

# **Factores diferenciales en los itinerarios en Formación Profesional: un estudio longitudinal**

## **Differential factors in Vocational Education and Training itineraries: a longitudinal study**

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-587>

**Míriam Abiétar López**

<https://orcid.org/0000-0003-2082-2434>

*Universitat de València*

**Joan Carles Bernad i Garcia**

<https://orcid.org/0000-0002-9376-1225>

*Universitat de València*

**Ana Isabel Córdoba Iñesta**

<https://orcid.org/0000-0001-9855-1174>

*Universitat de València*

**Elena Giménez Urraco**

<https://orcid.org/0000-0001-7092-3669>

*Universitat de València*

**Esperanza Meri Crespo**

<https://orcid.org/0000-0002-5150-1919>

*Universitat de València*

**Almudena Adelaida Navas Saurin**

<https://orcid.org/0000-0002-2301-6932>

*Universitat de València*

## Resumen

El estudio que presentamos se enmarca en una investigación estatal, que tuvo continuidad a nivel autonómico, centrada en conocer los itinerarios del estudiantado del nivel inicial de Formación Profesional -FP- (Formación Profesional Básica -FPB-) y del intermedio (Formación Profesional de Grado Medio -FPGM-). En este artículo presentamos un estudio longitudinal de los itinerarios del estudiantado de FP de la provincia de Valencia, que tiene por propósito identificar las variables que nos permitan diferenciar entre aquellas personas que finalizaron sus estudios, frente a las que están repitiéndolos o los abandonaron; considerando variables sociodemográficas, variables sobre su itinerario previo, así como las diferentes dimensiones del *engagement*.

La investigación se concretó en el pase de cuestionarios durante tres cursos académicos, comenzando en 2016-2017. Los resultados se han analizado mediante un Modelo Lineal Generalizado para toda la muestra y, posteriormente, se presenta también el análisis para alumnado de FPB y de FPGM, con el objetivo de poder explicar las diferencias entre los tres itinerarios propuestos. Los resultados nos indican que aquel alumnado que siente que se esfuerza en cumplir con sus tareas escolares, que le gusta asistir al centro educativo, que valora la buena relación que mantiene con sus iguales, y que entiende sus estudios como un valor para su futuro profesional, es aquel que finaliza sus estudios de FP, aunque aparecen algunas diferencias importantes en cada una de las submuestras. Finalmente, destacamos como una clave central para la finalización de los estudios entre el alumnado de FP el dotar de sentido futuro el proceso formativo presente.

*Palabras clave:* Formación Profesional, estudio longitudinal, itinerarios, *engagement*, abandono educativo temprano.

## Abstract

The study presented here is part of a national research project, which was continued at the regional level, focusing on the pathways of students at the initial level of Vocational Training (VET) and the intermediate). In this article we present a longitudinal study of the pathways of VET students in the regions of Valencia, which aims to identify the variables that allow us to differentiate between those who have completed their studies and those who are repeating them or have dropped out, considering socio-demographic variables, variables on their previous pathway, as well as the different dimensions of engagement.

The research was conducted by passing questionnaires over three academic years, starting in 2016-2017. The results have been analysed using a Generalised Linear Model for the whole sample and, subsequently, the analysis is also presented for students at both levels, with the aim of being able to explain the differences between the three proposed pathways. The results indicate that those students who feel that they make an effort to do their schoolwork, who enjoy

attending school, who value the good relationship they have with their peers, and who see their studies as a value for their professional future, are those who complete their VET studies, although there are some important differences in each of the subsamples. Finally, we highlight as a key factor for the completion of studies among VET students the importance of giving future meaning to the current training process.

*Keywords:* Vocational Education and Training, longitudinal study, pathways, engagement, early school leaving.

## Introducción

El aumento del nivel formativo de la población es una de las claves del discurso educativo dominante: la promoción de una educación inclusiva, equitativa, de calidad y que favorezca el aprendizaje permanente se propone como un marco de acción hacia el que orientar las políticas educativas (UNESCO, 2015), enfatizando la relación entre el itinerario educativo realizado y las posibilidades de integración sociolaboral. Desde estos planteamientos, la Formación Profesional (FP) destaca como clave tanto para el desarrollo personal como para el desarrollo productivo estatal en términos de capital humano.

Actualmente la oferta formativa del sistema de FP español (Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional) integra la incluida en la educación básica, la incluida en las enseñanzas de FP del sistema educativo, la vinculada a los estándares de competencias profesionales del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales, y la dirigida a colectivos específicos. La FP del sistema educativo incluye tres niveles: los Ciclos Formativos de Grado Básico: Formación Profesional Básica (FPB), los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS). La organización del sistema plantea que el acceso al nivel inicial se realice desde el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), derivación que refuerza el carácter compensatorio de dicho nivel. El acceso al nivel intermedio (CFGM) se propone para quien haya obtenido el Graduado en ESO (GESO) o un Título Profesional Básico (FPB). Así, en términos generales, este nivel se plantea en paralelo a los estudios de Bachiller en el paso de la educación obligatoria a la postobligatoria, diferenciando así una vía académica de otra profesionalizadora. Por

último, el acceso al nivel superior (CFGS) se establece para quienes cuenten con un Título de Técnico/a, dando continuidad a CFGM, aunque se puede acceder también desde otras titulaciones, como Bachiller o grado universitario.

Si bien estas son las vías que recoge la actual ordenación del sistema educativo, cabe tener en cuenta los diferentes recorridos que puede realizar el alumnado, “desestandarizando” las propuestas normativas que plantean una linealidad entre estudios obligatorios y postobligatorios en la que el itinerario de carácter académico (ESO y Bachiller) sigue contando con un mayor estatus que el itinerario de FP (CFGM y CFGS). Como ejemplo de esta diversificación, cabe pensar en quienes deciden cursar un CFGM después de acceder a Bachillerato, quienes cursan un CFGS después de estudios universitarios o quienes cursan varios programas en un proceso de acumulación de títulos. Ante esta diversidad, la investigación sobre itinerarios permite conocer las diferentes formas en las que el estudiantado recorre el sistema educativo más allá de las propuestas normativas.

Desde estas consideraciones iniciales, en este artículo abordamos los itinerarios formativos entendiéndolos como los procesos que el alumnado desarrolla por las vías que ordena el sistema educativo, derivando en diversas posibilidades de transición profesional y a la vida adulta (Casal, Merino, García y Quesada, 2006). Además, la investigación que presentamos se centra específicamente en los dos primeros niveles de FP (FPB y CFGM). Así, abordamos la FP como un contexto educativo con entidad propia que posibilita el desarrollo de carreras profesionales, a pesar de que su posición en el sistema educativo refuerza la consideración de vía secundaria, siendo el principal exponente el nivel básico, dirigido a aquellas personas en situación (o en riesgo) de exclusión educativa; hecho que ya desde la Ley General de Educación (aprobada en 1970) ha sustentado el carácter subsidiario de la formación profesional (Merino, 2013).

En este sentido, las sucesivas reformas del sistema educativo español, también del sistema de FP, han abordado la comprensividad. El planteamiento comprensivo en educación marca un punto de inflexión y de cambio de rumbo frente a las prácticas academicistas, selectivas y elitistas que caracterizaban el sistema educativo antes y durante los oscuros años de la Dictadura y hasta bien entrada la década de los '80 (De Puelles, 1999). Se diferencia claramente de los anteriores,

entre otros aspectos, por la defensa de la necesidad de atender a la diversidad contenida en los centros educativos, reduciendo la rigidez de las herramientas educativas, con la pretensión manifiesta de conseguir el ideal cívico de la educación para todos y todas (Bernad y Molpeceres, 2006). Pero esta actualización del compromiso cívico de la educación presenta una peculiaridad muy significativa, como es el hecho de plantear la necesidad de ser más flexibles, de adaptar los contenidos a las capacidades del alumnado...; es decir, de introducir dinámicas en el seno del sistema educativo que favorezcan su flexibilización y adaptabilidad (Martínez, Bernad, Molpeceres, Abiétar, Navas, Marhuenda y Giménez, 2015).

En este contexto reformista, en el que se han ido integrando las diversas etapas que conforman el sistema educativo, uno de los debates en torno a la etapa secundaria obligatoria es si debe tener un sentido finalista o propedéutico (Abiétar y Navas, 2017). En este debate entra también en juego el sentido de la FP en base a su posición en el conjunto del sistema. De este modo, cabría destacar su función comprensiva al ser una vía alternativa a la académica tanto en la etapa obligatoria como en la postobligatoria. Si bien es la FPB la que se vincula de manera explícita con los programas compensatorios en el marco de la segunda oportunidad, cabe valorar que tanto los CFGM como los CFGS concretan otra vía posible para el alumnado, ampliando las opciones formativas y, por tanto, la continuidad de los itinerarios.

La inclusión de la FP en la etapa secundaria y sus conexiones con el resto de las vías que concretan la etapa obligatoria y la postobligatoria se han ido regulando diferencialmente, por ejemplo, mediante la modificación de los requisitos de acceso o de titulación. Estos cambios normativos suponen a su vez cambios en los itinerarios posibles, en tanto modulan los costes y beneficios en su desarrollo. En este sentido, además de los dispositivos institucionales, cabe tener en cuenta la dimensión biográfica (Casal et al., 2006), asumiendo que en la construcción de los itinerarios inciden las elecciones del propio individuo, enmarcadas a su vez en constricciones del entorno.

Teniendo los itinerarios como objeto de estudio, y asumiendo la perspectiva biográfica como perspectiva para analizarlos, la aproximación metodológica longitudinal nos permite una mejor comprensión del proceso que sigue el estudiantado en la institución educativa (Casal, Merino y García, 2011). Es decir, posibilita aproximarnos a los procesos

de construcción de los itinerarios formativos más allá de las vías que establece el sistema.

Una de las dificultades en el desarrollo de esta aproximación metodológica es la disposición de datos que permitan reconstruir los itinerarios. La estadística educativa nos ofrece periódicamente una descripción de la situación del sistema (por ejemplo, con datos de matrícula y de graduación), pero no es suficiente para dicha reconstrucción en tanto no disponemos de elementos que permitan corresponder una situación con otra. En este sentido, como proponen García et al. (2022, p.118), sería necesario completar la estadística con “un registro anual del alumnado desde que inicia su andadura en el sistema educativo (...) que permita seguir y analizar sus itinerarios formativos a lo largo de su escolarización, como de hecho ya existe en algunas comunidades autónomas”.

Como antecedentes recientes de estudios longitudinales en el contexto español, contamos con la explotación de la encuesta retrospectiva ETEFIL 2005 (Encuesta Transición, Educación, Formación e Inserción Laboral), que permitió una “aproximación longitudinal y biográfica que reconstruye los itinerarios formativos y de trabajo” (García et al., 2013, p.65). A grandes rasgos, el análisis realizado por el Grup de Recerca en Educació i Treball (GRET) muestra una distribución por tercios de los itinerarios: un tercio del estudiantado finaliza ESO y abandona el sistema; otro tercio continúa con enseñanzas postobligatorias y finaliza bien con título de Bachiller, bien con título de FP (CFGM o CFGS) y no prosigue formación; y el tercer tercio accede a la Universidad, desarrollando así un itinerario escolar prolongado.

A partir de los mismos datos, el GRET realizó un análisis específico de los itinerarios formativos y laborales del estudiantado de FP (Merino, García, Casal y Sánchez, 2011). En este caso, destaca el carácter terminal de CFGM, ya que el 75% de quienes graduaron en este nivel no continuaron su itinerario formativo. Cabe señalar que estos datos remiten a 2001, por tanto, a un contexto de bonanza económica en el que aumentó significativamente el abandono educativo temprano en pro de inserciones al mercado laboral. Sin embargo, también se reseña el fenómeno de especialización mediante la acumulación de ciclos: un 6% en CFGM y un 8% en CFGS. De hecho, en este último nivel, indican que la prolongación de los itinerarios estaba más generalizada, destacando el 30% que accedió a la Universidad Así, solamente el 57% de los y las graduadas transitaron al mercado de trabajo con un único título.

Si atendemos a datos más recientes, un primer análisis de la Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral del año 2019, presentado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), destaca que el 45,2% de quien tituló en CFGM en 2013-14 abandonó el sistema educativo, un 10,6% continuó en CFGS el curso siguiente y un 11,1% abandonó y se reincorporó más adelante a CFGS (INE, 2019).

La estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) que permite atender en cierta medida a los itinerarios en FP recoge bien la continuidad educativa de quienes gradúan, bien su inserción laboral. Centrándonos en los primeros (“Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional”<sup>1</sup>) y situándonos en los cursos más próximos a nuestra investigación, los resultados relativos a las personas que gradúan en FP y se matriculan en los cursos siguientes en diferentes enseñanzas indican que en los tres años posteriores a la graduación en 2016-2017, el 64,6% de quienes gradúan en FPB accedió a un CFGM; el 42,8% de las personas graduadas en CFGM inició un CFGS; y el 27,1% de las graduadas en CFGS cursó Estudios Universitarios.

Por otra parte, los resultados muestran que la edad es una variable relevante en la continuidad en el sistema, de manera que a medida que aumenta, se reduce el porcentaje de estudiantes que continúa estudiando. Asimismo, la familia profesional es otro aspecto a considerar, con diferencias relevantes en el conjunto de la oferta, destacando la continuidad en Artes Gráficas (71,1%), Informática y Comunicaciones (68,9%) desde FPB a CFGM y en Informática y Comunicaciones (72,9%) y Actividades Físicas y Deportivas (68,4%) desde CFGM a CFGM.

El MEFP ofrece también los resultados académicos para cada nivel de FP, lo que permitiría una aproximación a los itinerarios de las cohortes, aunque no la reconstrucción de itinerarios en el sentido previamente planteado. Sin embargo, la estadística disponible para la provincia de Valencia no permite realizar el seguimiento de matrícula y graduación para un mismo curso. Siendo así, los datos que presentamos completan esta estadística. Por una parte, porque no recogen únicamente los itinerarios de quienes gradúan, sino de toda la población matriculada en FP, incluyendo el nivel inicial, que queda fuera de la estadística oficial.

Además, cabe advertir que no nos aproximamos a la FP desde la perspectiva de la elección en el paso de los estudios obligatorios a los

---

<sup>1</sup> <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/seguimiento.html>

postobligatorios. Nuestro punto de partida se sitúa en la población ya matriculada en FP, en el nivel inicial o en el intermedio, a partir del cual pretendemos estudiar los itinerarios realizados. De este modo, el itinerario previo en la etapa obligatoria es una variable más a considerar en nuestro estudio. Concretamente, en la propuesta que presentamos con el objetivo de estudiar los itinerarios en FP, tenemos en cuenta, además del itinerario previo, variables sociodemográficas (sexo, estudios de los progenitores y situación socioeconómica familiar) y las diferentes dimensiones del *engagement* (conductual y académica, emocional y cognitiva).

En el caso del itinerario previo, tal y como detallan García et al. (2022), existen diversos indicadores que posibilitan medir la trazabilidad educativa -entendida como “las formas como los jóvenes transitan hacia la educación obligatoria” (p.102)-. Específicamente, destacan la relación que pueden tener las experiencias previas de repetición, así como “situaciones de ruptura e interrupciones educativas” con el desarrollo de trayectorias “no lineales” o no tradicionales, como aquellas caracterizadas por situaciones de repetición, reorientación, discontinuidad o abandono:

Algunas investigaciones han analizado las experiencias de repetición de los estudiantes y su impacto en el rendimiento académico, mostrando que los alumnos con experiencias de repetición incrementan la probabilidad de presentar unos pésimos resultados en las pruebas PISA (Calero et al., 2010) y aumentar el desapego y la baja motivación (Krüger, Formichella, y Lekuona, 2015) y presentar problemas actitudinales y de desafección escolar (Méndez y Cerezo, 2017) (García et al., 2022, p. 102) (ibid., p.102).

Por lo que respecta a las variables sociodemográficas, en palabras de Jacovkis, Montes y Manzano (2020), “la literatura confirma la relevancia de los factores socioeconómicos y culturales en el análisis de las trayectorias educativas, y pone en entredicho la fundamentación de discursos centrados en las capacidades individuales como elementos definitorios del éxito educativo” (p. 284). Son muchas las investigaciones que han puesto de manifiesto que son los jóvenes con bajo capital cultural y económico los que están más representados en itinerarios de abandono escolar (García et al., 2013; Julià, 2018; Valdés, 2019; citados en García et al., 2022). En este sentido, García y Valls (2018) identifican

cuatro itinerarios académicos, encontrando sobrerrepresentados en los itinerarios de abandono y de repetición a hombres jóvenes cuyos progenitores carecen de estudios o tienen sólo los obligatorios. En el mismo sentido, existe abundante evidencia en relación con que las probabilidades de tener mayor éxito escolar aumentan cuanto mayores son los niveles de instrucción de los progenitores (Carabaña, 1993; Calero, 2007; Forquin, 1985; Jackson et al., 2007; citados en Torrents, Merino, García y Valls, 2018). De hecho, el último informe relativo al Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MEFP, 2021), confirma, en la línea de informes previos, la importancia del nivel educativo de los progenitores en el abandono, especialmente el de la madre. Concretamente, el porcentaje varía del 3,6% en el caso de jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores al 10,1 % si estas tienen segunda etapa de Educación Secundaria. El porcentaje asciende al 20,5% para la primera etapa de Educación Secundaria y al 39,2% Educación Primaria o inferior. De acuerdo con Boudon (1974; citado en García et al., 2022) los efectos del origen social no sólo actúan directamente sobre los resultados académicos, sino que también tienen que ver con las desiguales aspiraciones y expectativas individuales y familiares, con la percepción del riesgo o del éxito ante una determinada opción educativa y con sus costes económicos y de oportunidad.

En relación con el *engagement*, partimos de la propuesta de Reschly y Christenson (2012), siendo la referencia teórica de las investigaciones que enmarcan los resultados presentados, de las que damos cuenta en el siguiente apartado. Concretamente, explican que el *engagement* “se considera multidimensional, implicando aspectos de la emoción, el comportamiento (participación, tiempo de aprendizaje académico) y la cognición de los estudiantes” (ibid., p.3). Es decir, la vinculación no remite únicamente a cuestiones cognitivas, sino también a otras dimensiones, como la emocional y la conductual, lo que amplía el proceso educativo a otros contextos y agentes más allá del aula y de la relación entre docente y discentes, como puedan ser el ámbito familiar y las relaciones entre iguales. En esta línea, los propios Reschly y Christenson (2012) presentan diferentes estudios que confirman la relación entre las intervenciones centradas en fomentar el *engagement* del estudiantado y la prevención del abandono educativo.

Desde otra posición, se propone la relación del *engagement* con el “efecto centro”, incidiendo en la influencia de la composición social y de

los mecanismos de atención a la diversidad (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2019), es decir, remitiendo a las dinámicas de los centros y a su influencia en la vinculación del alumnado con sus estudios. Centrándose asimismo en las dinámicas de funcionamiento de los centros, González y Bernárdez (2019) subrayan la relevancia de la experiencia educativa que proporcionan los propios centros, atendiendo a cuestiones como el clima y las relaciones que se generan o el apoyo que pueda recibir el alumnado en diversos momentos de su itinerario educativo.

Así pues, el *engagement* es una variable a tener en cuenta en el análisis de los itinerarios en tanto queda en relación con la experiencia del estudiantado en su proceso educativo y, específicamente, con la continuidad o el abandono de los estudios. Su consideración multidimensional permite ampliar la comprensión de experiencia educativa y, por tanto, las variables que nos pueden posibilitar entender la construcción de itinerarios en una estructura dada.

En resumen, nuestro objetivo es analizar qué variables inciden en los diferentes itinerarios, de éxito, repetición o abandono, teniendo en cuenta variables sociodemográficas relevantes, variables relativas a la trayectoria educativa y las diferentes dimensiones del *engagement*.

## Método

En este artículo presentamos el análisis de los datos obtenidos en la investigación estatal “Anonimizado”. Esta investigación tuvo continuidad mediante la investigación autonómica “Anonimizado”, que replicó parte de la investigación estatal con un año de diferencia. Ambas investigaciones, centradas en estudiar el abandono en FP y elaborar propuestas para su prevención, intervención y remediación, se concretaron en una metodología longitudinal que combinó diversos métodos para la obtención de datos: el análisis de datos estadísticos y el pase longitudinal de cuestionarios durante tres años.

## Muestra

La muestra para el diseño del proyecto autonómico partió de los datos de matrícula de FPB y CFGM en la provincia de Valencia en el curso

TABLA I. Muestra para el análisis longitudinal de itinerarios en la provincia de Valencia.

	Cuestionarios obtenidos en FPB			Cuestionarios obtenidos en GM		
	2016-17	2017-18	2018-19	2016-17	2017-18	2018-19
<b>Total</b>	739	398	411	1.234	498	676

Fuente: elaboración propia

2016-17, facilitados por la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial de la Generalitat Valenciana. Concretamente, el universo muestral era de 5.288 estudiantes en FPB y 21.246 en CFGM. La muestra se estratificó por familia profesional, ubicación geográfica y titularidad del centro.

La muestra para los tres cursos de la investigación se concretó en los datos presentados en la tabla I. En FPB, el diseño óptimo de la muestra, con un nivel de confianza del 95% y error muestral del 3%, era de 894 cuestionarios; mientras que en CFGM era de 1.028. Con los cuestionarios obtenidos en el primer curso, el error real de la muestra fue del 3.35% en FPB y del 2,27% en CFGM.

Especificando algo más la composición de la muestra conseguida (descrita con detalle en Navas et al., 2021) y considerando los resultados que presentamos a continuación, cabe destacar que más del 50% de los cuestionarios obtenidos corresponden a las siguientes familias profesionales: Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, Sanidad e Informática y Comunicaciones.

Los resultados que presentamos corresponden al análisis cruzado entre los datos del primer y tercer año de la investigación. Contamos con las respuestas de 1.087 sujetos, 411 de los cuales estaban matriculados en el primer año en FPB y 676 lo estaban en GM, lo que implica una pérdida de muestra de alrededor del 45% en ambos casos.

## Instrumento

El instrumento utilizado fue diseñado ad-hoc para la investigación “Anonimizado”, teniendo como referente teórico el concepto de *engagement* a partir de la propuesta de Reschly y Christenson (2012),

tal y como detallan Cerdà-Navarro, Salva-Mut y Comas (2019). Desde esta perspectiva, las preguntas recogían tres dimensiones relativas al *engagement* (conductual y académica, emocional y cognitiva), así como otras cuatro para complementar la información sobre el estudiantado: características personales y familiares, itinerario educativo previo, itinerario laboral y formativo y sucesos vitales (tabla II).

El tercer cuestionario incluía, además, preguntas relativas a la situación actual, tanto económica (independencia económica, dificultad para llegar a fin de mes), como educativa (situación respecto a los estudios iniciados en 2016-17). En este artículo nos centramos en la segunda, poniéndola en relación con el itinerario previo, las variables sociodemográficas y el *engagement*.

TABLA II. Dimensiones y variables incluidas en el cuestionario Q1.

<b>Dimensión conductual y académica</b>	Esfuerzo Escolar
	Indisciplina
	Adhesión escolar
	Participación en actividades de ocio y tiempo libre fuera del centro
	Participación en actividades de ocio y tiempo libre dentro del centro
<b>Dimensión emocional</b>	Relaciones con el profesorado
	Relaciones con iguales
	Apoyo familiar
	Percepción del compromiso parental
<b>Dimensión cognitiva</b>	Control y relevancia del trabajo escolar
	Futuras aspiraciones y logros y expectativas de resultados profesionales
	Motivación intrínseca
	Identidad profesional
<b>Características personales y familiares</b>	
<b>Estudios (itinerarios educativo previo)</b>	
<b>Itinerario laboral y formativo</b>	
<b>Sucesos vitales</b>	

Fuente: elaboración propia a partir de Navas et al., 2021 (pp.201-202).

## Procedimiento

En relación con el pase del instrumento, en las dos primeras fases de la investigación, el cuestionario se administró en papel en los centros seleccionados. En la tercera fase, se realizaron entrevistas telefónicas a partir de la muestra obtenida en la primera fase, lo que permitió recuperar sujetos perdidos en el segundo curso por diversas circunstancias como absentismo, cambio de estudios o de centro, o abandono.

Por lo que respecta al análisis de los datos obtenidos, se realizaron tres modelos lineales generales con el fin de determinar las variables que explicaban mejor el abandono de los estudios, la repetición de curso o su finalización. El modelo lineal generalizado es un tipo de regresión lineal que permite el análisis con variables ordinales o discontinuas y determina cuáles son las variables explicativas respecto a la variable dependiente del estudio.

El primer modelo tuvo en cuenta los dos niveles de FP, tanto FPB como CFGM, con un índice de Akaike (AIC) de 1.146,06. El segundo se centró en los casos de FPB y el tercero en el alumnado de CFGM. Estos dos últimos mejoraron considerablemente el índice de Akaike con un 457,53 para el caso de FPB y un 717,25 para GM. Sin embargo, presentaremos los resultados de los tres modelos con el fin de hacer una panorámica más completa. Se realizó otro modelo lineal generalizado para comprobar si el AIC mejoraba incluyendo la variable Nivel FP como variable explicativa y las interacciones de dicha variable con el resto de variables explicativas. Sin embargo, en este caso el índice de Akaike fue todavía mayor, con un 1.164, por lo que se descartó incluir este análisis.

En los tres modelos como variables explicativas analizamos cada una de las dimensiones del *engagement* (conductual, cognitiva y afectiva), así como cada uno de los factores que las componen. Por otro lado, se analizaron algunas variables sociodemográficas que se consideraron más relevantes para la investigación: sexo, nivel de estudios de la madre y del padre, y si tiene dificultades económicas a finales de mes. De la trayectoria educativa, se analizaron el número de cursos repetidos en ESO y si el alumnado había sido expulsado del centro.

Como variable dependiente se consideraron los itinerarios posibles al cursar la FP, donde las alternativas eran: abandono, repetición o finalización.

## Resultados

### Modelo lineal generalizado para los dos niveles de FP

En el modelo centrado en los dos niveles de FP, se observaron diferencias significativas en diferentes variables. Respecto al *engagement*, en el conductual encontramos diferencias significativas en Esfuerzo escolar ( $x^2=15,47$ ,  $p<0,001$ ), donde a mayor esfuerzo escolar se observa mayor probabilidad de finalización con una tendencia claramente ascendente donde el abandono cuenta con una media de 1,78 (0,54) y la finalización de 2,14 (0,54).

Respecto a las actividades que realizan sólo resultaron significativas las realizadas fuera del centro ( $x^2=6,5$ ,  $p=0,011$ ). Participan en más actividades fuera del centro aquellos con perfil de abandono (2,07 (0,97)) o repetición en FP 2,07 ((0,91)) y menos con perfil de finalización (1,92 (1,07)).

Respecto al *engagement* afectivo sólo se observaron diferencias significativas en las relaciones con los iguales ( $x^2=7,19$ ,  $p=0,007$ ) con una tendencia menos clara. Se observa que unas mejores relaciones favorecen tanto la repetición ( $\bar{x}=2,19$  (0,54)), es decir, mantenerse en el centro con intención de acabar, como la finalización ( $\bar{x}=2,18$  (0,47)). La puntuación es menor en el caso del abandono ( $\bar{x}=2,15$  (0,49)).

Respecto al *engagement* cognitivo las diferencias se encontraron en Futuras aspiraciones y logros ( $x^2=4,27$ ,  $p=0,039$ ). Se observa una clara tendencia descendente de modo que unas mayores aspiraciones supone mayores probabilidades de finalización ( $\bar{x}=2,35$  (0,48)), seguido de repetición ( $\bar{x}=2,24$  (0,46)) y abandono ( $\bar{x}=2,06$  (0,55)).

También se encontraron diferencias en Adhesión a la escuela ( $x^2=5,89$ ,  $p=0,017$ ). En este caso los resultados son muy similares tanto para repetición ( $\bar{x}=1,98$  (0,85)) como para finalización  $\bar{x}=1,94$  (0,77), siendo mayor la adhesión en ambos casos respecto al abandono  $\bar{x}=1,45$  (0,9).

Respecto a las variables sociodemográficas, únicamente encontramos diferencias en algunas variables. De este modo, resultó claramente significativa la referida a los estudios de la madre ( $x^2=21,07$ ;  $p=0,004$ ). Se ven diferencias entre el grupo que ha repetido curso ( $\bar{x}=2,81$  (2,32)) y el resto, que muestra puntuaciones más elevadas. Esto indicaría que a mayor nivel de estudios de la madre hay mayor probabilidad de finalización ( $\bar{x}=3,35$  (2,35)) seguido de abandono ( $\bar{x}=3,16$  (2,44)).

Respecto al itinerario previo, resulta significativa la variable Número de cursos repetidos en ESO ( $\chi^2=11,52$ ;  $p=0,042$ ). Se observa una tendencia clara descendente, de manera que a menos cursos repetidos en ESO mayor es la probabilidad de finalización ( $\bar{x}=0,97$  (0,85)) frente a la de repetición ( $\bar{x}=1$  (0,79)) y abandono ( $\bar{x}=1,19$  (0,72)).

Para terminar, el hecho de haber sido expulsado del centro también resultó significativo ( $\chi^2=4,56$ ;  $p=0,033$ ). En los casos de expulsión hay mayor probabilidad de abandono (0,63 (0,48)). Los otros dos casos tienen puntuaciones similares: repetición ( $\bar{x}=0,84$  (0,37)) y finalización ( $\bar{x}=0,83$  (0,37)).

### **Modelo lineal generalizado para el estudiantado de FPB**

En segundo lugar, realizamos un modelo lineal generalizado con las mismas variables mencionadas en el modelo anterior, exclusivamente para el estudiantado de FPB, con el fin de determinar las variables que explican la finalización, la repetición o el abandono. En este caso, observamos que no hubo diferencias significativas en ninguna variable en ninguno de los casos de engagement. Respecto al itinerario previo, tampoco aparecen diferencias significativas en ningún caso para FPB.

### **Modelo lineal generalizado para el estudiantado de CFGM**

Por último, realizamos un modelo lineal generalizado para el estudiantado de CFGM. En este caso, se observa que las variables que resultan significativas se corresponden en su mayoría con las variables significativas del análisis general, donde se contemplan ambos niveles de FP.

En este caso, observamos diferencias a nivel de *engagement* conductual en Esfuerzo escolar ( $\chi^2=20,04$ ;  $p<0,001$ ). Claramente se ve una tendencia ascendente de menor a mayor esfuerzo escolar desde el abandono ( $\bar{x}=1,74$  (0,5)) hasta el éxito ( $\bar{x}=2,18$  (0,54)), al igual que en el análisis general.

También resultó significativa la variable referida a las actividades que el alumnado realiza fuera del centro ( $\chi^2=4,75$ ;  $p=0,029$ ). En este caso se observa una tendencia descendente, de modo que a mayor

tiempo dedicado a actividades fuera del centro, menor es el grado de finalización en el alumnado siendo la media en abandono de 2,14 (0,95), en repetición de 2 (0,91) y en finalización de 1,9 (1,05) de modo similar al caso del análisis general.

Respecto al *engagement* afectivo, al igual que en el caso del análisis general, se encontraron diferencias según las relaciones con los iguales ( $\chi^2=15,68$ ;  $p<0,001$ ), aunque se observa una gran variabilidad que no aparece en el análisis general; de modo que se dan puntuaciones muy similares tanto en los casos de abandono ( $\bar{x}=2,22$  (0,46)) como en los de finalización  $\bar{x}=2,21$  (0,45), siendo la mayor puntuación en repetición ( $\bar{x}=2,26$  (0,54)), lo que indicaría que unas mejores relaciones con los iguales promueve los casos de repetición y en menor medida de finalización o abandono.

Respecto al *engagement* cognitivo, hay diferencias en Adhesión a la escuela ( $\chi^2=5,91$ ;  $p=0,015$ ) del mismo modo que en el análisis general, aunque la tendencia se modifica sensiblemente. Aquí la diferencia se observa entre abandono ( $\bar{x}=1,59$  (0,82)) y el resto, de manera que claramente hay menor adhesión en los casos de abandono frente a la repetición, que cuenta con puntuaciones algo más altas ( $\bar{x}=2,07$  (0,82)), que los casos de finalización ( $\bar{x}=2,03$  (0,69)).

Respecto a las variables sociodemográficas y el itinerario previo, no encontramos diferencias significativas.

## Discusión

Seguidamente establecemos un diálogo entre nuestros resultados y los trabajos expuestos en la introducción, así como con otras aportaciones relevantes para su comprensión. Para ello, analizaremos aquellos resultados relativos a la muestra en general e incidiremos en aquellos casos donde hemos encontrado diferencias entre la muestra completa y las submuestras de FPB y CFGM.

En relación con el total de la muestra, la literatura científica recalca la importancia del itinerario previo. Nuestros resultados coinciden en la puesta en valor de hechos pasados como la repetición en secundaria y el haber sido expulsado del centro. Ambos hechos parecen alimentar la desvinculación con el centro y su dinámica, favoreciendo el abandono entre el alumnado (García et al., 2022).

Las variables que no inciden significativamente son la repetición en primaria y la familia profesional en la que se está formando el alumnado. En el primer caso, puede estar en la base de la no significatividad el hecho de la excepcionalidad de la medida en la etapa primaria, que funciona con un mayor nivel de comprensividad y una menor rigidez en relación con la consecución o no de los objetivos en cada curso, poniéndose en valor la continuidad del grupo clase y de las relaciones entre su alumnado.

En el segundo caso, la falta de muestra suficiente en cada familia profesional y los desequilibrios entre ellas nos llevaron a agruparlas en los tres sectores productivos básicos, lo que hace que algunas posibles diferencias se difuminen y se unan familias profesionales tan distantes como, por ejemplo, Sanidad y Administración y Gestión, dentro del sector terciario. Sería necesario conseguir muestra suficiente en cada una de las familias para poder estudiar su efecto, para lo que sería imprescindible manejar datos a una escala territorial superior para que estadísticamente fueran explotables.

En relación con las variables sociodemográficas, nuestros resultados marcan una línea algo diferente a la que se ha venido identificando en la literatura científica (Jacovkis et al., 2020; Torrents et al., 2018). En nuestro estudio, vemos cómo variables como el sexo y las dificultades económicas familiares no consiguen discriminar entre quienes abandonan, repiten o finalizan sus estudios; con la excepción del papel de los estudios de los progenitores, donde sí aparece una clara influencia del nivel de estudios alcanzado por la madre y, en cambio, no del padre (MEFP, 2021), aunque únicamente cuando se toma la muestra completa de FP. Otro factor clave, la edad, no fue tomada en cuenta al ser grupos mayoritariamente de la misma edad, volviéndose esta casi una constante en nuestra investigación. La falta de significatividad de la variable sexo puede deberse a que, en general, estamos moviéndonos en ámbitos formativos centrados en conocimientos aplicados y manuales, de baja exigencia académica, donde motivación, vocación y desinterés parecen distribuirse de manera más igualada entre el alumnado de ambos sexos. Históricamente, el contexto de la FP ha estado socialmente infravalorado y marcado por la estructuración de clase, pero también de género, tal y como recogen Martínez y Merino (2011), aunque la perspectiva de clase ha predominado al analizar el contexto de la FP (Niemeyer y Colley, 2015). Los estudios en este ámbito enfatizan que las divisiones por clase social

se hacen evidentes al comparar itinerarios académicos y profesionales, mientras que la división de género se ve más claramente al confrontar varios itinerarios profesionales (Nylund, Rosvall, Eiríksdóttir, Holm, Isopahkala-Bouret, Niemi y Ragnarsdóttir, 2018). La falta de estudios que contemplen la variable sexo y/o el género en FP permiten pensar en la necesidad de investigaciones futuras que incluyan esta perspectiva como su eje central.

También llama la atención la aparente independencia entre las dificultades económicas de las familias y las trayectorias académicas del alumnado. Creemos que esconde el hecho de encontrarnos ante una formación ocupada mayoritariamente por alumnado de niveles socioeconómicos similares. En cambio, un tipo de capital cultural (Bourdieu, 2001), el representado por el nivel formativo de las madres, mantiene su capacidad discriminatoria, encontrando que a mayores estudios de las madres mayor probabilidad de finalización de los estudios. La independencia de los estudios del padre y la significatividad de los de la madre nos remite a pautas educativas centradas en la distribución tradicional de los roles de género dentro del contexto familiar, donde es la mujer la que acompaña en mayor medida el proceso formativo de hijos/as. Por ello, las diferencias en su capital cultural tienen un efecto significativo en las trayectorias de sus hijos/as.

En relación con el papel del *engagement*, vemos cómo todas sus dimensiones, en algún sentido, muestran capacidad de discriminar. En la dimensión académica y conductual, tanto el esfuerzo escolar como la adhesión a la escuela tanto en la muestra completa como en la muestra de CFGM puntúan significativamente más alto entre el alumnado que finalizó sus estudios. Esto no se confirmó en la muestra de FPB. Algo similar pasa en la dimensión emocional en cuanto a la valoración que tienen sobre las relaciones que establecen con sus iguales en clase, así como en la dimensión cognitiva en relación con sus aspiraciones, logros y expectativas, aunque sólo fue significativa en la muestra completa. Así, nuestro trabajo confirma, en la línea de trabajos anteriores (Reschly y Christenson, 2012), la importancia del *engagement* a la hora de estudiar los itinerarios del alumnado. Aunque nuestra investigación permite afinar más, gracias a identificar concretamente los diferentes componentes de las dimensiones del *engagement* que muestran capacidad discriminatoria, presentando una fotografía que nos permite el atrevimiento de predecir que aquel alumnado que siente que se esfuerza en cumplir con sus

obligaciones, que le gusta asistir al centro educativo, que considera que mantiene una buenas relaciones con sus iguales y que entiende sus estudios como un valor para su futuro profesional, será aquel que finalizará sus estudios.

Caso aparte merecen los resultados de dos componentes de la dimensión académica y conductual del *engagement*: la significatividad de la participación en actividades de ocio y tiempo libre fuera del contexto escolar tanto para la muestra completa como para la muestra de CFGM y, en cambio, la no significatividad de la participación en actividades extraescolares dentro del centro educativo. Ambos casos, contradictorios entre sí, no muestran claros elementos explicativos, con lo que en próximos trabajos tendremos que afinar los elementos de recogida de información para tratar de explicarlos con claridad.

Por otro lado, cabe prestar atención al conjunto de componentes de las tres dimensiones del *engagement* que no parecen ser capaces de diferenciar significativamente entre las diferentes trayectorias: en la dimensión académica y conductual estamos haciendo referencia a la indisciplina; en la dimensión emocional hacemos referencia tanto a la valoración de las relaciones con el profesorado como al apoyo y compromiso familiar; y, por último, en la dimensión cognitiva, hacemos referencia a la relevancia del trabajo escolar, a la motivación y a la identificación con la profesión para la que se están preparando.

Comenzando por la indisciplina, vemos que no se comporta como esperaríamos. Consideramos que los bajos niveles generales explicitados por el alumnado hacen difícil que dicha variable pueda mostrar ningún tipo de capacidad discriminativa. Necesitaríamos poder triangular la información del alumnado con la de otros agentes significativos, ya que seguramente nos encontramos ante el hecho que aquello que el alumnado no considera 'indisciplina' sí puede ser entendido como tal por el profesorado.

En cuanto a los componentes que no muestran significatividad, de la dimensión emocional, pareciera como si los referentes del mundo adulto no acabaran de ocupar un papel relevante en relación con las diversas trayectorias educativas del alumnado. Diríamos que evolucionan independientemente de la relación y la implicación de profesorado y progenitores, siendo sus iguales los que sí ocupan un papel significativo. Esto permite aventurarnos por hipótesis explicativas que tengan en cuenta el papel central del grupo de iguales a estas edades.

En relación con los componentes que no muestran significatividad, de la dimensión cognitiva, aquellos que pueden dotar de sentido la experiencia formativa, como lo relevante de las actividades que realizamos, cuan motivados estamos ante la formación que recibimos o si nos sentimos que podemos ser profesionales de dicho campo, no muestran capacidad discriminatoria. Pareciera como si todo lo relativo a la motivación intrínseca, al valor de la formación por la formación, no ocupara un papel relevante a la hora de discernir entre aquellas personas que finalizan, las que repiten y las que abandonan. Es decir, la clave no parece ser que le encuentren sentido a la formación “por sí misma”. Su acercamiento parece más estratégico, más pragmático: es el alumnado que dota de sentido futuro a la formación del presente la que más finaliza sus estudios (diferenciándose de los que repiten y de los que abandonan) lo que sería esperable en unos estudios cuya finalidad manifiesta es la inserción en el mundo del trabajo. En definitiva, es el alumnado que es capaz de dar una respuesta con sentido en su vida a la difícil pregunta “y esto ¿para qué?”.

Si lo expuesto anteriormente nos muestra una imagen general del total de colectivo estudiado, también del análisis separado para cada grupo muestral se desprenden algunas diferencias.

Al atender exclusivamente al alumnado de FPB, nos encontramos que ninguna de las variables estudiadas alcanzan la significatividad, por lo que no nos permiten distinguir entre aquel alumnado que finaliza, del que repite o del que abandona.

El hecho de que ninguna de las variables discriminen suficientemente nos indica, al menos, un par de cuestiones sobre las que seguir trabajando: por un lado, que la muestra de FPB, en relación con estas variables, es marcadamente homogénea o que su variabilidad no responde a un patrón vinculado con la finalización, repetición o abandono de sus estudios. Esto podría estar afectado por el hecho de que este alumnado comienza la FPB en edad de asistir obligatoriamente al centro educativo y han sido derivados a esta formación tras un itinerario de fracaso en ESO. Además, dada la debilidad en la significatividad de las dos variables antes mencionadas, también debemos aceptar que nos encontramos todavía ante un modelo de análisis que necesita de otras variables para entender mejor por qué finaliza, repite o abandona este alumnado. En futuros estudios deberemos ahondar en otros aspectos que pueden estar influyendo de manera más significativa, como podrían ser la posibilidad

o no de colocarse vía redes informales o familiares, así como el contexto rural o urbano donde viven y la disparidad de oportunidades laborales que les ofrecen.

En cambio, la submuestra de CFGM parece responder mejor a la imagen de la muestra completa, lo cual sería esperable dado que están sobrerrepresentados en la muestra total. Aun así, presenta alguna diferencia: en este colectivo el peso de las relaciones con el profesorado pierde intensidad, aumentando en cambio la capacidad discriminatoria de la relación con los iguales, lo que nos indicaría el papel fundamental de dicha relación en la vinculación afectiva que se establece (González y Bernárdez, 2019) y que tiene como efecto una mayor tasa de finalización de los estudios en aquel alumnado que se siente apoyado por sus iguales. Por otro lado, en este colectivo no parecen mostrar capacidad discriminatoria las expectativas, futuras aspiraciones y logros, lo que parecería indicar que este alumnado muestra un mayor interés intrínseco a los estudios que recibe, aunque debemos reconocer que la medición sobre la motivación del alumnado no alcanza ningún grado de significatividad a la hora de distinguir entre quienes finalizan, repiten o abandonan la CFGM.

A modo de comentario final, los resultados obtenidos nos llevan a preguntarnos: ¿qué hace que una persona sí vea en su proceso formativo los andamiajes de su futuro profesional y otra no? ¿En qué anclan cada una sus expectativas? Nuestros resultados parecen indicar que un aspecto clave, aunque no el único, es el hecho de dotar de expectativas futuras el proceso formativo. En esta línea, Tarabini y Curran (2015) nos recuerdan que:

si bien hay elementos pragmáticos, instrumentales y racionales en las decisiones de los jóvenes, éstas no se pueden entender al margen de los horizontes de acción que las restringen y/o posibilitan. Unos horizontes que son el resultado de la intersección entre las oportunidades objetivas de las que disponen los actores sociales y sus percepciones subjetivas (p.21).

Por lo tanto, ante el discurso dominante que aboga por el aumento del nivel formativo de la población, factores como el *engagement*, especialmente en sus dimensiones emocional y cognitiva, han de ser tenidos en cuenta en el diseño de las políticas educativas, ya no sólo por lo que respecta a las prácticas en los centros, sino también a la

configuración territorial de la oferta, con el fin de que la experiencia formativa tenga un sentido de futuro profesional para el estudiantado.

## Referencias bibliográficas

- Abiétar, M., & Navas, A. A. (2017). El sentido de la escolaridad obligatoria como transición o como fin. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 75-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10046>
- Bernad, J.C., & Molpeceres, M.A. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, 341, 149-169.
- Bourdieu, P. (2001, 2ª Ed.). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers* (79), 21-48. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v79n0.798>
- Casal, J., Merino, R., & García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers*, 96 (4), 1139-1162. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.167>
- Cerdà-Navarro, A., Salva-Mut, F., & 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. Research, development and policy*, 54(4), 635-650. <https://doi.org/10.1111/ejed.12361>
- De Puelles, M. (1999). *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- García, M., Casal, J., Merino, R., & Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- García, M., Sánchez-Gelabert, A., & Valls, O. (2022). Itinerarios educativos, trazabilidad y autopercepción de notas en las transiciones postobligatorias. *Revista de Educación* (396), 97-126. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-531>

- García, M., & Valls, O. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono educativo temprano: Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía Sobre Adolescencia y Juventud*, (8), 129-143.
- González, M<sup>a</sup>T., & Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral Año 2019. Nota de prensa*. [https://www.ine.es/prensa/etefil\\_2019.pdf](https://www.ine.es/prensa/etefil_2019.pdf)
- Jacovkis, J., Montes, A., & Manzano, M. (2020). Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers*, 105(2), 279-302. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2773>
- Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional. 1 de abril de 2022. Boletín Oficial del Estado No. 78.
- Martínez, I., Bernad, J.C., Molpeceres, M.A., Abiétar, M., Navas, A., Marhuenda, F., & Giménez, E. (2015). Comprehensive education boundaries and remedies on the edges of the Spanish educational system. *European educational Research Journal*, 14 (3-4), 293-311. <https://doi.org/10.1177/1474904115590043>
- Martínez, J. S., & Merino, R. (2011) Formación Profesional y desigualdad de oportunidades por clase social y género. *Témpora: revista de historia y sociología de la educación*, (14), 13-37.
- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(66). <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>
- Merino, R., García, M., Casal, J., & Sánchez, A. (2011). Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en formación profesional. sobre algunos prejuicios en la formación profesional. *Sociología del Trabajo*, (72), 137-156.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2021*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:98edb864-c713-4d48-a842-f87464dc8aee/seie-2021.pdf>
- Navas, A. A., Abiétar, M., Bernad, J. C., Córdoba, A. I., Giménez, E., Meri, E., & Quintana, E. (2021). Implicación del estudiantado en Formación Profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia. *Revista*

- de Educación*, 394, 189-213. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-505>
- Niemeyer, B., & Colley, H. (2015). Why do we need (another) special issue on gender and VET? *Journal of Vocational Education & Training*, 67(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.971498>
- Nylund, M., Rosvall, P. Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A. S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A. M., & Ragnarsdóttir, G. (2018). The academic–vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97-121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the *Engagement* Construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-20). Springer.
- Tarabini, A., & Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, Ll. (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>
- Torrents, D., Merino, R., Garcia, M., & Valls, O. (2018). El peso del origen social y del centro escolar en la desigualdad de resultados al final de la escuela obligatoria. *Papers*, 103(1), 29-50. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2300>
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

**Información de contacto:** Míriam Abiétar López, Universitat de València, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Departament Didàctica i Organització Escolar. Av. Blasco Ibáñez, 30, CP 46010, Valencia, España. E-mail: miriam.abietar@uv.es