

Antecedentes De La Formación Profesional Básica Como Medida De Inclusión Social

Background Of Basic Vocational Training For Social Inclusion

María José Martínez-Carmona,
Sonia García-Segura,
Carmen Gil del Pino
Universidad de Córdoba

Fecha recepción: 14/02/2024

Fecha aceptación: 28/05/2024

Resumen

El presente trabajo revisa el papel que la Formación profesional, y concretamente la básica, ha tenido a lo largo de los años en España. Se ha analizado la necesidad social que se pretendió cubrir a través de los Programas de Garantía Social con la externalización de los servicios. Puede indicarse que dichos programas pretendieron dar respuesta a la diversidad de alumnos que no acababan los estudios básicos tras la prolongación de la obligatoriedad en dos cursos más y la falta de soluciones del sistema educativo. Si bien, la formación ocupacional como medida preventiva del fracaso y abandono escolar prematura no es hasta la puesta en marcha de los Programas de Cualificación Profesional Inicial entendida como medida de atención a la diversidad concerniente a los centros educativos. Es en este momento cuando adquiere un cariz diferenciador conjugando de un modo manifiesto la formación profesional con la necesidad de formación académica apremiante de este grupo de alumnos. Asimismo, el sistema de cualificaciones adoptado a nivel europeo iguala al alumnado en competencias propias de cada uno de los niveles que los componen. Finalmente, se define el marco de formación profesional y académico actual de los ciclos de Formación profesional Básica, etapa que en este estudio nos concierne.

Palabras clave: Formación Profesional Básica, fracaso escolar, inclusión educativa, trayectorias escolares.

Abstract:

This paper reviews the role that Basic Vocational Training has had over the years in Spain. The social need that was intended to be covered through the Social Guarantee Programs with the outsourcing of services has been analyzed. These programs responded to the diversity of students who did not finish basic studies after the prolongation of the compulsory nature in two more courses and the lack of solutions from the educational system. Although, until the implementation of the Initial Professional Qualification Programs, occupational training is not understood as a measure of attention to diversity concerning educational centers. It is at this moment when it acquires a differentiating approach combining professional training with the need for academic training. Likewise, the system of qualifications adopted at the European level equalizes the students in the competences of each of the levels that comprise them. Finally, the current professional and academic training framework of the Basic Vocational Training cycles is defined, the stage that concerns us in this study.

Key Words: Basic Vocational Training, school failure, educational inclusion, school tracks.

Como citar este artículo:

Martínez-Carmona, M.J.; García-Segura, S y 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

1. Introducción

La educación permanente en la actualidad no expresa un deseo de la población a largo plazo sino una necesidad presente (Gimeno Sacristán y Rodríguez Martínez, 2013). El mercado global ha generado un grado de competitividad e incertidumbre caracterizado por el cambio constante de normativa a nivel mundial, los movimientos demográficos continuados, el avance tecnológico y la incesante revisión de necesidades referentes a destrezas, capacidades y competencias. El objetivo es adecuar la formación al mercado y a las empresas, así como cubrir nuevos yacimientos de empleo. Con esta idea, el Ministerio de Educación y Formación Profesional considera la Formación Profesional en España como atractiva, innovadora y dinámica.

La visión actual que se defiende desde diferentes órganos nacionales y mundiales es que la Formación Profesional es la que mejor se adapta a la realidad del mercado de trabajo, es decir, a las necesidades del sistema económico mundial. La pretensión es poder dotar de personal cualificado y especializado a los distintos sectores profesionales productivos y satisfacer la demanda de empleo. En este sentido, se posibilita un amplio catálogo de ciclos formativos dentro de numerosas familias profesionales, cada una precisada en contenidos teórico-prácticos que especializan al futuro trabajador en diversos campos profesionales.

A lo largo del presente artículo revisaremos las distintas modalidades de formación profesional, prestando el foco de interés en la básica y su estructuración dentro de un marco de cualificaciones que supera los límites de España. Para poder comprender mejor su papel educativo realizaremos antes un breve recorrido histórico por el que las distintas nomenclaturas que se han sucedido han ido derivando en modos diversos de entender esta medida de inclusión y atención a la diversidad.

2. Fundamentación

Frente a los logros alcanzados en educación a nivel general, quienes fracasan en el sistema educativo corren un riesgo alto de ver también negado el acceso a otros derechos como trabajo o vivienda, debido en parte a los cambios en las dinámicas del trabajo (Abdala, 2006; Prats y Raventós, 2005; Subirats, 2004; Eurydice, 1994). Como señala Marhuenda (2006), educación y trabajo, instancias con frecuencia enfrentadas, no tienen más remedio que entenderse cuando se trata de organizar programas formativos con carácter profesional como la mejor manera de alcanzar los objetivos compensadores que los legitiman. Dotar a las personas con los conocimientos adecuados para el empleo

es una de las cuatro prioridades de la Agenda de nuevas cualificaciones y empleos: una contribución europea hacia el “pleno empleo”. “La tendencia de los planes de estudio es ayudar a los estudiantes a adquirir los conocimientos, las capacidades y las actitudes que necesitan para aplicarlos en situaciones reales” (Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo de las regiones, 2008, p. 5).

La mayor parte de los pronósticos recientes del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, 2015) señalaron que, en el periodo comprendido entre 2013 y 2015, se reducirían las cifras de puestos de trabajo que requieran baja cualificación. Al hilo de esta idea, los diferentes programas o ciclos que han querido cubrir esta necesidad social han variado en cuanto a funciones y resultados obtenidos por el alumnado.

La sustitución de los Programas de Garantía Social (llamados también PGS) por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y, actualmente, por los Ciclos de Formación Profesional Básica (FPB o FP Básica) implica la reflexión en torno a dichos programas, así como a su puesta en marcha. Desde aprender las primeras nociones de un oficio o cualificarse en el mismo hasta poder acreditarlo a nivel europeo, los progresos en formación profesional parecen justificarse. A nivel académico, no es lineal este avance: mientras el alumno que cursaba los anteriores PCPI obtenía el título de Educación Secundaria Obligatoria a la par de una cualificación –algo que no ocurría con los PGS- con los actuales Ciclos de FP Básica no se obtiene la formación académica mencionada, únicamente la preparación para poder obtenerla en una prueba libre. A continuación, se mostrará una aproximación a los PGS y los PCPI como antecesores del programa que nos ocupa en la actualidad, la Formación profesional Básica, configurando en gran medida el funcionamiento y la estructura de los ciclos de esta.

3. Los Programas de Garantía Social

Uno de los temas más discutidos a raíz de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, fue la comprensividad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (conocida como ESO). La prolongación hasta los 16 años de la enseñanza obligatoria, en palabras de Merino, García y Casal (2006), un “tronco común”, tuvo como consecuencia la desaparición de la Formación Profesional (FP) de primer nivel. Con ello se posponía la separación del alumnado entre la vía académica y la vía profesional, que hasta el momento venía produciéndose a los 14 años. Esta medida no solo equiparaba a España con la mayoría de los países de la UE (exceptuando a Alemania) en lo relativo a los años de escolarización, cuya media se situaba en los diez años, sino que también se pretendía atenuar la reproducción de las desigualdades sociales producidas por una orientación prematura escolar y laboral.

A fin de aumentar la igualdad de oportunidades, la nueva ley educativa preveía una formación amplia que permitiera al alumnado alcanzar unas competencias básicas o salario mínimo cultural para el ejercicio de la ciudadanía (Gimeno Sacristán, 2000; Rué y otros, 2006). Si, a pesar de todo, al acabar la ESO un estudiante no tenía las competencias mínimas, no obtenía el Graduado. A partir de este momento, la falta de acreditación suponría un obstáculo para la prosecución de estudios post-obligatorios. Esta fue una de las innovaciones de la LOGSE, que perseguía fomentar el reconocimiento social de los ciclos formativos.

El aumento de la escolaridad obligatoria y la inclusión de una fracción de jóvenes en la escuela bajo un currículo común fue uno de los dilemas fundamentales de la reforma educativa que supuso esta ley. Ante las dificultades en concretar el principio de comprensividad, esta proporcionaba algunos mecanismos, como las agrupaciones flexibles o las adaptaciones curriculares. Los límites a la comprensividad, como señalan Marhuenda, Cros y Giménez (2001), surgieron bien pronto en la aplicación de la nueva estructura y en las nuevas directrices pedagógicas.

El aumento de la diversidad en las aulas hizo que muchos antiguos institutos de bachillerato se vieran desbordados. Los de Formación Profesional ya estaban acostumbrados a un alumnado poco motivado para los estudios y a veces con conductas poco disciplinadas. Pero la desaparición del antiguo BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y de la FP y la puesta en marcha de la ESO, sobre todo del segundo ciclo, puso a prueba la capacidad organizativa y didáctica de muchos profesores, que por falta de convencimiento, de preparación o de ambas cosas elaboraron un discurso muy crítico con la LOGSE (Merino, 2003). Incluso los profesores convencidos de la bondad o de la necesidad de la enseñanza comprensiva constataron las dificultades de su aplicación práctica. Uno de los resultados de la tensión que se generó es la queja de muchos institutos de que se ven en la obligación de “retener” en las aulas a los jóvenes de 15 años que no quieren estudiar y que se comportan de forma poco apropiada con los criterios hegemónicos de la institución escolar (Merino, 2005).

El dilema del “tronco común” llevaba a otro dilema: la externalización de las respuestas a los jóvenes en situación de fracaso escolar (Casal, García, Planas, 1998), que verían obstaculizado su acceso ante cualquier opción formativa dentro del sistema educativo. La externalización del “fracaso escolar” ha sido uno de los ejes de crítica ante una comprensividad reducida y el agotamiento de profesores en las adaptaciones curriculares. La escolarización externa y la oferta de formación en segunda oportunidad han sido ejemplos prácticos de formas de externalización.

Los Programas de Garantía Social (en adelante nos referimos a ellos como PGS) fueron una opción dentro del sistema escolar y ahí radicó una de sus

mayores virtudes: reconocer en la ley que se daría cabida a medidas que rompían el carácter uniformador del sistema y que incluso cuestionaban su monopolio al permitir que otras instituciones (entidades locales y sin ánimo de lucro) se hicieran responsables de parte de las enseñanzas reguladas por él. En 1990, esta situación obtuvo reconocimiento en materia educativa: era una opción dirigida a quienes abandonaban el sistema escolar sin una cualificación. Se pensaron como un puente más hacia el trabajo, aunque no conducían directamente al trabajo, se necesitaban otros cauces formativos, socializadores, capacitadores, incluso las empresas de inserción social o el empleo con apoyo. La formación ocupacional y la educación compensatoria, desde su aparición, tuvieron una presencia constante, aunque limitada, en todas las comunidades autónomas y constituyeron para muchos la última oportunidad de satisfacer su derecho a la educación durante la juventud, aunque esa garantía llegara en ocasiones desde fuera de la escuela, en colaboración con otras administraciones tradicionalmente ajenas al mundo de la educación.

Los PGS estaban previstos para los jóvenes de más de 16 años que no superaban la etapa de la enseñanza Secundaria Obligatoria. Inicialmente, estos programas perseguían un doble objetivo. Como se señalaba en el artículo 23 (puntos 2 y 3) de la LOGSE (1990), tenían por finalidad proporcionar una formación básica y profesional que permitiera a los jóvenes incorporarse a la vida activa, pero también preveían la prosecución de estudios en diferentes enseñanzas regladas y especialmente en la formación profesional específica de Grado Medio, a través de las pruebas de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

No obstante, los Programas de Garantía Social no preveían ninguna acreditación que posibilitara el reingreso al sistema de enseñanza. La obtención del Graduado una vez finalizada la enseñanza obligatoria pertenecía de nuevo a las Escuelas de Personas Adultas, para mayores de 18 años. El desarrollo de los PGS supuso experimentación y aplicación de diferentes modalidades de acciones formativas, así como un amplio abanico de posibilidades de cooperación con la Administración local y la administración de trabajo para la realización de estos programas (Gairín, 2009).

Inicialmente, estos se pensaron más bien como una actividad formativa equivalente a un año de duración para favorecer la entrada al mercado de trabajo de jóvenes sin graduación en ESO (como un recurso formativo como tal). Pronto pudo comprobarse que el perfil de los candidatos no era homogéneo ni que tampoco sus trayectorias escolares eran idénticas. Ello llevó a la consideración de la disparidad de perfiles e intereses y a la necesidad de ampliar las modalidades de garantía social. Por este motivo, una de las críticas más frecuentes a los PGS (junto a la externalización del fracaso escolar) ha sido la rigidez derivada de concebirlos como cursos de larga duración, con unas fechas de inicio y finalización similares a cualquier curso de la educación formal para

unos candidatos que en su mayoría no estaban nada interesados en una formación prolongada sino en entrar lo más pronto posible en el empleo no cualificado o bien poco o nada interesados en la formación profesional y el empleo a corto plazo.

En definitiva, la puesta en marcha de los Programas de Garantía Social no estuvo exenta de críticas y vacilaciones (García y Planas, 2003; Grañeras et al, 1999; Marhuenda et al, 2000). Cabe destacar algunos aspectos de estos programas:

- la excesiva orientación hacia el modelo escolar;
- la falta de articulación de con otros recursos o servicios pensados para los jóvenes no estudiantes;
- la falta de nexo entre instituciones educativas formales y no formales e instituciones locales a efectos del fracaso escolar básico;
- la imposibilidad de recuperación de objetivos de la ESO al finalizar con éxito un PGS;
- la falta de una metodología de acercamiento y pacto con jóvenes refractarios a instituciones educativas;
- el sesgo de estereotipos profesionales y de género;
- la falta de responsabilidad con el problema del fracaso escolar y su externalización;
- la falta de regulación de las condiciones del profesorado.

Es más, como las teorías del etiquetaje han demostrado hace tiempo en la sociología y la psicología social, los PGS tuvieron una imagen que los asociaba a una vía muerta (Merino, 2005). Probablemente, el carácter de estigma influye en la repetición del cuarto curso de ESO y probablemente también en la evaluación generosa para acreditar alumnos en la formación profesional de Grado Medio. La misma designación de “garantía social” no ha sido muy afortunada en el articulado de la ley, y probablemente confunde un objetivo con la misma nominalización, es decir, con el sustantivo designado (Planas y Comas, 1994). No obstante, una buena parte de los PGS se desarrollaron con la participación de los ayuntamientos que fueron desarrollando desde la democracia una amplia gama de recursos y programas específicamente pensados para los jóvenes con dificultades de inserción profesional y sin cualificación académica.

Aparte de los cursos de formación ocupacional contra el paro juvenil en el marco del plan FIP (Plan de Formación e Inserción Profesional acordado entre el gobierno, organizaciones sindicales y organizaciones empresariales, de actualización anual hasta la entrada de la LOGSE y puesto en marcha desde 1993 hasta 2007), las aulas-taller han sido una experiencia formativa para jóvenes con rechazo escolar en el tiempo de espera para el empleo entre 14 y

16 años (Funes, 1997). Con la aplicación de la LOGSE, emergieron nuevos programas sobre la base de derivaciones de los institutos y de captaciones de las entidades que los organizaban. Así, sin que la ley tuviera una especial orientación municipalista, la externalización del fracaso obligó a poner en marcha acciones con un gran protagonismo de las administraciones locales, es decir, una oferta formativa basada en el principio y requisito de la segunda oportunidad.

En 1999, el informe del CIDE (Centro de Investigación y Ciencias Económicas) trata ya la consolidación de los PGS como oferta formativa para los jóvenes que abandonaban la ESO sin titulación, diferenciada de otras medidas también compensadoras y de lucha contra el fracaso y abandono escolar dentro o fuera del sistema. Una oferta que, en el curso 2005-2006, tenía matriculados a casi 45.000 jóvenes en más de 1.600 centros. Algo más de dos tercios se encontraban en centros públicos, confirmando la tendencia desde 1996 de ofertar más programas en centros escolares, reduciendo la oferta de entidades locales y sin ánimo de lucro, más abundantes en los dos primeros años de gestión (Grañeras, 1999).

Los PGS ocuparon un espacio reducido en los márgenes del sistema educativo; en el curso 2005-2006 atienden solo al 0,64% de la población matriculada en la enseñanza no universitaria, un porcentaje que es del 2,37% si el colectivo de referencia es la matrícula en la ESO. Se trata de una cifra insuficiente a tenor de las tasas de abandono escolar prematuro, en constante aumento y que se situaba en 2004 en el 30,4% (Echeita y otros, 2009), mientras que la media europea había descendido al 18% ese mismo año.

Los Programas de Cualificación Profesional inicial (PCPI) comenzaron a anticiparse en Canarias, Castilla La Mancha, Ceuta y Melilla, con su implantación en el curso 2007/2008, y se generalizaron en 2008-2009, de acuerdo con el artículo 12 del Real Decreto 806/2006 (derogado) por el que se estableció el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Superando las limitaciones graves de los PGS, los posteriores PCPI tuvieron como objetivos reducir las altas tasas de fracaso escolar y dotar a los jóvenes, como mínimo, de una cualificación profesional de nivel que les permitiese acceder al mundo del empleo.

4. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) fueron consecuencia del “Sistema de cualificaciones como puentes para el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (OCDE, 2007). El debate que acompañó la elaboración de dicho estudio arrojó la siguiente definición:

Una cualificación se obtiene cuando un organismo competente establece que una persona concreta ha adquirido conocimientos, destrezas y/o

competencias de tipo amplio hasta los estándares especificados. El estándar de aprendizaje se confirma por evaluación o por terminación de un curso. El aprendizaje y la evaluación que dan lugar a una cualificación pueden realizarse a través de un programa de estudios formal y/o de una experiencia laboral. Una cualificación conlleva el reconocimiento oficial de un valor en el mercado de trabajo y para formaciones ulteriores. Una cualificación puede autorizar legalmente para practicar un oficio (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2008a, p. 26).

De esta definición puede interpretarse la relación existente entre evaluación, validación, cualificación y certificación. La OCDE señala los posibles efectos positivos de un sistema de cualificaciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida que pueden verse en la siguiente figura (figura 1):

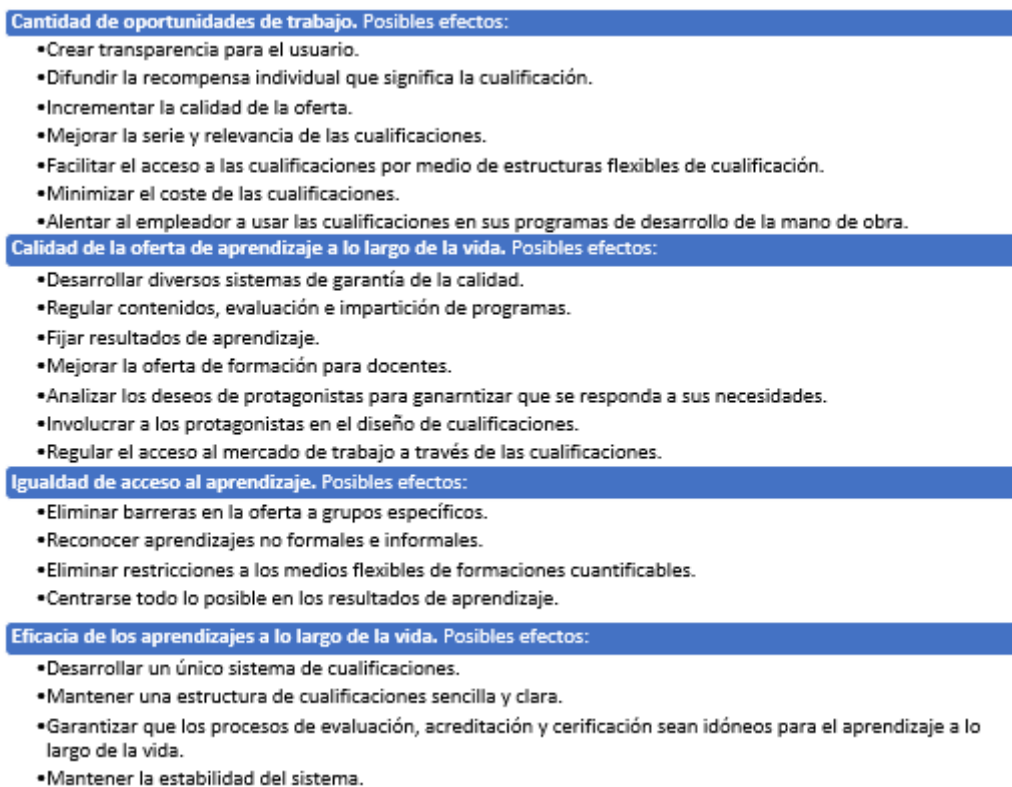


Figura 1. Efectos de los Sistemas de Cualificaciones. Fuente: Instituto Nacional de Cualificaciones (2008a).

La subdivisión en unidades y la modularización de cualificaciones han sido, desde finales de 1980, dos de los principios aplicados en España para estructurar las cualificaciones en algunos programas de formación profesional inicial y de formación continua. Sobre estos dos principios se apoya el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), que junto al Catálogo Modular de Formación Profesional a él asociado, han sido componentes básicos del Marco de Cualificaciones de Formación Profesional español. La división de familias profesionales y Niveles de Cualificación y los Campos de Formación

promovidos a nivel sectorial son manifestaciones de la división de cualificaciones que se propuso. Este Marco ha actuado como eje institucional del Sistema Nacional de Cualificaciones y de Formación Profesional (Figura 2).



Figura 2. Sistema Nacional de Cualificaciones profesionales. Fuente: Instituto Nacional de las Cualificaciones (2006).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2008b) constituye el referente básico para toda oferta formativa pública o privada; cumple una función normativa y asume un objetivo integrador, actuando a la vez como registro nacional de cualificaciones (figura 3).

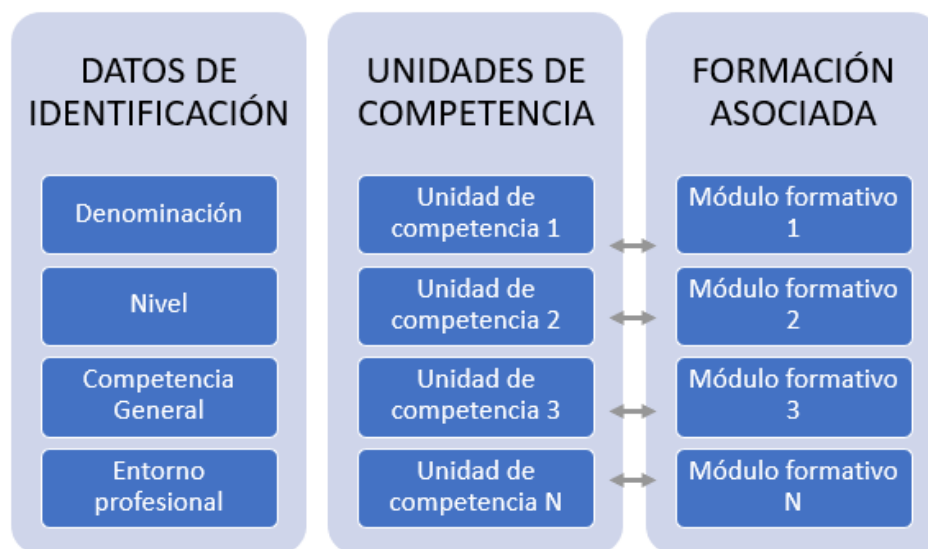


Figura 3. Estructura de una cualificación profesional. Fuente: Instituto Nacional de las Cualificaciones (2006).

Los PCPI, como puentes hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, fueron una medida que respondió a las necesidades de un sector del alumnado que cursaba la Educación Secundaria Obligatoria en situación de riesgo de fracaso y abandono escolar. Estos programas poseían una vocación clara de reinserción en el sistema educativo y ponían a disposición del alumnado en riesgo de exclusión formativa y social una triple vía que evitaba el abandono educativo, desde la salida profesional homologada mediante el reconocimiento de

competencias profesionales, la oportunidad de superar la prueba de acceso a ciclos formativos de Grado Medio o la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO (Bolívar y López, 2009).

El objetivo principal que señalaba la LOE en cuanto a los PCPI era que todos los alumnos alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (derogada) y que tuviesen la posibilidad de una inserción socio-laboral satisfactoria y ampliar sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas. Es manifiesto que los PCPI respondieron a un perfil profesional expresado a través de la competencia general, las competencias profesionales, personales y sociales, y la relación de cualificaciones y de unidades de competencia de nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el programa, si bien no debe olvidarse su función educativa de promoción. Dichos programas incluían tres tipos de módulos: específicos, de formación general y conducentes a la obtención del título de Graduado en ESO. Los diferentes módulos que componen los PCPI están estructurados en dos cursos académicos. El primer curso lo componen módulos de carácter obligatorio (ver figura 4). En el segundo curso se imparten módulos de carácter voluntario y que conducen a la obtención del título de Graduado Secundaria Obligatoria.

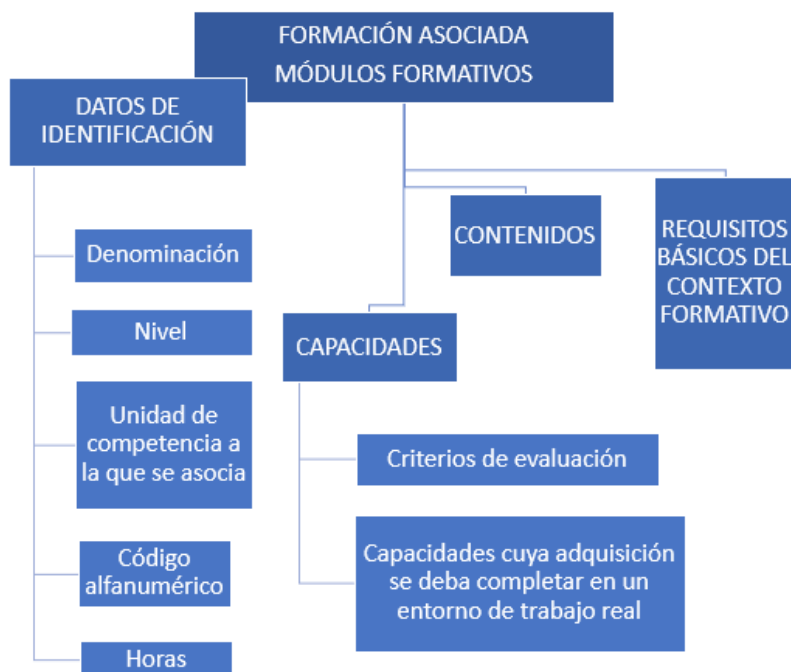


Figura 4. Módulos de formación profesional y estructura. Fuente: Instituto Nacional de las Cualificaciones (2006).

El alumnado que superaba los módulos obligatorios de un programa de cualificación profesional inicial obtenía una certificación académica en la que

constaban los módulos obligatorios que había cursado y sus calificaciones, así como la Cualificación profesional completa que obtenía con dichos módulos. Esta certificación, a nivel profesional, tenía efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, pudiendo el alumnado solicitar la convalidación para la obtención del correspondiente certificado de profesionalidad. El avance, por otro lado, de estos programas a nivel académico, fue que el alumno o alumna que cursase los módulos voluntarios de un programa recibía una certificación de los módulos superados, a los oportunos efectos de equivalencias y exenciones en relación con la ESO y, por tanto, tenía la posibilidad de obtener el graduado de ESO. Esta posibilidad no existía en los precedentes PGS.

Estos programas pretendieron ser, en definitiva, el tránsito entre distintas modalidades de formación y entre la formación y el trabajo, incrementando la flexibilidad del sistema educativo, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, mediante la configuración de vías formativas adaptadas a las necesidades e intereses personales. Se trataba pues, de una de las principales medidas encaminadas a la consecución del éxito escolar por parte de todo el alumnado. Como se ha reflejado, los PCPI eran (como en la actualidad son los Ciclos de FP Básica) la última oportunidad de continuar en el sistema educativo para los jóvenes con posibilidad de fracaso y abandono escolar. A continuación, se mostrará el marco presente de Formación Profesional en España y en concreto, de la denominada Básica, desde su inicio con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (no vigente en la actualidad).

5. Panorámica

La oferta de formación profesional actual se basa en 739 Cualificaciones, dentro de 2442 Unidades de Competencia (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales #FP, 2022), supera el centenar y medio de ciclos formativos, dentro de un amplio abanico de Familias profesionales. Cada Familia oferta todas las opciones de cursar formación profesional, dependiendo del nivel de estudios exigido. Estas son: Ciclos de Formación Profesional Básica: Cursar estos estudios y superarlos da la obtención del “Título de profesional básico”. Su enseñanza se oferta de manera obligatoria y gratuita; Ciclos Formativos de Grado Medio: La superación de estos conduce al título de “Técnico”. Son estudios post-obligatorios; Ciclos Formativos de Grado Superior: El título que se obtiene es de “Técnico Superior” y forma parte de la educación superior.

La Formación profesional se define como innovadora y establece como objetivo fundamental “la promoción de la investigación, el desarrollo experimental y la innovación”, “elementos sobre los que ha de asentarse el desarrollo económico sostenible y el bienestar social de un país” (MECD, 2016). Para poder impulsarla se pretende generar una cultura de la innovación y de la

“asunción del riesgo” que abarque a todas las escalas del sistema de producción y de la sociedad, especialmente en la educación y la formación. La Comisión Europea en Riga (junio de 2015) aseveró la innovación como eje de modernización de la Formación profesional: “Estamos decididos a impulsar la competitividad internacional del capital humano que aportan los sistemas europeos de FP, y a mejorar el reconocimiento de las cualificaciones en este ámbito, tanto en Europa como en el resto del mundo” (CEDEFOP, 2015, p.1).

Los valores añadidos de la Formación profesional actual, de acuerdo a fuentes nacionales (MECD, 2016) son: poder ejercer la actividad profesional y gestionar la carrera, eligiendo el itinerario formativo más adaptado para la mejora de la empleabilidad; combinar contenido teórico y práctico; favorecer la inclusión y la cohesión social así como el aprendizaje a lo largo de la vida; mejorar el auto-aprendizaje y la capacidad crítica consolidando hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo; potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora; usar las tecnologías de la información y comunicación y las lenguas extranjeras.

6. La iniciación a la Formación Profesional Básica

En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (como se ha indicado, derogada) se mencionaba cómo las “rigideces del sistema” pueden ser excluyentes con una parte del alumnado por tener distintos intereses a los marcados por el propio sistema. De acuerdo con la misma ley, que los alumnos pudieran cursar distintas trayectorias ayudaría a reducir el abandono escolar y a mejorar el “desarrollo personal y profesional”, siendo una de estas posibilidades la Formación Profesional Básica. El carácter propedéutico, encauzado al mundo laboral, que se otorga a la educación es manifestado en la comparativa que dicha ley realiza respecto a otros países, y el bajo número de alumnos que en España cursa Formación Profesional, dato que según fue redactado, reduce la “empleabilidad” y “la competitividad de la economía”.

Esta reforma experimentada por el sistema de educación y formación, en pro de la economía mundial, ocasiona un crecimiento exponencial de ocupaciones basadas en el conocimiento, lo que implica que se reorganicen las relaciones entre educación, trabajo y conocimiento, y por tanto, “una nueva y moderna formación profesional” (Helms Jørgensen, 2014). Trabajos de síntesis historiográfica analizan la expresión formación profesional y la variabilidad de su interpretación así como su correlación y subordinación al aprendizaje permanente, de acuerdo a un eje histórico y comparativo o internacional (Abril, Ariza, Quesada y García, 2014).

Pasando por un enfoque técnico-analítico de producción en masa estandarizada, propia del taylorismo y extendida en los años noventa del pasado siglo como signo de progreso y crecimiento (Harvey, 1990), en el que el

trabajador ideal soportaba la monotonía y el trabajo duro, hasta el estudio de la “producción ajustada” o lean production (Womack, Jones, y Roos, 1990), en el cual el trabajador ha aprendido a adaptarse a la necesidad de producción, la educación posee un papel fundamental de adaptación.

Este carácter eminentemente socializador de la escuela motivó “la modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo, [...] y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil” (LOMCE, 2013, p. 97866 -derogada-). Evocamos una cita de Durkheim (1975) como recordatorio de que “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social; “tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1975, p. 52).

La LOMCE, en su vigencia, se expresó en términos de empleabilidad y competitividad del sistema económico, al referirse a ellos como efectos del bajo número de alumnos que cursan Formación Profesional, circunscribiendo las opciones de vida de los jóvenes. De acuerdo con estos términos, es de interés impulsar aprendizajes profesionales de permeabilidad con el resto de sistema a nivel económico. Se propuso en su preámbulo la “modernización de la oferta, su adaptación a los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo [...]; se crea un nuevo título de Formación Profesional Básica, se flexibilizan las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de Grado Medio y desde ésta hacia la de Grado Superior, se prioriza la contribución a la ampliación de las competencias en Formación Profesional Básica y de Grado Medio [...]” (LOMCE, 2013, preámbulo). Nos obstante, en la formación profesional con la actual normativa (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, conocida como LOMLOE) es también objeto de varias revisiones, con “dos finalidades; una de ellas, la mejora en el reconocimiento social de los itinerarios formativos de formación profesional, para aproximarnos a las tasas de alumnado que opta por esta vía en el resto de los países europeos; la segunda, la flexibilización de las enseñanzas y la agilización de los procesos de incorporación de nuevos contenidos” (LOMLOE, 2020, preámbulo). Dicha formación comprende ciclos de grado básico, grado medio y superior, cursos de especialización organizados por módulos variables en duración y de carácter teórico-práctico. Para su configuración, es seguido el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Pormenorizando algunos de los aspectos mencionados en la modificación que la anterior LOMCE hizo en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo único, relativos a la Formación Profesional en su conjunto, es cuarto de Educación Secundaria Obligatoria el primer momento en que padres, madres o tutores legales del alumno podían escoger que el mismo lo realizase desde la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. En esta opción (iniciación a la Formación Profesional) y de acuerdo con la anterior ley, se cursaban -y se cursan- asignaturas troncales, orientada alguna (matemáticas) a las enseñanzas aplicadas, optativas (iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, y Tecnología) y específicas, dando papel de interés a la lengua cooficial, en caso de haberla en la comunidad autónoma en la que se cursen los estudios profesionales. Aspectos que trabajar desde cada una de las materias eran y siguen siendo la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

Para dar por finalizada la etapa de Educación Secundaria Obligatoria debían lograrse los objetivos y las competencias marcadas, entregándose tras cada curso a los responsables legales del alumno un consejo orientador con la propuesta de un itinerario acorde a los resultados del alumno, incluyendo la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica (tras el primer ciclo de ESO o segundo curso). En este último caso, se entregaba un certificado de estudios cursados, si bien la etapa obligatoria no estaría finalizada.

Por otra parte, y para que haya correspondencia, las enseñanzas se ajustan al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y, con esto, a la Agenda de nuevas cualificaciones y empleos publicada por la Unión Europea en 2011. La equivalencia y convalidación se realiza a través de las unidades de competencia acreditadas por el Estado a través de los certificados de profesionalidad de acuerdo con el apartado 3 del artículo 26 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (derogado), con los títulos de Formación Profesional del sistema educativo.

Respecto al marco profesional, nos parece necesario indicar que se diferencian los campos de cualificación desde una visión sectorial. La Guía Sectorial de la Formación de Profesionales en España elaborada por INCUAL en 2002 sigue en curso indicando que la Formación Profesional tiene una “clara vinculación, tanto con las tecnologías que se aplican en los procesos de producción, como en las funciones que realizan las personas cualificadas en las organizaciones productivas, ya sean estas, empresas, administración, cooperativas, etc.” (INCUAL, 2016, p.11).

Como consecuencia, las actividades económicas (de acuerdo con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas, también denominada CNAE-93) y las ocupaciones (siguiendo la Clasificación Nacional de Ocupaciones, conocida como CON-94) se agruparon en 22 grandes campos cuyo “eje de afinidad es la competencia”, condición que da respuesta a los distintos sectores de producción y al empleo, aunque algunos tengan “carácter transectorial” debido a las funciones de quienes se cualifican en el mismo. Un Campo de Cualificaciones es “un conjunto de actividades económico-productivas que presentan una cierta afinidad tecnológica y funcional agrupadas para la determinación de las cualificaciones” (INCUAL, 2014, p. 17). La elaboración de Catálogos de Cualificaciones a partir de esta información es clave en la regulación de todo el sistema de cualificaciones y tiene en consideración previsiones de evolución igualando las clasificaciones de otros sistemas de la Unión Europea. Las actividades vinculadas al sector primario engloban “cualificaciones cuya base científica se aplica a la salud, la producción, la calidad o el medioambiente”. En segundo lugar, las actividades tienen una “naturaleza industrial y de construcción” a las que le suceden “los técnicos vinculados a las manufacturas y a actividades próximas a los servicios”. Finalmente, se distinguen los campos de cualificación y formación que ocupan una gran parte del empleo como son “la administración, el comercio (de marcado carácter transversal) o la hostelería y turismo” (p.18), entendiendo que se trata del sector servicios. La guía mencionada recalca que no deben confundirse los Campos de Cualificación con los sectores económico-productivos, aunque sean coincidentes a simple vista y, que el resultado es una mera orientación que contiene aproximaciones a los propios Campos y su identificación con carácter de hipótesis.

7. Los ciclos de Formación Profesional Básica

Como se ha indicado anteriormente, para poder acceder a un ciclo de Formación Profesional Básica (FPB) es necesario que el alumnado, de manera general, tenga quince años o los cumpla durante el curso, haya cursado el primer ciclo de ESO, y haya sido propuesto por el equipo docente. Los ciclos de FPB, adoptan los diecinueve objetivos generales para la formación profesional enunciados actualmente en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (art. 6). En dicha ley, se diferencia una tipología de ofertas y grados de formación (cap. 2, art. 28) organizada, de manera secuencial, en grados que abarcan desde la acreditación parcial de competencia profesional (Grado A), hasta el certificado de competencia (B), profesional (C), de Ciclo formativo (D), hasta el curso de especialización (E). En cada uno de los Grados existirán ofertas vinculadas a los niveles 1, 2 y 3 del mencionado Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales. El Grado D -que es el que nos ocupa- se corresponde con los ciclos formativos de formación profesional que forman parte del sistema educativo español en los términos establecidos en la Ley Orgánica

2/2006, de 3 de mayo, de Educación, debiendo contribuir, además de a los objetivos del Sistema de Formación Profesional, a los previstos para este tipo de enseñanzas en dicha ley orgánica para cada uno de los grados básico, medio y superior (art. 39).

Siguiendo el artículo 40 de Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, los ciclos formativos tienen una organización modular, que incluye: Módulos profesionales asociados a un estándar de competencia profesional o, excepcionalmente, a varios; Módulos profesionales asociados a la orientación laboral, el emprendimiento, y competencias transversales y para la madurez socioprofesional; Módulos específicos, vinculados a la optatividad en grado medio y superior; Proyecto intermodular. Respecto al Proyecto Intermodular, “en el caso de los ciclos formativos de grado básico, se tratará de un único proyecto colaborativo para toda la duración del ciclo formativo” (art. 41).

Con este objeto, los ciclos de Formación Profesional Básica son “ciclos formativos de grado básico, con carácter general, los vinculados a estándares de competencia de nivel 1 del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales” (art. 44). De manera muy similar a la anterior LOMCE, quedan organizados en ámbitos de contenido -llamados antes bloques comunes de contenidos-, que son: Comunicación y Ciencias Sociales, Ciencias Aplicadas, Profesional y Proyecto anual de aprendizaje colaborativo.

Finalmente, es de interés la mención que se realiza a las características específicas del alumnado como eje rector en la toma de criterios pedagógicos a desarrollar en los programas formativos. Otra cuestión interesante es el fomento del trabajo en equipo. Asimismo, esta Ley otorga una especial consideración a la tutoría y a la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración (art. 44).

8. Propuesta

Tras realizar este análisis, creemos que no puede evaluarse el logro o las posibles carencias de la Formación Profesional, aún más, de la referida a la Básica, sin conocer qué estudios los han precedido, motivo de nuestro trabajo. Como continuación a dicho análisis, es de utilidad constatar los efectos y resultados que se generaron a través de estos. Centrado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, Arnaiz (2010) postuló que las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo podían estar propiciando la exclusión de los alumnos frente a la inclusión pretendida. Poder caracterizar la Formación Profesional Básica aporta una visión más amplia de lo que ha supuesto cada uno de los cambios en la formación profesional inicial a nivel organizativo, curricular

y, sobre todo, personal, tanto en el alumnado, por su papel principal y necesidad de inclusión, como en el profesorado, agente de cambio y transformación social.

Por consiguiente, se propone indagar acerca del perfil del alumnado que cursa Formación Profesional Básica, así como la percepción que posee sobre sí mismo y sus estudios. En torno al profesorado que imparte Formación Profesional, se hace necesario definir su perfil y qué percepción tiene respecto a estos estudios. Martínez Domínguez (2011) plantea si el éxito cuestionable de las medidas excepcionales de atención a la diversidad puede provocar que se renuncie a la búsqueda de vías ordinarias. Estudios anteriores (Sellman y otros, 2002; ISEI/IVEI, 2007, 2008, 2009, 2012; Martínez, Mendizábal y Pérez-Sostoa, 2009; Jiménez, Luengo y Taberner, 2009) evidencian que el profesorado implicado en la iniciación profesional muestra reticencias en tal cuestión. Asimismo, es preciso conocer cómo es entendida la innovación en la Formación Profesional y la aplicación de estrategias de Aprendizaje Cooperativo. En distintos ámbitos educativos, se está promoviendo incorporar en la metodología didáctica el uso del aprendizaje colaborativo (Barkley, Major et al, 2007). Es de utilidad saber si en el campo de la formación profesional los cambios van en consonancia.

Por último, Ritacco Real y Amores Fernández (2016) extrajeron conclusiones relacionadas no tanto con los aprendizajes académicos como con los de comportamiento y actitudinales, fuente en muchas ocasiones del fracaso escolar del alumnado. En consecuencia, cabe proponer un análisis que evidencie del papel de la orientación y la tutoría en la formación básica.

Referencias bibliográficas

- Abdala, E. (2006). *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Abril, A., Ariza, M. R., Quesada, A., y García, F. J. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las Ciencias*, 11(1). <http://www.redalyc.org/html/920/92029560004/>
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-233.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Casal, J., García, M. y Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa. Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-318.

- CEDEFOP (2015). *Mercado de trabajo global, formación profesional global* (Nota Informativa). CEDEFOP.
- Comisión Europea (2008). *Mejorar las competencias en el siglo XXI: Agenda para la cooperación europea en las escuelas* (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones). Comisión de Comunidades Europeas. Bruselas.
- Durkheim, E. (1975). *Education and Sociology*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Echeita, G., et al (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668197/paradojas_echeita_RE_2009.pdf?sequence=1
- Eurydice (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Funes, J. (1997). *Les aules-taller i els adolescents exclosos*. Barcelona: Horsori
- Gairín, J. (2009). Formación Profesional y Ocupacional en el marco de la formación permanente. Una visión desde Europa. En J. Gairín, M.A. Essomba, et al (coords.) (2009). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, M. & Planas, J. (2003). *Percepcions i expectatives professionals dels joves* (Projecte Interreg III-A. La Formació professional transfronterera. Àmbit: Joves amb baix nivell de qualificació). Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. y Rodríguez Martínez, C. (coords) (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Foro de Sevilla. Madrid, España: Ediciones Morata. https://issuu.com/ediciones_morata/docs/manifiesto_por_otra_politica_educativa
- Grañeras, M. et al. (1999). *Las desigualdades en la educación en España, II*. Madrid: MEC-CIDE.
- Harvey, A. C. (1990). *Forecasting, structural time series models and the Kalman filter*. Reino Unido: Cambridge university press.

- Helms Jørgensen, C. (2014). Tres concepciones de las relaciones cambiantes entre la educación y el trabajo. En A. Luzón y M. Torres (Comps.), *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (pp. 27-48). Barcelona, España: Octaedro.
- INCUAL (2014). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INCUAL (2016). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (2006). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Catálogo Modular de Formación Profesional*. Madrid: Secretaría General Técnica. <http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/22CatalogoModular.pdf>
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (2008a). *Sistema de cualificaciones como puentes para el aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Ministerio de Educación, por acuerdo con la OCDE, París. http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/00_OCDE_COMPLETO_Internet.pdf
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (2008b). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)*. Madrid: Secretaría General Técnica. http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (2022). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales #FP, 2022. 756 Cualificaciones / 2.512 Unidades de Competencia*. https://incual.educacion.gob.es/documents/35348/80300/CNCP_listadoQ.pdf/67d33b4d-c885-49ba-8e07-15d433ba34a9
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2007). *Abandono Escolar en 3º y 4º de la ESO*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/abandono_ult.pdf
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2008). *Finalización de la Secundaria Obligatoria*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. Bilbao: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf

- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2012). *Ebaluazio Diagnostikoa. Informe de resultados y análisis de variables*. Segundo Educación Secundaria Obligatoria. Bilbao: ISEI.IVEI.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 11-49. <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8647/taberner1.pdf?sequence=1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 04/05/2006. (Texto Consolidado. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295, de 10 de diciembre de 2013. BOE-A-2013-12886 (derogada).
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo. BOE, 238, 4/10/1990, 28927-28942 (derogada). <https://boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE 147, de 20/06/2002 (derogada).
- Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. BOE 301, de 17/12/2003 (derogada). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-23102>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. BOE 78, BOE-A-2022-5139 (consolidada).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34. http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_01.pdf
- Marhuenda, F.; Cros, M. J. y Giménez, E. (2001). *Aprender de las prácticas: Didáctica de la Formación en Centros de Trabajo*. Valencia, Universitat de València.
- Marhuenda, F. et al (2000). Els Programes de Garantia Social, un recurs útil per a tots? *Temps d'Educació*, 24, 263-281.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista*

Interuniversitaria de Formación del profesorado, 25(1), 165-183.
<http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147010.pdf>

Martínez, B., Mendizábal, A. y Pérez-Sostoa, V. (2009). Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 13, (3), 239-271.
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56712871011.pdf>

Merino, R. (2003). Luces y sombras de la reforma de la Formación Profesional: la visión de los profesores de Enseñanza Secundaria. *Aula Abierta*, 82, 5-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1012047.pdf>

Merino, R. (2005). De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa. *Revista de Educación*, 336, 475-503. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_25.pdf

Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017*. España: Secretaría General Técnica.

OCDE (2007): *Programme for International Student Assessment (PISA)*.
<http://www.oecd.org/>

Planas, J. & Comas, M. (1994). *Prévention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle en Espagne*. Barcelona: ICE-UAB.

Prats, J. & Raventós, F. (dirs.) (2005). *Los sistemas educativos europeos: ¿Crisis o transformación?*. Barcelona, Fundación «La Caixa».
http://www.pdf.obrasocial.comunicacions.com/es/esp/es16_esp.pdf

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (derogado).

Ritacco Real, M., & Amores Fernández, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria: percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1-2016, pp. 137-160.
https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/197550/1_3125-51126-1-PB.pdf?sequence=1

Rué, J. et al (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria; quién es quién en las oportunidades escolares*. Barcelona: Octaedro.

Sellman, E., Bedward, J., Cole, T., & Daniels, H. (2002). A sociocultural approach to exclusion. *British Educational Research Journal*, 28(6), 889-900.

Subirats J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. *Colección de estudios sociales*, 16. Fundación "La Caixa".

Womack, J. P., Jones, D. T., & Roos, D. (1990). *Machine that changed the world*. New York: Simon and Schuster.