), 1-19.
- Viniegra-Velázquez, L. (2021). Colonialismo y educación médica: ¿educare o educere? *Boletín médico del hospital infantil de México.* , 78 (4). <https://doi.org/10.24875/bmhim.20000234>

Información de contacto: Andoni Piñero Pradera. Universidad de Deusto. Facultad de Educación y Deporte. Avenida de las Universidades, 24, Deusto, 48007 Bilbao, Bizkaia, España.