

**ESTUDIO DE LAS CAUSAS DE LAS BAJAS TASAS DE
GRADUACIÓN Y EL ELEVADO ABANDONO DE LOS
ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN
CASTILLA Y LEÓN**

ESTUDIO DE LAS CAUSAS DE LAS BAJAS TASAS DE GRADUACIÓN Y EL ELEVADO ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN CASTILLA Y LEÓN

Dirección y coordinación

Miguel Ángel Sancho. Presidente. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Lola Velarde. Directora de Desarrollo. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Equipo de investigación

Esther López Martín. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Eva Expósito Casas. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Belén Gutiérrez de Rozas. Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Rafael López Meseguer. Profesor del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Promueve

Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León.

Diciembre de 2024

© Junta de Castilla y León y Fundación Europea Sociedad y Educación

©Investigadores

La Junta de Castilla y León y Fundación Europea Sociedad y Educación permiten la explotación de los resultados de la investigación, así como la reproducción total o parcial de este Informe, siempre y cuando no implique una deformación, modificación, alteración o atentado contra ella que suponga perjuicio a sus legítimos intereses o menoscabo a su reputación y se cite adecuadamente conforme a las normas académicas.

Contenido

1. INTRODUCCIÓN	3
2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	4
2.1. Estudio cuantitativo	4
2.2. Estudio cualitativo	13
3. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO	16
3.1. Motivos para matricularse, principales barreras y experiencia educativa del alumnado en formación profesional	16
3.2. Tasas de promoción del alumnado matriculado en Formación Profesional	61
3.3. Estudio de los factores vinculados con el rendimiento académico del alumnado de Formación Profesional	68
4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO	86
5. CONCLUSIONES.....	116
6. RECOMENDACIONES.....	125
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivos principales, por un lado, comprender la experiencia educativa del alumnado matriculado en Formación Profesional Básica y Formación Profesional de Grado Medio en Castilla y León, y, por otro, analizar en qué medida dicha experiencia educativa, junto con las características de los estudiantes y sus motivaciones para cursar estos estudios, contribuye a explicar las bajas tasas de graduación y el elevado abandono que tiene lugar en estas enseñanzas.

La información obtenida servirá como base para orientar de manera rigurosa las estrategias de política pública, con el propósito de fomentar el éxito en la finalización de los estudios de formación profesional y, en consecuencia, contribuir a elevar el nivel educativo de la población.

En este informe técnico se presentan los resultados y conclusiones del estudio. Concretamente, se detallan las principales características del diseño de investigación propuesto para abordar los objetivos planteados, los hallazgos del estudio cuantitativo y del estudio cualitativo, y las conclusiones que se derivan de dichos resultados.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Con el propósito de alcanzar los objetivos de investigación propuestos, se ha adoptado un enfoque metodológico mixto que integra las perspectivas cuantitativa y cualitativa. Conforme a lo anterior, se han llevado a cabo dos estudios paralelos, uno cuantitativo y otro cualitativo, cuyos resultados se integran en el apartado de conclusiones para proporcionar una comprensión integral, completa y precisa de la experiencia educativa de los estudiantes de formación profesional en Castilla y León. En las siguientes páginas, se describen las características específicas de los dos estudios efectuados.

2.1. Estudio cuantitativo

Se realizó un estudio cuantitativo mediante encuesta, en el que participaron los estudiantes matriculados, durante el curso académico 2023/2024, en ciclos formativos de formación profesional (Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio).

Variables e instrumentos

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* con la finalidad de recabar información acerca de la experiencia educativa de los estudiantes de formación profesional. Concretamente, se recogió información acerca de los motivos que llevan al alumnado a matricularse en Formación Profesional Básica o Ciclos Formativos de Grado Medio, las principales barreras que se encuentran a la hora de cursar estos estudios y su experiencia educativa en estas enseñanzas.

La versión inicial del instrumento tomó como base las principales dimensiones y subdimensiones en las que, de acuerdo con la literatura, se concretan los tres constructos de interés previamente mencionados. El instrumento diseñado incluyó tres escalas, cada una destinada a evaluar uno de estos constructos. La versión inicial del instrumento fue revisada por la Dirección General de Formación Profesional y Régimen Especial de la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León, que

comprobó la adecuación del instrumento y sugirió cambios en la redacción de algunos ítems.

Entre febrero y marzo de 2024, se realizó una aplicación piloto de la primera versión del instrumento en la que participaron 103 estudiantes. A partir de la información recabada en dicha aplicación, se analizó el funcionamiento de cada uno de los ítems del cuestionario y se exploró la dimensionalidad de las tres escalas a partir de un análisis factorial exploratorio (AFE).

La estructura multidimensional sugerida en el AFE para las tres escalas fue corroborada a partir de un análisis factorial confirmatorio (AFC) ejecutado sobre las respuestas de los 3039 sujetos que cumplimentaron la versión definitiva del instrumento. Los índices de ajuste correspondientes a los tres modelos estimados (Tabla 1) reflejaron un ajuste adecuado. A su vez, respecto a la calidad métrica, el coeficiente Omega calculado para las cuatro escalas alcanzó valores superiores a 0.7 puntos, lo cual refleja una adecuada consistencia interna.

Tabla 1. Propiedades psicométricas de las cuatro escalas incluidas en el cuestionario.

Escala	Número de ítems	Índices de ajuste (AFC)	Consistencia interna
Motivos para matricularse	11	RMSEA = 0.073 CFI = 0.969 TLI = 0.953	$\omega = 0.817$
Barreras personales y familiares	18	RMSEA = 0.079 CFI = 0.951 TLI = 0.940	$\omega = 0.889$
Experiencia educativa	43	RMSEA = 0.074 CFI = 0.943 TLI = 0.939	$\omega = 0.742$

En las Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4, se representan las dimensiones en las que se concretan los tres constructos de interés, junto con los ítems del cuestionario que permiten recabar información sobre cada uno de estos aspectos.

Tabla 2. Motivos para matricularse.

Dimensión	Ítems
Deseo de superación	1. Desear que mis familiares y/o amigos se sintiesen orgullosos de mí por continuar mis estudios
	2. Demostrarme que era capaz de continuar mis estudios
	3. Querer empezar de cero en otras enseñanzas
Relaciones sociales e influencias externas	4. Tener amigos que se habían matriculado en estos estudios
	5. Seguir las indicaciones de mis profesores o de mi familia
	6. Hacer nuevas amistades
Aspiraciones profesionales	7. Considerar que era la mejor manera de tener rápidamente un trabajo
	8. Poder compaginar estudios y trabajo
Aspiraciones académicas	9. Aprender contenidos relacionados con una profesión
	10. Querer acceder después a un ciclo formativo de grado medio o de grado superior
	11. Querer obtener una titulación

Tabla 3. Barreras personales y familiares.

Dimensión	Ítems
Relación con el estudio	1. Resultarme difícil estudiar o hacer los trabajos de clase (falta de técnicas de estudio, organización, constancia, etc.)
	2. Sentir pereza o aburrimiento al estudiar
	3. Sentirme desbordado o frustrado en algunas materias
	4. Pensar que no tengo los conocimientos necesarios para poder seguir alguna de las materias
	5. Tener miedo a fracasar en estas enseñanzas
Barreras académicas y personales	6. Pensar que acabar los estudios no es importante para mi futuro
	7. Resultarme difícil cumplir las normas del centro
	8. Tener una dificultad de aprendizaje diagnosticada (dislexia, TDAH, etc.)
Uso del tiempo libre	9. Utilizar demasiado la tecnología (redes sociales, televisión, internet, juegos en línea, etc.)
	10. Pasar mucho tiempo en la calle o de fiesta con mis amigos, en lugar de estar estudiando
	11. Dedicar demasiado tiempo a otras actividades de ocio (deporte, música, etc.) que me quitan tiempo para el estudio
Deseo de emancipación	12. Querer conseguir un trabajo lo antes posible
	13. Querer tener mi propio dinero
	14. Querer independizarme
Implicación familiar	15. Tener padres que no me proporcionan el nivel de asesoramiento que necesito para mis estudios
	16. Tener padres que conceden poca importancia a mis estudios
	17. Tener padres con bajas expectativas sobre mis resultados en los estudios
	18. Tener padres que deben realizar esfuerzos económicos importantes para que estudie

Tabla 4. Experiencia educativa.

	Subdimensión	Ítems
PROFESORES	Planificación e implementación de la enseñanza	1. Utilizan diferentes formas de enseñar y proponen distintos tipos de actividades
		2. Organizan la asignatura de forma lógica
		3. Tienen en cuenta lo que sabemos y nuestras características a la hora de enseñar
		4. Nos dicen qué esperan que aprendamos en cada materia
		5. Relacionan lo que tenemos que aprender con situaciones de la vida real o con la profesión que vamos a desempeñar
		6. Nos enseñan los contenidos de manera práctica
	Gestión y organización del aula	7. Cuentan con nosotros a la hora de poner las normas de comportamiento y las reglas de clase
		8. Promueven el orden necesario para el adecuado desarrollo de las clases
		9. Fomentan el respeto, la confianza y la colaboración entre nosotros
	Evaluación de los aprendizajes	10. Nos dicen cómo nos van a evaluar y qué se tendrá en cuenta a la hora de poner la nota
		11. Al inicio de curso evalúan lo que sabemos sobre la materia y las posibles dificultades con las que nos podemos encontrar
		12. A la hora de calcular nuestra nota final en la asignatura, no solo tienen en cuenta la calificación en el examen, sino también las diferentes actividades que realizamos durante el curso (asistencia, trabajos, etc.)
	Orientación y tutoría	13. Nos aconsejan sobre qué estudiar o dónde podremos trabajar en el futuro
		14. Nos enseñan técnicas y estrategias para estudiar las asignaturas
		15. Nos proporcionan una atención personalizada, en función de nuestras necesidades
		16. Se preocupan por nuestro desarrollo personal
		17. Nos ayudan a conocer y superar nuestras dificultades académicas
	Comunicación	18. Consiguen que entendamos los contenidos, aunque sean difíciles
		19. Hablan con entusiasmo y entrega
	Competencia emocional	20. Se ponen en nuestro lugar
		21. Nos escuchan y se preocupan por nosotros
	Relaciones interpersonales	22. Trabajan en equipo con los demás profesores
		23. Se comunican y colaboran con nuestras familias
		24. No hacen distinciones entre los estudiantes, todos somos tratados de la misma forma

	Subdimensión	Ítems
CENTRO	Organización escolar	1. El número de profesores es adecuado
		2. Los horarios de las clases están bien organizados
		3. El número de estudiantes por clase es adecuado
		4. El centro (o los profesores) nos proporciona todo el material que necesitamos para las clases
		5. Los diferentes espacios en los que se imparten las clases (laboratorios, talleres, aulas de pintura, etc.) son adecuados
		6. Tenemos espacios para estudiar, hacer actividades prácticas, trabajar en equipo, utilizar ordenadores, etc., fuera del horario de clase
		7. Mi centro oferta muchos Centros de Trabajo para realizar las prácticas profesionales
	Gestión escolar	8. Existe buen ambiente de aprendizaje en el centro
		9. En el centro se fomentan relaciones de respeto, colaboración y confianza entre nosotros
		10. El equipo directivo está disponible para nosotros
Dificultad de las enseñanzas	1. Los contenidos que debemos estudiar son difíciles	
	2. Tenemos que hacer demasiadas tareas o estudiar demasiado	
	3. Tenemos demasiadas asignaturas	
PROGRAMA	Utilidad de las enseñanzas	4. Estoy aprendiendo cosas útiles para mi futuro
		5. Estos estudios me permitirán proporcionar un servicio a la sociedad
		6. Estos estudios me preparan para tener un trabajo
	7. Estos estudios me permitirán matricularme posteriormente en otros estudios	
Utilidad de las prácticas	8. Las prácticas que realizamos en los Centros de Trabajo contribuyen a nuestra formación	
	9. Las prácticas de los Centros de Trabajo están relacionadas con los contenidos que aprendemos clase	

Población y muestra

Para la selección de la muestra se estableció un muestreo bietápico por conglomerados, en el cual los estratos estuvieron determinados por los tipos de enseñanza. Dentro de cada estrato, el tamaño muestral necesario se calculó mediante un muestreo aleatorio simple por conglomerados. Para este cálculo se tomó como referencia: i) el tamaño de la población de referencia, ii) un nivel de confianza del 95%, iii) un error muestral máximo admitido del 8%, valores para p y q de 0.5, y un coeficiente de correlación intraclase (ICC) igual a 0.07.

Tras estimar el tamaño muestral necesario para cada estrato, se llevó a cabo una selección proporcional de la muestra atendiendo a las siguientes variables: provincia, tipo de centro (CIFP, IES y centro privado), y modalidad de enseñanza (presencial y online). Finalmente, se calculó el número de centros educativos que debían participar en el estudio para cada enseñanza y en cada provincia, con el fin de alcanzar el tamaño muestral requerido. Dentro de cada centro educativo, se seleccionó a todos los estudiantes que cursaban las enseñanzas que definieron los estratos.

Conforme a lo anterior, la muestra final del estudio estuvo constituida por los 3039 estudiantes que cumplieron el cuestionario. De ellos, un 24.3 % estaba matriculado en Formación Profesional Básica, un 75.7 % en Ciclos Formativos de Grado Medio. El 95.3 % de los estudiantes cursaba sus estudios en modalidad presencial, mientras que el 4.7 % lo hacía a distancia.

Atendiendo a las principales características de los sujetos que han formado parte de la muestra, cabe señalar que el 67 % de los participantes de Formación Profesional Básica eran hombres, mientras que el 32.2 % eran mujeres y 0.8 % no contestaron. En los Ciclos Formativos de Grado Medio, el 57 % de las personas encuestadas eran hombres, el 42.4 % eran mujeres y el 0.7 % no contestaron. La edad media de los participantes de Formación Profesional Básica era de 17 años ($SD = 3$), siendo de 21 años ($SD = 7$) para los estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Medio. En lo que respecta a la repetición de curso, el 47.9 % del alumnado de Formación Profesional Básica había repetido curso

al menos una vez en primaria y el 81.4 %, en secundaria. Para los estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Medio, estos porcentajes fueron del 22.8 % y del 49.6 %, respectivamente.

Por último, atendiendo a la vía de acceso seguida por el alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio, el 76.7 % se había matriculado en estas enseñanzas tras cursar Educación Secundaria Obligatoria, el 13.2 % lo había hecho tras culminar Formación Profesional Básica, el 6.7 % había accedido mediante la Prueba de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio y el 3.3 % mediante el Curso de acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio.

Recogida de información

La recogida de información se llevó a cabo entre los meses de enero y junio de 2024. Para la recogida de información se contó con la colaboración de la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León, que promovió la participación de los centros educativos. Tras un primer contacto realizado por la Consejería, se llevó a cabo una sesión informativa, en la que participaron los equipos directivos de dichos centros, dirigida a explicar las características del estudio.

Posteriormente, desde la Fundación Europea Sociedad y Educación se remitió a los equipos directivos de los centros educativos –o a la persona en quien estos habían delegado– una carta con las instrucciones para participar en el estudio y el enlace a la versión electrónica del cuestionario que debía cumplimentar el alumnado. Desde los centros educativos se encargaron de reenviar estas instrucciones a los estudiantes matriculados en las enseñanzas mencionadas anteriormente.

Adicionalmente, con el propósito de analizar en qué medida las variables objeto de estudio permiten explicar los resultados académicos alcanzados por el alumnado de formación profesional al finalizar el curso académico 2023/2024, se solicitó a los centros participantes información sobre las calificaciones obtenidas por los estudiantes. Concretamente, se recopilaron los resultados académicos de un total de 6.879

estudiantes (20.6 % de FPB y 79.4 % de FPGM). Además, en 5.646 de estos casos se incluyó información sobre la nota media obtenida.

Análisis de datos

Se ha adoptado una aproximación tanto descriptiva como inferencial en el análisis de la información recabada. Conforme a lo anterior, en primer lugar, se realizó un análisis descriptivo tanto de los ítems como de las subdimensiones¹ objeto de estudio. En segundo lugar, desde una perspectiva inferencial, se analizaron posibles diferencias en los motivos para cursar estas enseñanzas, las principales barreras encontradas y la experiencia educativa del alumnado, en función de las enseñanzas, la modalidad en la que cursan sus estudios, el tipo de centro, el género y la repetición.

Con el propósito de analizar en qué medida las características de los estudiantes, sus motivaciones para cursar estas enseñanzas, las principales barreras encontradas y su experiencia educativa se relacionan con el rendimiento académico, así como de caracterizar a los estudiantes de formación profesional con mayor y menor desempeño en función de estas variables, se empleó la técnica de árboles de decisión.

Este procedimiento permite identificar patrones y relaciones entre variables sin necesidad de partir de un modelo predefinido, ni de formular hipótesis iniciales. Los árboles de decisión permiten determinar de manera emergente las variables más importantes en la explicación de la variable dependiente (en el caso que nos ocupa, el rendimiento académico). Para ello, tomando en consideración el total de casos de la muestra (nodo raíz), se realiza una partición del grupo original en dos o más subgrupos, utilizando los valores de la variable predictora más asociada a la variable dependiente (Castro & Lizasoain, 2012). Tras esta primera segmentación, el proceso se repite para cada uno de los subgrupos generados, dividiéndolos sucesivamente hasta que se cumple alguno de los criterios de parada definidos previamente.

¹ Las puntuaciones de los estudiantes en cada una de las dimensiones se calcularon como el promedio de sus respuestas a los ítems que conforman dichas dimensiones.

Los programas de análisis de datos empleados han sido Mplus (versión 8) y SPSS (versión 27).

2.2. Estudio cualitativo

El estudio cualitativo estuvo basado en el análisis de las creencias, percepciones y experiencias (Creswell y Poth, 2016) de profesores y orientadores que trabajan en las distintas enseñanzas de formación profesional estudiadas. Se tuvo en cuenta el principio de articulación metodológica en estudios de naturaleza mixta, siendo en este caso la indagación cualitativa secuencialmente posterior y complementaria al estudio cuantitativo. Se buscó, por tanto, profundizar en los datos obtenidos cuantitativamente e interpretarlos adecuadamente conforme a las características de los contextos analizados y el conocimiento empírico disponible sobre la temática.

Instrumento

El guion utilizado en los grupos de discusión tuvo un carácter semiestructurado y contempló las mismas dimensiones y subdimensiones que el cuestionario. Concretamente, los temas en torno a los cuales se organizaron estas dinámicas fueron:

- Perfil del estudiante de Formación profesional. Se buscó conocer la caracterización cualitativa del estudiante-tipo, de acuerdo al criterio de los participantes en el grupo de discusión.
- Motivos de matriculación. Se indagó en los motivos que llevan al alumnado a decidir matricularse en algún tipo de estudio de formación profesional.
- Barreras personales y familiares. Se profundizó en los elementos de índole personal y familiar que dificultan o impiden la continuidad en estas enseñanzas.
- Experiencia educativa. Se cuestionó sobre cómo orientadores y profesores perciben la experiencia educativa que se ofrece a los estudiantes.

Durante la conversación se les proporcionó, además, algunos de los resultados derivados del estudio cuantitativo relativos a dichas cuestiones, lo que facilitó considerablemente la conducción del grupo, así como el análisis de los datos y su interpretación.

Participantes

En el presente estudio otorgó el papel de “informante clave” a los colectivos educadores mencionados anteriormente (profesores y orientadores), pues disponen de conocimiento y experiencia sobre los temas que orientaron la conversación grupal. La selección de los participantes se basó en el criterio de máxima heterogeneidad de acuerdo con características que pudieran influir en los resultados (edad, experiencia profesional, territorio, género, tipo de centro, y oferta de FP en el centro -FPB y CFGM-). En la Tabla 5 y en la Tabla 6 se reflejan las características de los participantes.

Tabla 5. Participantes del grupo de orientadores.

ID	Enseñanzas FP	Provincia	Tipo de Centro	Sexo
O1	FPB y CFGM	Valladolid	Privado	F
O2	FPB y CFGM (y online)	Ávila	IES	F
O3	FPB y CFGM	Palencia	CIFP	M
O4	FPB y CFGM	Valladolid	Privado	F
O5 ²	FPB y CFGM	Burgos	Privado	

Tabla 6. Participantes del grupo de profesores.

ID	Enseñanzas FP	Provincia	Tipo de Centro	Sexo
P1	FPB y CFGM	Burgos	Privado	M
P2	FPB y CFGM	Palencia	CIFP	M
P3	FPB y CFGM (y online)	Ávila	IES	F
P4	FPB y CFGM	Valladolid	IES	M
P5 ³	FPB y CFGM (y online)	Burgos	CIFP	F

² No asiste pese a estar confirmada.

³ El participante es sustituido por una compañera.

Recogida de información

Los grupos de discusión se celebraron los días 26 y 27 de junio de 2024, a través de la aplicación Microsoft Teams y tuvieron una duración aproximada de 90 minutos respectivamente. El contenido de los grupos de discusión fue grabado y, posteriormente, transcrito.

Análisis de datos

Se llevó a cabo una estrategia de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2014), a partir de las categorías apriorísticas referidas anteriormente. El contenido fue codificado siguiendo un proceso de codificación mixto, en el que las categorías apriorísticas inicialmente consideradas fueron utilizadas para hacer una codificación intencionada. Ello permitió hacer un análisis de frecuencias con el que poder analizar tendencias y establecer una cierta comparativa con los resultados cuantitativos. Téngase en cuenta que tales frecuencias no han de interpretarse como una correspondencia estadística del fenómeno estudiado (es decir, como grado de presencia o ausencia de tal fenómeno). Simplemente refleja tendencias discursivas en términos de mayor presencia o ausencia de tales temas en la dinámica grupal, dependiente de diversos factores conversacionales. En segundo lugar, se profundizó en los aspectos discursivos de los grupos analizados, ofreciendo de esa manera un relato interpretativo de los resultados en consonancia con el conocimiento empírico disponible. En el proceso de codificación se utilizó el programa ATLAS.ti 9.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

3.1. Motivos para matricularse, principales barreras y experiencia educativa del alumnado en formación profesional

En esta sección se presentan los resultados relativos a los principales motivos que impulsan al alumnado a matricularse en Formación Profesional Básica o Ciclos Formativos de Grado Medio, así como las principales barreras que enfrentan al cursar estos estudios y su experiencia educativa en estas enseñanzas.

3.1.1. MOTIVOS PARA MATRICULARSE

Los principales motivos que han llevado al alumnado a matricularse en Formación Profesional están relacionados con sus aspiraciones profesionales ($\bar{x}= 7.43$), seguidas de cerca por las aspiraciones académicas ($\bar{x} = 7.19$). En el polo opuesto, el motivo vinculado con las relaciones sociales y las influencias externas es el que ha ejercido una menor influencia sobre los estudiantes a la hora de tomar la decisión de matricularse en sus estudios actuales ($\bar{x} = 5.14$) (Figura 1).

Los principales motivos que han llevado al alumnado a matricularse en Formación Profesional están relacionados con sus aspiraciones profesionales.

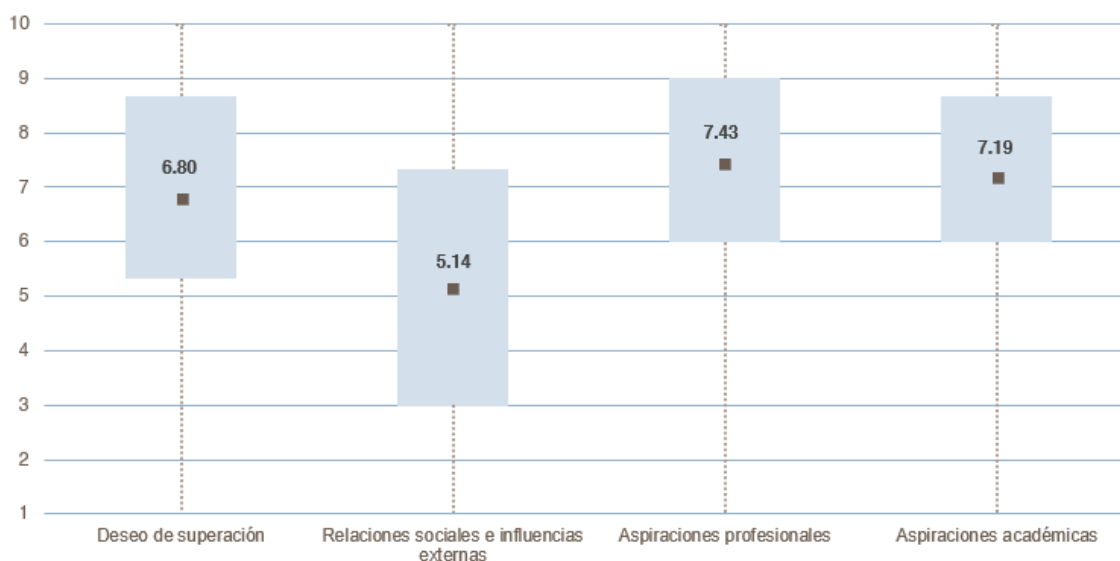


Figura 1. Puntuaciones generales por dimensiones: motivos para matricularse.

La Tabla 7 muestra cómo los motivos para cursar los estudios se encuentran relacionados entre sí. Más específicamente, las relaciones lineales más fuertes se observan entre el deseo de superación y tanto las aspiraciones académicas ($p = .502$) como las relaciones sociales e influencias externas ($p = .460$). A esta relación, le sigue muy de cerca la existente entre las aspiraciones profesionales y las aspiraciones académicas ($p = .458$).

Tabla 7. Estadísticos descriptivos para los diferentes motivos para matricularse.

	Media	Mediana	Desviación estándar	Rho de Spearman		
				1	2	3
1. Deseo de superación	6.80	7.00	2.30	--		
2. Relaciones sociales e influencias externas	5.14	5.00	2.63	.460**	--	
3. Aspiraciones profesionales	7.43	7.50	2.06	.406**	.362**	--
4. Aspiraciones académicas	7.19	7.00	1.92	.502**	.394**	.458**

Centrando la atención en las diferencias observadas en los motivos para cursar los estudios actuales en función de las enseñanzas en las que los estudiantes se encuentran matriculados, la Tabla 8 refleja cómo las diferencias solo son estadísticamente significativas para las relaciones sociales e influencias externas y para las aspiraciones

académicas; aspectos que han tenido una mayor influencia en el caso de los estudiantes de Formación Profesional Básica.

Tabla 8. Diferencias en los motivos para matricularse en función de las enseñanzas.

	Formación Profesional Básica	Ciclo Formativo de Grado Medio	U de Mann-Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Deseo de superación	7.00	7.00	808118,500	0.052	0.047
2. Relaciones sociales e influencias externas	6.00	5.00	679550,000	< .001	0.199
3. Aspiraciones profesionales	7.50	7.50	811781,000	0.077	-0.043
4. Aspiraciones académicas	7.67	7.00	737660,000	< .001	0.13

Considerando el papel de la modalidad en los motivos para matricularse, los resultados de la Tabla 9 muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todos ellos en función de si el alumnado se encuentra realizando su formación en modalidad presencial o a distancia. Mientras que las relaciones sociales y las influencias externas han ejercido una influencia notablemente mayor en el alumnado que cursa sus estudios de manera presencial, el resto de los motivos han influido en mayor medida en el alumnado matriculado a distancia.

Tabla 9. Diferencias en los motivos para matricularse en función de la modalidad.

	Presencial	A distancia	U de Mann-Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Deseo de superación	7.00	7.67	173373.500	< .001	-0.163
2. Relaciones sociales e influencias externas	5.33	3.00	142197.000	< .001	0.313
3. Aspiraciones profesionales	7.50	8.50	167068.000	< .001	-0.193
4. Aspiraciones académicas	7.00	8.33	150045.000	< .001	-0.275

Atendiendo al papel del género, la Tabla 10 evidencia diferencias estadísticamente significativas en todos los motivos en función de esta variable, a excepción de en el relativo a las aspiraciones profesionales: el deseo de superación y las aspiraciones académicas han tenido un papel más importante en el caso de las mujeres, mientras que las relaciones sociales e influencias externas han tenido un papel más destacado para los hombres.

Tabla 10. Diferencias en los motivos para matricularse en función del género.

	Hombre Mediana	Mujer Mediana	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
1. Deseo de superación	7.00	7.33	929676.500	< .001	-0.15
2. Relaciones sociales e influencias externas	5.33	4.67	972967.000	< .001	0.11
3. Aspiraciones profesionales	7.50	7.50	1066504.000	0.242	-0.025
4. Aspiraciones académicas	7.00	7.33	972536.000	< .001	-0.111

La Tabla 11 muestra las diferencias en los motivos para matricularse en Formación Profesional en función de si los estudiantes habían repetido algún curso previamente. En este caso, las diferencias solo son estadísticamente significativas para la influencia ejercida por las relaciones sociales y las influencias externas, con mayor peso para el alumnado que había repetido curso previamente, y para las aspiraciones profesionales, con mayor importancia para el alumnado que no lo había hecho.

Tabla 11. Diferencias en los motivos para matricularse en función de si previamente ha repetido algún curso.

	No Mediana	Si Mediana	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
1. Deseo de superación	7.00	7.00	972664.500	0.157	-0.032
2. Relaciones sociales e influencias externas	4.67	5.33	896622.500	< .001	-0.107
3. Aspiraciones profesionales	8.00	7.50	940389.000	0.004	0.064

4. Aspiraciones académicas	7.00	7.33	983162.500	0.342	-0.021
----------------------------	------	------	------------	-------	--------

Por último, la Tabla 12 presenta los motivos para matricularse en Formación Profesional en función del tipo de centro. En dicha tabla, se observan diferencias estadísticamente significativas para todos los motivos analizados, siendo más relevantes en el caso del alumnado de centros privados en comparación con aquel matriculado en Institutos de Educación Secundaria (IES) y en centros integrados de formación profesional (CIFP). Asimismo, los estudiantes de CIFP también han proporcionado valoraciones más altas para las relaciones sociales e influencias externas, en comparación con el alumnado de los IES. En el resto de los casos, no existen diferencias entre los IES y los CIFP.

Tabla 12. Diferencias en los motivos para matricularse en función del tipo de centro.

	CIFP Med	IES Med	PRIV Med	H de Kruskal- Wallis	Sig.	Tamaño del efecto	Comparaciones
1. Deseo de superación	7.00	6.67	7.67	72.39	0.000	0.024	PRIV>CIFP PRIV>IES
2. Relaciones sociales e influencias externas	5.00	4.67	6.00	100.77	0.000	0.033	CIFP>IES PRIV>CIFP PRIV>IES
3. Aspiraciones profesionales	7.50	7.50	8.00	21.42	0.000	0.007	PRIV>CIFP PRIV>IES
4. Aspiraciones académicas	7.00	7.00	7.33	15.97	0.000	0.005	PRIV>CIFP PRIV>IES

Deseo de superación

El deseo de superación ocupa el tercer lugar en importancia como motivo por el que el alumnado se matricula en Ciclos Formativos de Grado Medio o en Formación Profesional Básica. Considerando los tres aspectos en los que se concreta esta dimensión (Tabla 13 y Figura 2), el más influyente es el vinculado con el deseo del alumnado de verse capaz de continuar sus estudios, puesto que casi el 70% de los participantes ha indicado que este aspecto ha influido bastante o mucho en su decisión, en contraposición con el 13% para quienes este aspecto ha influido apenas o poco. Por su parte, el alumnado que ha

indicado que el deseo de obtener reconocimiento de otras personas o de querer empezar de cero han influido en su decisión bastante o mucho son del 59% y del 53.7%, respectivamente.

Tabla 13. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Deseo de superación”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Desear que mis familiares y/o amigos se sintiesen orgullosos de mí por continuar mis estudios	14.3%	6.7%	20.1%	25.6%	33.4%
Demostrarme que era capaz de continuar mis estudios	8.6%	4.4%	17.8%	26.4%	42.8%
Querer empezar de cero en otras enseñanzas	17.3%	8.5%	20.5%	22.9%	30.8%

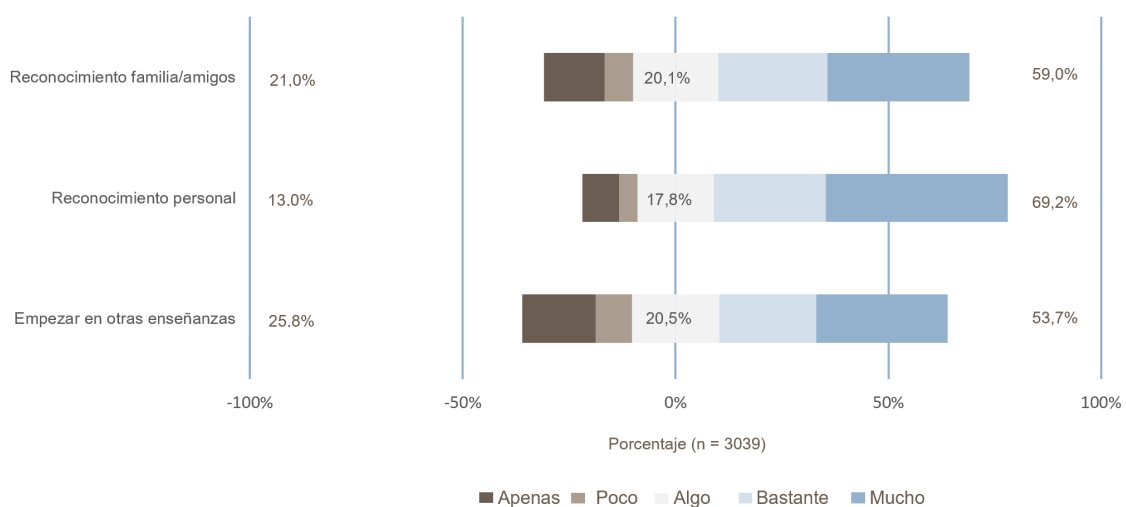


Figura 2. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Deseo de superación”.

Relaciones sociales e influencias externas

Las relaciones sociales e influencias externas son el motivo que en menor medida ha impactado las decisiones del alumnado para cursar las enseñanzas actuales. Entre ellos,

Las relaciones sociales e influencias externas son el motivo que en menor medida ha impactado las decisiones del alumnado para cursar las enseñanzas actuales.

son el deseo de hacer nuevas amistades, con un 43.9% de la muestra afirmando que este aspecto les había influido bastante o mucho, y el haber seguido las indicaciones del profesorado o de la familia, con un 42.3%, los que en mayor medida les han impulsado a matricularse en Formación Profesional

(Figura 3 y Tabla 14). En cambio, tener amigos matriculados en estos estudios ha influido apenas o poco al 51.3% de los estudiantes para cursar estas enseñanzas.

Tabla 14. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Relaciones sociales e influencias externas”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Tener amigos que se habían matriculado en estos estudios	41.8%	9.5%	16.9%	15.6%	16.2%
Seguir las indicaciones de mis profesores o de mi familia	25.1%	10.3%	22.3%	23.1%	19.3%
Hacer nuevas amistades	27.3%	9.3%	19.5%	20.4%	23.5%

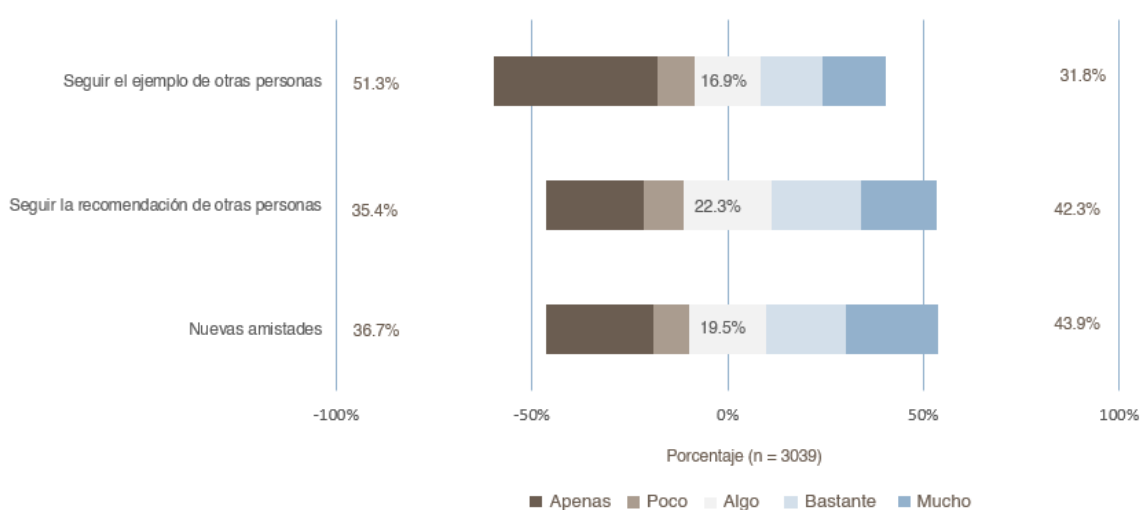


Figura 3. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Relaciones sociales e influencias externas”.

Aspiraciones profesionales

Las aspiraciones profesionales son el aspecto con mayor peso en la decisión de matriculación del alumnado. De los dos aspectos que componen esta dimensión, el hecho de considerar estas enseñanzas la mejor vía para acceder rápidamente al empleo destaca por la relevancia que le ha otorgado el alumnado, con un 81.7% de estudiantes a quienes

Un 81.7% del alumnado ha considerado que matricularse en estas enseñanzas era la mejor manera de acceder rápidamente a un empleo.

este aspecto ha condicionado bastante o mucho, en contraposición con un 6.4% que ha indicado que esto les ha influido apenas o poco (Figura 4 y Tabla 15). Por el contrario, las valoraciones se han distribuido de manera más uniforme para el hecho de compaginar estudios y trabajo, con un 59.2% del alumnado que afirma que este aspecto le ha influido bastante o mucho.

Tabla 15. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Aspiraciones profesionales”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Considerar que era la mejor manera de tener rápidamente un trabajo	3.1%	3.3%	12.0%	28.3%	53.3%
Poder compaginar estudios y trabajo	11.9%	8.6%	20.4%	26.4%	32.8%

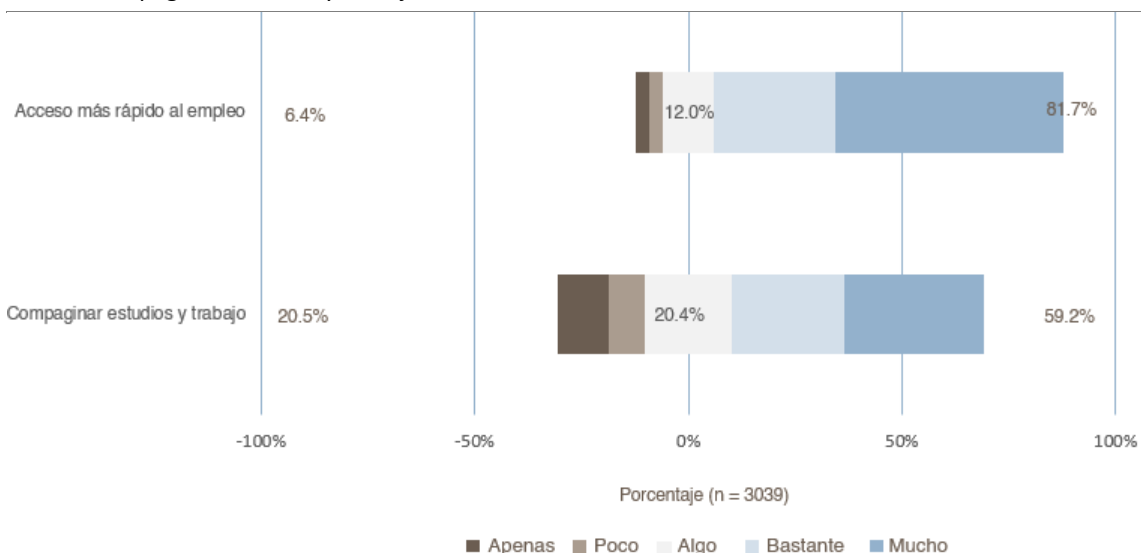


Figura 4. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Aspiraciones profesionales”.

Aspiraciones académicas

Atendiendo a las aspiraciones académicas –segundo aspecto con mayor influencia en la decisión del alumnado de matricularse en Formación Profesional–, se observan diferencias notables entre los elementos que ponen esta dimensión (Figura 5 y Tabla 16). Los dos ítems vinculados con el deseo de continuar estudiando y de obtener una titulación han recibido un elevado número de respuestas situadas en el extremo superior de la escala (69% y 88.9%, respectivamente). Sin embargo, el ítem que alude al aprendizaje de contenidos relacionados con una profesión ha tenido un peso menos

El 88.9% de los estudiantes indica que el deseo de obtener una titulación influyó bastante o mucho en su decisión de matricularse.

destacado, ya que las respuestas se distribuyen de manera más o menos homogénea a lo largo de la escala.

Tabla 16. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Aspiraciones académicas”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Aprender contenidos relacionados con una profesión	28.9%	10.1%	21.0%	17.9%	22.1%
Querer acceder después a un ciclo formativo de grado medio o de grado superior	11.0%	5.1%	14.8%	19.5%	49.5%
Querer obtener una titulación	2.6%	1.6%	6.9%	16.3%	72.6%

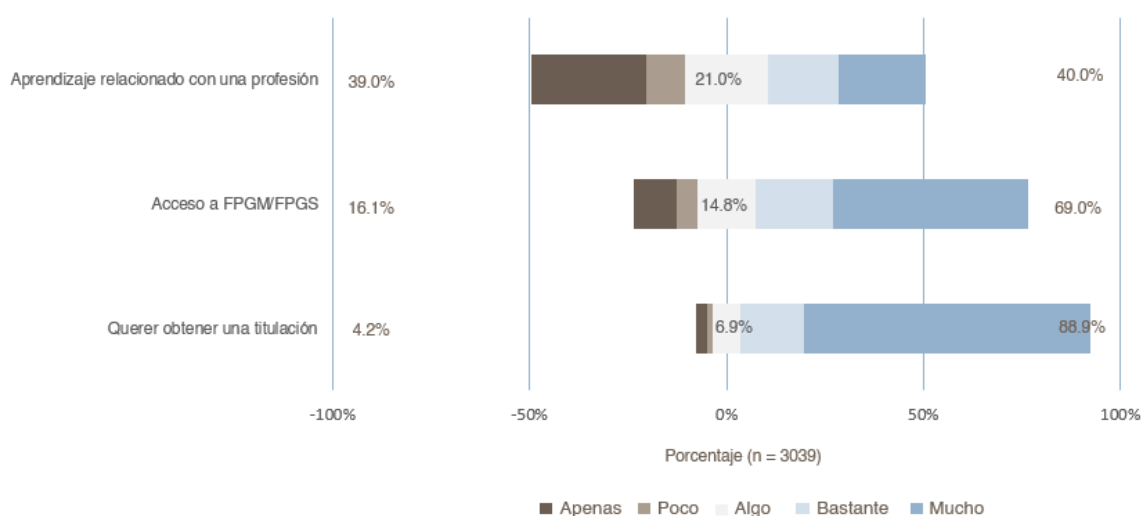


Figura 5. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Aspiraciones académicas”.

3.1.2. BARRERAS PARA EL ESTUDIO

En la Figura 6 se aprecia cómo, desde la experiencia educativa actual del alumnado, la principal barrera a la que este se enfrenta en relación con la consecución de sus estudios se asocia con su deseo de emancipación ($\bar{x} = 5.89$), seguido de su relación con el estudio ($\bar{x} = 4.71$). Por el contrario, los aspectos para los que se ha identificado el menor impacto negativo son los relacionados con la implicación familiar ($\bar{x} = 3.11$) con las barreras académicas y personales ($\bar{x} = 3.43$).

La principal barrera a la que se enfrenta el alumnado para la consecución de sus estudios se asocia con su deseo de emancipación.

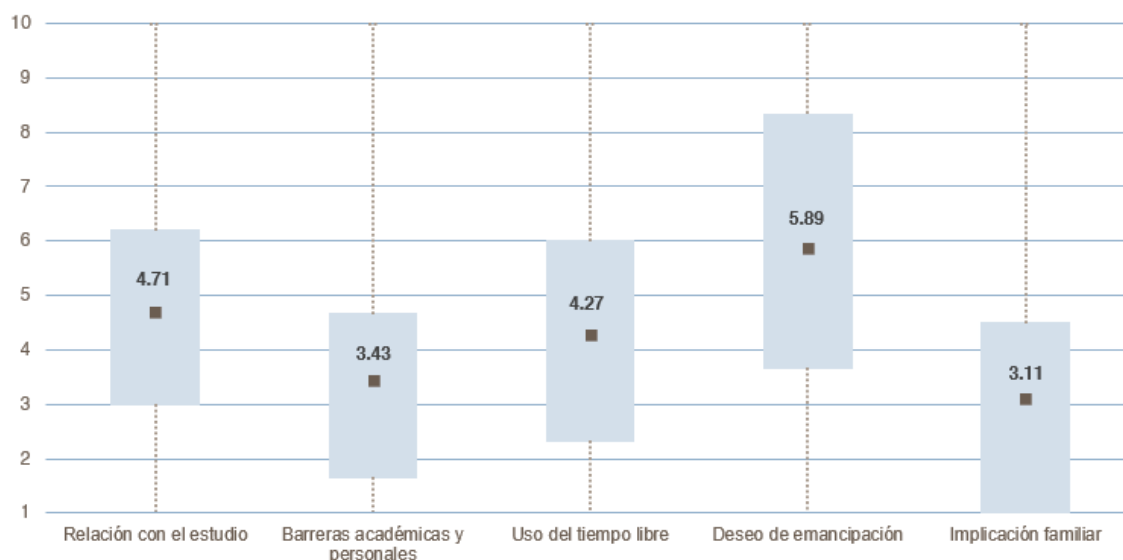


Figura 6. Puntuaciones generales por dimensiones: barreras para el estudio.

Unido a ello, la Tabla 17 muestra las correlaciones existentes entre las diferentes barreras. En ella se observa que las asociaciones más fuertes se dan entre la relación con el estudio y tanto las barreras académicas y personales ($\rho = .607$) como el uso del tiempo libre ($\rho = .524$), así como entre la implicación familiar y las barreras académicas y personales ($\rho = .530$).

Tabla 17. Estadísticos descriptivos para las diferentes barreras para el estudio.

	Media	Mediana	Desviación estándar	Rho de Spearman			
				1	2	3	4
1. Relación con el estudio	4.71	4.80	2.07	--			
2. Barreras académicas y personales	3.43	3.00	2.08	,607**	--		
3. Uso del tiempo libre	4.27	4.00	2.35	,524**	,451**	--	
4. Deseo de emancipación	5.89	6.00	2.90	,390**	,377**	,421**	--
5. Implicación familiar	3.11	2.50	2.27	,447**	,530**	,423**	,419**

Además, las diferencias observadas en la importancia que tiene estas barreras para el alumnado en función de las enseñanzas que cursan resultan estadísticamente

Los estudiantes perciben las barreras para el estudio como más acuciantes en FP Básica que en los Ciclos Formativos de Grado Medio.

significativas en todos los casos (Tabla 18): los estudiantes perciben las barreras como más acuciadas en Formación Profesional Básica que en los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Tabla 18. Diferencias en las barreras para el estudio en función de las enseñanzas.

	Formación Profesional Básica	Ciclo Formativo de Grado Medio	U de Mann-Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Relación con el estudio	5.00	4.80	797639,000	0.015	0.06
2. Barreras académicas y personales	3.67	3.00	718563,500	< .001	0.153
3. Uso del tiempo libre	4.67	4.00	733985,000	< .001	0.135
4. Deseo de emancipación	6.67	6.00	731573,500	< .001	0.138
5. Implicación familiar	3.00	2.25	712773,000	< .001	0.16

Las diferencias observadas en función de la modalidad de formación profesional cursada también son estadísticamente significativas para todas las dimensiones (Tabla 19). En este caso, las barreras parecen impactar más para los estudiantes que cursan Formación Profesional en modalidad presencial, siendo especialmente destacable la magnitud del tamaño del efecto de las diferencias para el uso del tiempo libre.

Las barreras al estudio parecen impactar más en la modalidad presencial que a distancia, destacando las diferencias en el efecto del uso del tiempo libre.

Tabla 19. Diferencias en las barreras para el estudio en función de la modalidad.

	Presencial Mediana	A distancia Mediana	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
1. Relación con el estudio	4.80	4.20	176548	0.003	0.147
2. Barreras académicas y personales	3.33	2.33	163978	< .001	0.208
3. Uso del tiempo libre	4.33	1.67	116023.5	< .001	0.44
4. Deseo de emancipación	6.33	4.00	146530	< .001	0.292
5. Implicación familiar	2.50	1.00	141497	< .001	0.317

Al analizar el papel del género, los resultados muestran que el uso del tiempo libre y la implicación familiar ejercen una influencia más pronunciada en el caso de los hombres que en el de las mujeres que forman parte de la muestra (Tabla 20). Por el contrario, el deseo de emancipación afecta en mayor medida a las mujeres.

Tabla 20. Diferencias en las barreras para el estudio en función del género.

	Hombre Mediana	Mujer Mediana	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
1. Relación con el estudio	4.80	4.60	1055525.000	0.102	0.035
2. Barreras académicas y personales	3.00	3.00	1082836.000	0.638	0.01

3. Uso del tiempo libre	4.67	3.33	852143.000	< .001	0.221
4. Deseo de emancipación	6.00	6.33	1035498.500	0.013	-0.053
5. Implicación familiar	2.50	2.25	1040287.500	0.021	0.049

Atendiendo a las diferencias observadas en las barreras para el estudio en función de si los estudiantes habían repetido curso previamente, los resultados de la Tabla 21 reflejan que todas ellas ejercen un mayor impacto en el alumnado que cuenta con esta experiencia de repetición previa.

Tabla 21. Diferencias en las barreras para el estudio en función de si previamente ha repetido algún curso.

	No Mediana	Si Mediana	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
1. Relación con el estudio	4.40	5.00	854293.000	< .001	-0.15
2. Barreras académicas y personales	2.67	3.33	836128.500	< .001	-0.168
3. Uso del tiempo libre	3.67	4.33	887204.500	< .001	-0.117
4. Deseo de emancipación	5.33	6.33	866597.500	< .001	-0.137
5. Implicación familiar	2.00	2.75	843682.500	< .001	-0.16

Los estudiantes de los IES reportan menor número de barreras para el estudio (relacionadas con aspectos académicos y personales, el deseo de emancipación y la implicación familiar), en comparación con los CIFP y los centros privados.

Finalmente, la Tabla 22 muestra las diferencias en las barreras para el estudio según el tipo de centro. Los estudiantes de los IES han reportado enfrentar un menor número de barreras relacionadas con aspectos académicos y personales, el deseo de emancipación y la implicación familiar, en comparación con los alumnos de los CIFP y centros privados. En

cuanto al uso del tiempo libre, las diferencias se observan entre los estudiantes de CIFP y centros privados, quienes han señalado enfrentar mayores barreras en este ámbito.

Tabla 22. Diferencias en las barreras para el estudio en función del tipo de centro.

	CIFP Med.	IES Med.	PRIV Med.	H de Kruskal- Wallis	Sig.	Tamaño del efecto	Comparaciones
1. Relación con el estudio	5.00	4.80	4.80	1.69	0.42	0.001	
2. Barreras académicas y personales	3.33	3.00	3.33	8.90	0.01	0.003	CIFP>IES PRIV>IES
3. Uso del tiempo libre	4.00	4.00	4.33	6.72	0.03	0.002	PRIV>CIFP
4. Deseo de emancipación	6.33	5.67	6.33	16.90	0.00	0.006	CIFP>IES PRIV>IES
5. Implicación familiar	2.50	2.00	2.75	22.02	0.00	0.007	CIFP>IES PRIV>IES

Relación con el estudio

La relación con el estudio ha sido señalada como la segunda barrera con más relevancia para el alumnado encuestado. Dentro de ella, el aspecto que más parece lastrar su experiencia educativa actual es la pereza o el aburrimiento a la hora de estudiar, valorado en las categorías bastante y mucho por un 41.8% de los participantes (Tabla 23 y Figura 7). A este aspecto le sigue en importancia el sentirse desbordado o frustrado (38.9%). En el extremo opuesto, el 67.9% de los estudiantes alegan no tener miedo al fracaso en estas enseñanzas.

La relación con el estudio es la segunda barrera con más relevancia para el alumnado. El aspecto que más parece lastrar su experiencia educativa actual es la pereza o el aburrimiento a la hora de estudiar.

Tabla 23. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Relación con el estudio”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Resultarme difícil estudiar o hacer los trabajos de clase (falta de técnicas de estudio, organización, constancia, etc.)	26.1%	18.4%	25.4%	18.8%	11.4%

Sentir pereza o aburrimiento al estudiar	17.7%	16.5%	24.0%	22.7%	19.1%
Sentirme desbordado o frustrado en algunas materias	21.4%	16.7%	23.1%	21.6%	17.3%
Pensar que no tengo los conocimientos necesarios para poder seguir alguna de las materias	35.3%	18.9%	20.8%	15.1%	9.9%
Tener miedo a fracasar en estas enseñanzas	55.0%	12.9%	15.7%	7.5%	9.0%

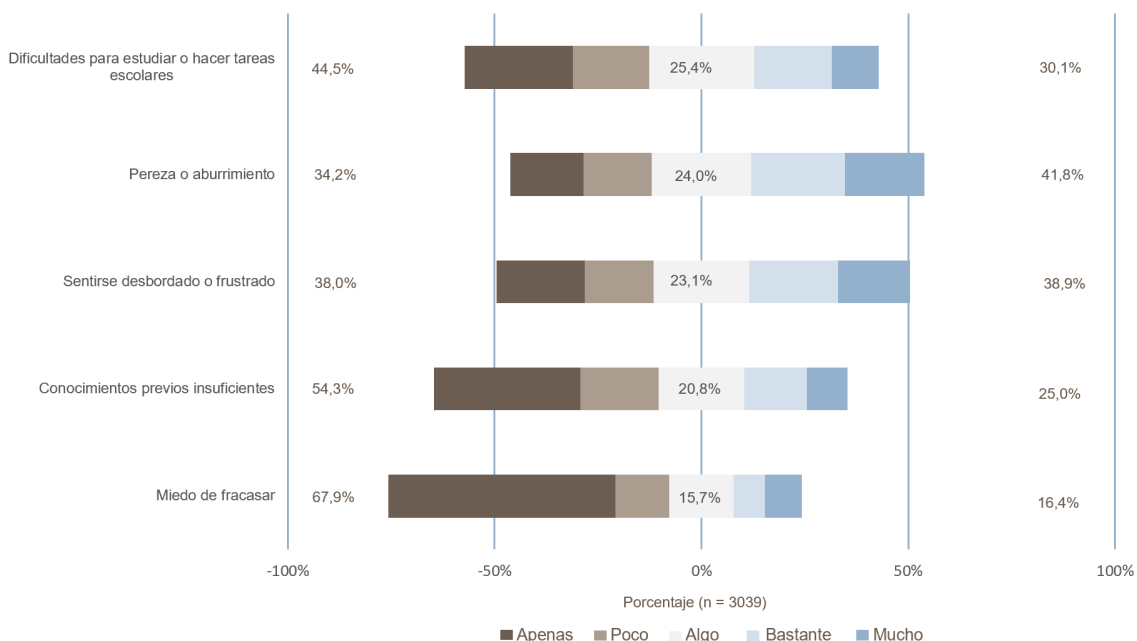


Figura 7. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión "Relación con el estudio".

Barreras académicas y personales

Las barreras académicas y personales han emergido como el segundo aspecto con menor influencia negativa en la experiencia educativa del alumnado. De los ítems que componen esta dimensión, la falta de adaptación a las normas es el que ejerce la mayor influencia, con un 30.6% de estudiantes que admiten que les afecta bastante o mucho. Por el contrario, tan solo el 11.5% y el 15.3% del alumnado afirma que considerar los estudios de poca importancia o tener una dificultad de aprendizaje lastran mucho o bastante su experiencia académica en Formación Profesional.

Tabla 24. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Barreras académicas y personales”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Pensar que acabar los estudios no es importante para mi futuro	64.8%	12.4%	11.3%	6.6%	4.9%
Resultarme difícil cumplir las normas del centro	34.2%	15.0%	20.2%	16.2%	14.4%
Tener una dificultad de aprendizaje diagnosticada (dislexia, TDAH, etc.)	66.8%	7.2%	10.7%	5.8%	9.5%

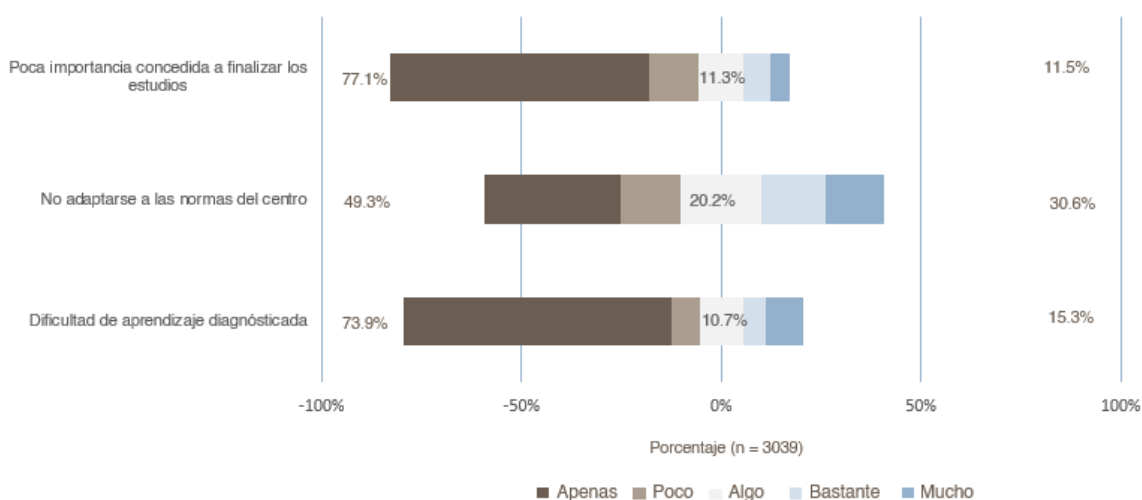


Figura 8. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Barreras académicas y personales”.

Uso del tiempo libre

El uso del tiempo libre ocupa la posición central en relación con el grado de influencia ejercido sobre la experiencia educativa de los estudiantes. Atendiendo a cada uno de los ítems, los resultados de la Tabla 25 y la Figura 9 evidencian cómo todos ellos (uso de la tecnología, tiempo en la calle o de fiesta y realización de actividades de ocio) presentan un grado de influencia moderado, ya que el porcentaje de estudiantes que considera que estos aspectos constituyen una barrera que les afecta bastante o mucho, ronda el 25%.

Tabla 25. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Uso del tiempo libre”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Utilizar demasiado la tecnología (redes sociales, televisión, internet, juegos en línea, etc.)	31.0%	17.5%	24.9%	15.4%	11.2%
Pasar mucho tiempo en la calle o de fiesta con mis amigos, en lugar de estar estudiando	43.0%	17.6%	17.8%	12.4%	9.1%
Dedicar demasiado tiempo a otras actividades de ocio (deporte, música, etc.) que me quitan tiempo para el estudio	34.2%	19.7%	20.5%	14.6%	11.0%

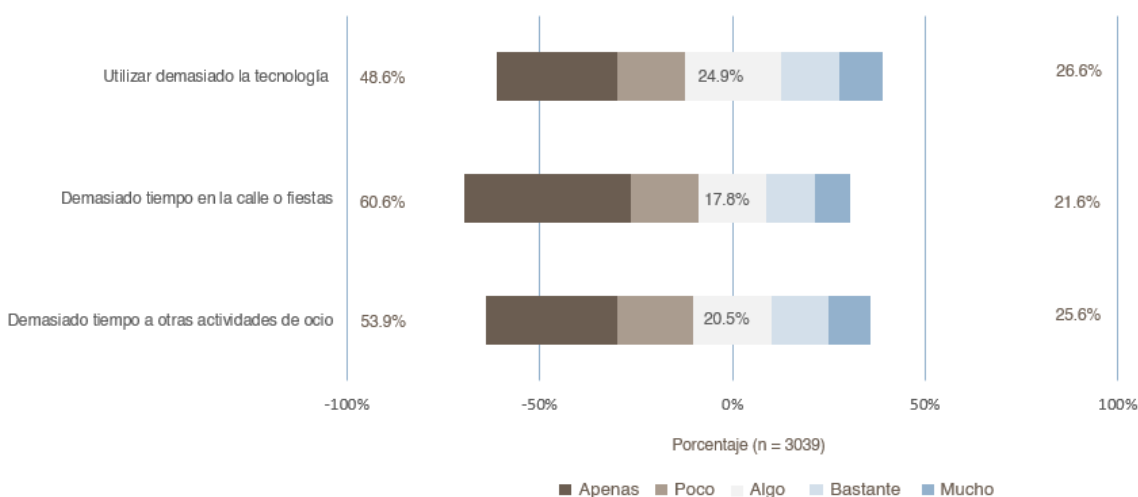


Figura 9. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Uso del tiempo libre”.

Deseo de emancipación

El deseo de emancipación es la barrera a la que en mayor medida se enfrentan los estudiantes encuestados. Profundizando en los ítems concretos que componen esta

El 58.8% del alumnado se ve bastante o muy influido por el deseo de disponer de ingresos propios y el 44.1% desea bastante o mucho independizarse.

dimensión, los resultados de la Tabla 26 y de la Figura 10 revelan que el 58.8% del alumnado se ve bastante o muy influido por el deseo de disponer de ingresos propios. Además, el 44.1% desea independizarse

bastante o mucho, y el 39.5%, conseguir un empleo.

Tabla 26. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Deseo de emancipación”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Querer conseguir un trabajo lo antes posible	26.7%	13.4%	20.5%	17.2%	22.2%
Querer tener mi propio dinero	17.6%	7.8%	15.8%	18.2%	40.6%
Querer independizarme	27.7%	10.2%	18.0%	15.8%	28.4%

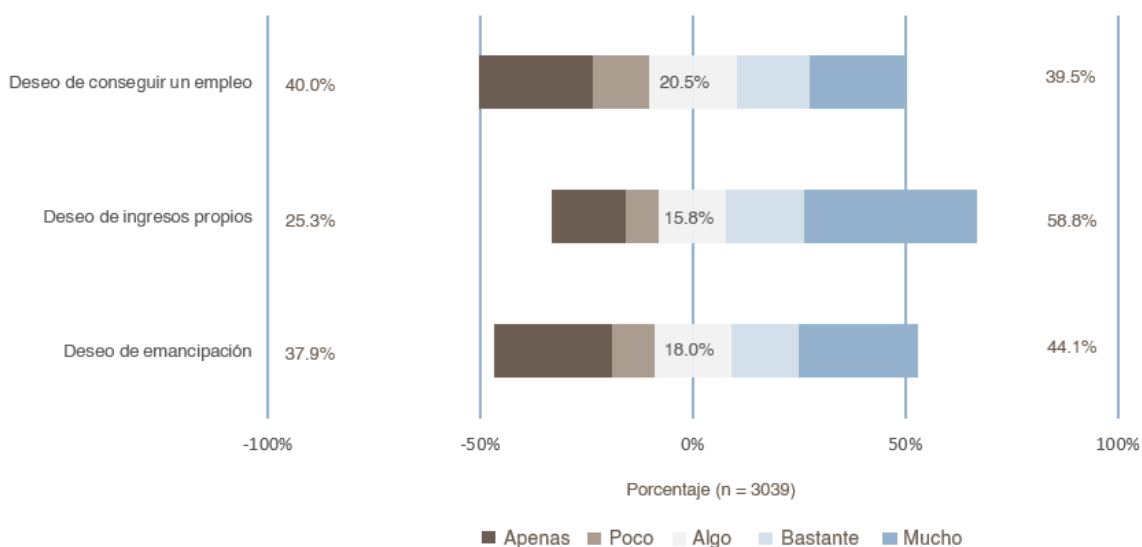


Figura 10. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Deseo de emancipación”.

Implicación familiar

Por último, la falta de implicación familiar es el aspecto que en menor medida ha sido identificado como una barrera por el alumnado. Si bien el aspecto con mayor influencia es el hecho de que las familias de los estudiantes deban realizar esfuerzos económicos

La falta de implicación familiar es el aspecto que menos ha destacado el alumnado como barrera para el logro de sus estudios. Esto contrasta, sin embargo, con la percepción de los orientadores y profesores que se desprende del estudio cualitativo.

para que estos puedan estudiar (con un 20.3% del alumnado que considera que esto afecta bastante o mucho a su situación educativa) la falta de apoyo, la escasa

importancia concedida a los estudios por la familia y las bajas expectativas familiares suponen un problema para menos del 15% del alumnado.

Tabla 27. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Implicación familiar”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Tener padres que no me proporcionan el nivel de asesoramiento que necesito para mis estudios	61.8%	10.7%	14.2%	6.5%	6.7%
Tener padres que conceden poca importancia a mis estudios	65.9%	9.6%	11.6%	6.4%	6.5%
Tener padres con bajas expectativas sobre mis resultados en los estudios	60.6%	12.0%	13.3%	7.1%	7.0%
Tener padres que deben realizar esfuerzos económicos importantes para que estudie	50.1%	13.3%	16.3%	9.9%	10.4%

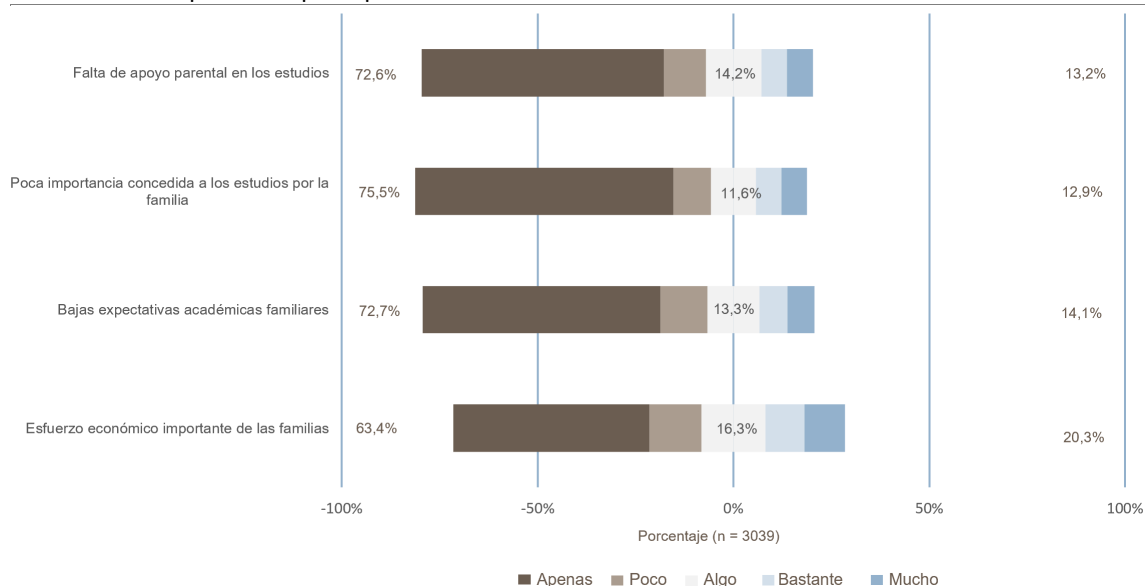


Figura 11. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Implicación familiar”.

3.1.3. EXPERIENCIA EDUCATIVA

A continuación, se exponen los resultados relativos a la experiencia educativa actual del alumnado en relación con las actuaciones del profesorado, las características del centro y las características del programa.

3.1.3.1. Actuaciones del profesorado

Las puntuaciones dadas por los estudiantes a las actuaciones del profesorado reflejan las valoraciones más elevadas para la evaluación de los aprendizajes ($\bar{x} = 7.39$), seguida de la comunicación ($\bar{x} = 6.73$) y la planificación e implementación de la enseñanza ($\bar{x} = 6.71$), mientras que la competencia emocional del profesorado es el aspecto que los estudiantes han evaluado como menos eficaz ($\bar{x} = 6.24$). Sin embargo, como puede observarse, las diferencias entre las puntuaciones no resultan reseñables.

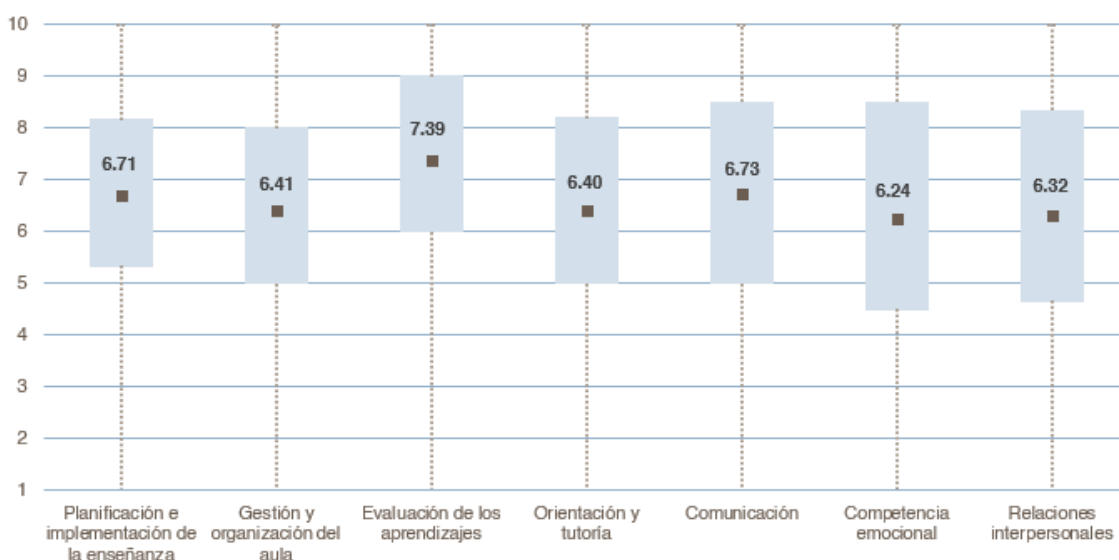


Figura 12. Puntuaciones generales por dimensiones: actuaciones del profesorado.

La Tabla 28 refleja las correlaciones observadas entre las actuaciones del profesorado. En todos los casos, dichas correlaciones resultan estadísticamente significativas, destacando especialmente las existentes entre la competencia emocional y tanto la orientación y tutoría ($\rho = .825$) como la comunicación ($\rho = .832$), así como entre esta última y la orientación y tutoría ($\rho = .824$).

Tabla 28. Estadísticos descriptivos para las diferentes actuaciones del profesorado

	Me- dia	Me- diana	Desvia- ción es- tándar	Rho de Spearman						
				1	2	3	4	5	6	
1. Planificación e implementa- ción de la enseñanza	6.71	6.83	2.03	--						
2. Gestión y organización del aula	6.41	6.67	2.24	.753**	--					
3. Evaluación de los aprendiza- jes	7.39	7.67	2.10	.707**	.646**	--				
4. Orientación y tutoría	6.40	6.60	2.35	.750**	.758**	.683**	--			
5. Comunicación	6.73	7.00	2.40	.766**	.727**	.693**	.824**	--		
6. Competencia emocional	6.24	6.50	2.60	.696**	.715**	.627**	.825**	.832**	--	
7. Relaciones interpersonales	6.32	6.33	2.36	.686**	.712**	.621**	.772**	.750**	.793**	--

Analizando las diferencias en la percepción de las actuaciones del profesorado por parte de los estudiantes en función de las enseñanzas cursadas, los resultados solo muestran diferencias estadísticamente significativas para la orientación y tutoría y para las relaciones interpersonales. Ambos aspectos han sido mejor valorados por el alumnado de Formación Profesional Básica (Tabla 29).

Los alumnos de FP Básica valoran mejor la orientación, tutoría y relaciones interpersonales de los profesores, que los alumnos de los CFGM.

Tabla 29. Diferencias en las actuaciones del profesorado en función de las enseñanzas.

	Formación Profesional Básica	Ciclo Formativo de Grado Medio	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Planificación e implementación de la enseñanza	6.83	6.83	836798,500	0.579	-0.014
2. Gestión y organización del aula	6.33	6.67	842724,500	0.788	-0.007
3. Evaluación de los aprendizajes	7.67	7.67	833062,000	0.462	-0.018
4. Orientación y tutoría	6.80	6.60	795816,000	0.011	0.062
5. Comunicación	7.00	7.00	819916,000	0.17	-0.033

6. Competencia emocional	6.50	6.50	836698,000	0.575	0.014
7. Relaciones interpersonales	6.67	6.33	781380,500	0.001	0.079

Las diferencias en las percepciones de las actuaciones del profesorado en función de la modalidad en la que el alumnado se encuentra matriculado se recogen en la Tabla 30.

Los resultados reflejan diferencias estadísticamente significativas para la planificación e

La planificación e implementación de la enseñanza, la orientación y tutoría, la comunicación y la competencia emocional, han estado mejor valoradas en la modalidad a distancia que en la presencial.

implementación de la enseñanza, la orientación y tutoría, la comunicación y la competencia emocional, estando las cuatro actuaciones mejor valoradas en la modalidad a distancia.

Tabla 30. Diferencias en las actuaciones del profesorado en función de la modalidad.

	Presencial Mediana	A distancia Mediana	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
1. Planificación e implementación de la enseñanza	6.83	7.50	186574.5	0.045	-0.099
2. Gestión y organización del aula	6.67	6.67	187158	0.052	-0.096
3. Evaluación de los aprendizajes	7.67	7.33	199713	0.472	0.036
4. Orientación y tutoría	6.60	7.40	185214	0.033	-0.106
5. Comunicación	7.00	8.00	165415.5	< .001	-0.201
6. Competencia emocional	6.50	8.00	161274	< .001	-0.221
7. Relaciones interpersonales	6.33	6.67	201032.5	0.555	-0.029

La Tabla 31 evidencia el papel del género en la percepción de las actuaciones del profesorado. En este caso, las mujeres que componen la muestra han valorado más

positivamente las actuaciones de planificación e implementación de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes, orientación y la tutoría, la comunicación y la competencia emocional.

Tabla 31. Diferencias en las actuaciones del profesorado en función del género.

	Hombre	Mujer	U de Mann-Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Planificación e implementación de la enseñanza	6.67	7.00	998422.500	< .001	-0.087
2. Gestión y organización del aula	6.33	6.67	1055583.500	0.103	-0.035
3. Evaluación de los aprendizajes	7.33	8.00	948787.500	< .001	-0.133
4. Orientación y tutoría	6.40	6.80	1008332.500	< .001	-0.078
5. Comunicación	7.00	7.50	965144.000	< .001	-0.118
6. Competencia emocional	6.50	6.50	1005731.500	< .001	-0.081
7. Relaciones interpersonales	6.33	6.33	1078774.000	0.52	-0.014

La Tabla 32 muestra los resultados del análisis de diferencias en la percepción de las actuaciones del profesorado en función de si el alumnado ha repetido algún curso previamente. En este caso, solo se evidencian diferencias estadísticamente significativas para la planificación e implementación de la enseñanza, actuación a quienes los estudiantes que no han repetido curso han otorgado una puntuación ligeramente mayor.

Tabla 32. Diferencias en las actuaciones del profesorado en función de si previamente ha repetido algún curso.

	No Mediana	Si Mediana	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
1. Planificación e implementación de la enseñanza	7.08	6.83	935192.000	0.002	0.069
2. Gestión y organización del aula	6.67	6.33	969130.000	0.116	0.035
3. Evaluación de los aprendizajes	7.67	7.67	981541.500	0.306	0.023
4. Orientación y tutoría	6.60	6.60	998051.000	0.773	-0.006
5. Comunicación	7.00	7.00	967082.000	0.096	0.037
6. Competencia emocional	6.50	6.50	986650.500	0.426	0.018
7. Relaciones interpersonales	6.33	6.33	1000548.000	0.859	0.004

Por último, la Tabla 33 recoge las diferencias en la percepción de las actuaciones del profesorado en función del tipo de centro. Dicha tabla muestra que, en todos los casos, los estudiantes de centros privados han valorado de forma más positiva las actuaciones del profesorado en comparación con el alumnado matriculado en IES y CIFP. En cambio, entre los estudiantes de los IES y los CIFP, las diferencias solo son estadísticamente significativas para la actuación de orientación y tutoría, la cual ha sido más valorada por los segundos.

Los estudiantes de centros privados han valorado las actuaciones del profesorado de forma más positiva, en todos los casos, que los alumnos matriculados en IES y CIFP.

La orientación y tutoría han sido mejor valoradas por los alumnos de los CIFP que los de los IES.

Tabla 33. Diferencias en las actuaciones del profesorado en función del tipo de centro.

	CIFP Med.	IES Med.	PRIV Med.	H de Kruskal- Wallis	Sig.	Tamaño del efecto	Comparaciones
1. Planificación e implementación de la enseñanza	6.33	6.33	7.67	218.58	0.000	0.072	PRIV>CIFP PRIV>IES
2. Gestión y organización del aula	6.00	5.67	7.33	201.56	0.000	0.066	PRIV>CIFP PRIV>IES
3. Evaluación de los aprendizajes	7.00	7.33	8.33	125.84	0.000	0.041	PRIV>CIFP PRIV>IES
4. Orientación y tutoría	6.00	5.80	7.60	259.10	0.000	0.085	CIFP>IES PRIV>CIFP PRIV>IES
5. Comunicación	6.50	6.50	8.00	248.58	0.000	0.082	PRIV>CIFP PRIV>IES
6. Competencia emocional	6.00	5.50	7.50	239.10	0.000	0.079	PRIV>CIFP PRIV>IES
7. Relaciones interpersonales	5.67	5.67	7.67	271.20	0.000	0.089	PRIV>CIFP PRIV>IES

Planificación e implementación de la enseñanza

La planificación e implementación de la enseñanza ha sido uno de los aspectos más valorados por el alumnado encuestado. Poniendo la mirada en los ítems que componen la dimensión, la enseñanza práctica, la relación de los aprendizajes con el futuro laboral del alumnado y el establecimiento de expectativas de aprendizaje han sido los aspectos

Más del 60% de los estudiantes señalan que sus profesores llevan a cabo una enseñanza práctica, relacionan los aprendizajes con su futuro laboral e indican qué esperan que aprendan en cada materia.

más señalados, ya que alrededor del 60% de los estudiantes consideran que estos se dan bastante o mucho en sus aulas (Tabla 34 y Figura 13). Para el resto de los ítems, estas valoraciones descienden ligeramente hasta situarse alrededor del 50%.

Tabla 34. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Planificación e implementación de la enseñanza”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Utilizan diferentes formas de enseñar y proponen distintos tipos de actividades	9.6%	13.3%	29.6%	28.0%	19.5%
Organizan la asignatura de forma lógica	6.4%	11.0%	28.2%	31.8%	22.5%
Tienen en cuenta lo que sabemos y nuestras características a la hora de enseñar	9.3%	11.6%	27.8%	28.7%	22.6%
Nos dicen qué esperan que aprendamos en cada materia	5.7%	8.1%	25.9%	29.4%	30.9%
Relacionan lo que tenemos que aprender con situaciones de la vida real o con la profesión que vamos a desempeñar	6.1%	8.7%	22.5%	28.8%	33.9%
Nos enseñan los contenidos de manera práctica	5.6%	8.2%	22.5%	31.4%	32.2%

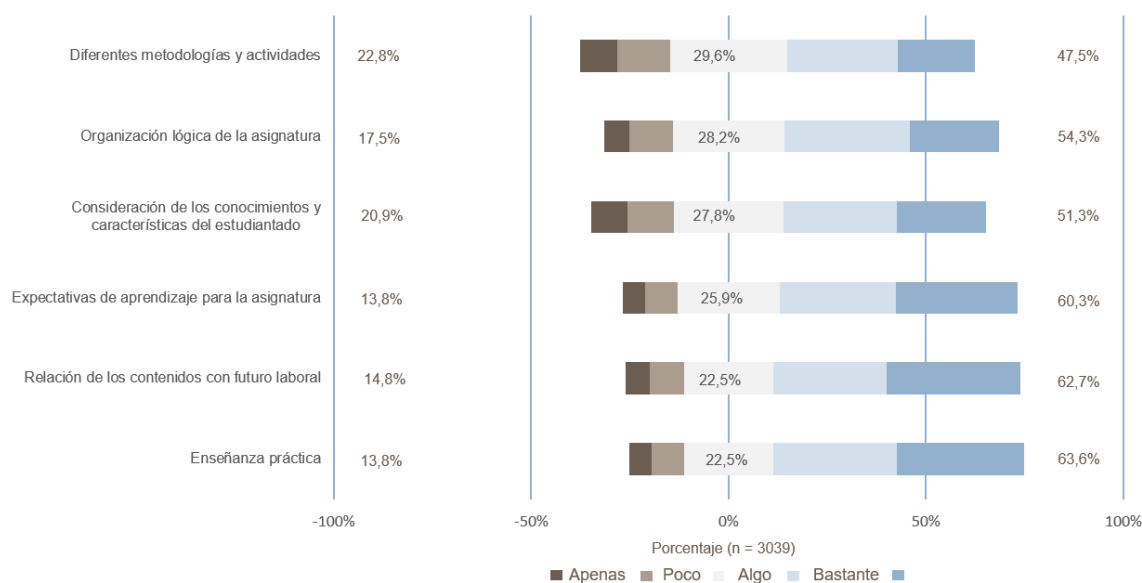


Figura 13. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Planificación e implementación de la enseñanza”.

Gestión y organización del aula

En lo que respecta a la gestión y organización del aula, esta dimensión presenta como aspecto menos valorado el relativo a consensuar las normas de comportamiento y las reglas de clase con el alumnado, con un 40.1% de los encuestados considerando que el profesorado realiza esto bastante o mucho, en contraposición al 33.5% que opina que lo hace apenas o poco. En cambio, el 63.3% del alumnado considera que los docentes fomentan el respeto, la confianza y la colaboración y el 54.3% señala que promueven el orden necesario para el desarrollo de las clases.

El 63,3% del alumnado considera que los docentes fomentan el respeto, la confianza y la colaboración y el 54.3% señala que promueven el orden necesario para el desarrollo de las clases.

Tabla 35. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Gestión y organización del aula”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cuentan con nosotros a la hora de poner las normas de comportamiento y las reglas de clase	20.4%	13.1%	26.4%	22.1%	17.9%
Promueven el orden necesario para el adecuado desarrollo de las clases	7.0%	10.5%	28.2%	29.7%	24.6%
Fomentan el respeto, la confianza y la colaboración entre nosotros	6.2%	8.6%	21.9%	27.6%	35.7%

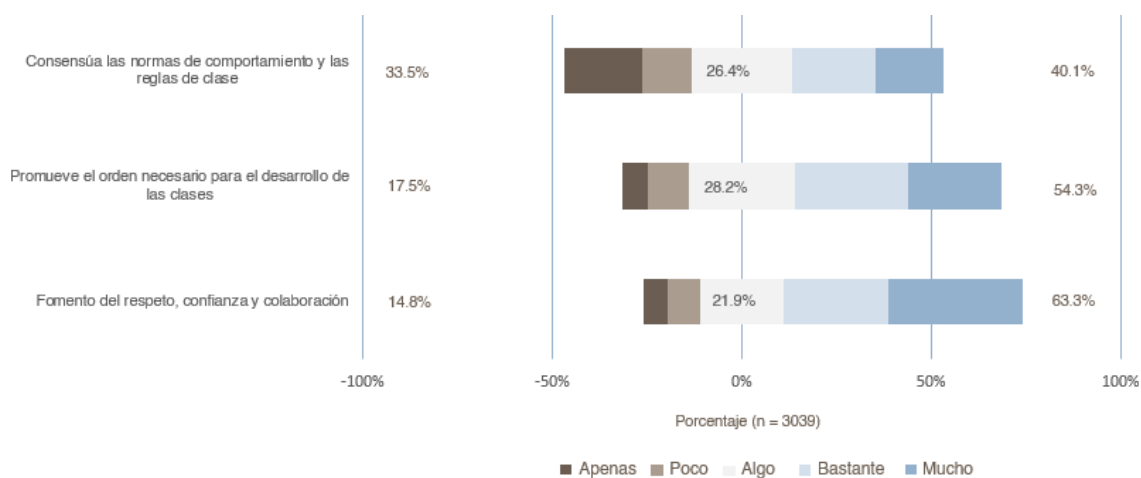


Figura 14. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Gestión y organización del aula”.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes ha sido la dimensión más valorada por el alumnado. En coherencia con lo mencionado, numerosos estudiantes han otorgado un peso importante a los diferentes ítems que componen esta dimensión, tal y como se observa en la Tabla 36 y Figura 15. Más concretamente, la cifra de estudiantes que han dado las puntuaciones más altas de la escala a los aspectos relativos a la evaluación continua del aprendizaje y a la explicitación del sistema de evaluación se sitúan en el 70.6% y en el

El 74,3% del alumnado considera que los docentes les explican el sistema de evaluación y el 70,6% señala que sus profesores aplican una evaluación continua.

74.3%, respectivamente. Por su parte, la evaluación de los conocimientos previos ha sido el aspecto peor valorado en esta dimensión, con un 21.6% de estudiantes que consideran que las evaluaciones diagnósticas se realizan apenas o poco.

Tabla 36. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Evaluación de los aprendizajes”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Nos dicen cómo nos van a evaluar y qué se tendrá en cuenta a la hora de poner la nota	3.3%	5.2%	17.2%	23.5%	50.8%
Al inicio de curso evalúan lo que sabemos sobre la materia y las posibles dificultades con las que nos podemos encontrar	11.2%	10.4%	22.3%	26.0%	30.1%
A la hora de calcular nuestra nota final en la asignatura, no solo tienen en cuenta la calificación en el examen, sino también las diferentes actividades que realizamos durante el curso (asistencia, trabajos, etc.)	5.2%	6.4%	17.8%	22.4%	48.2%

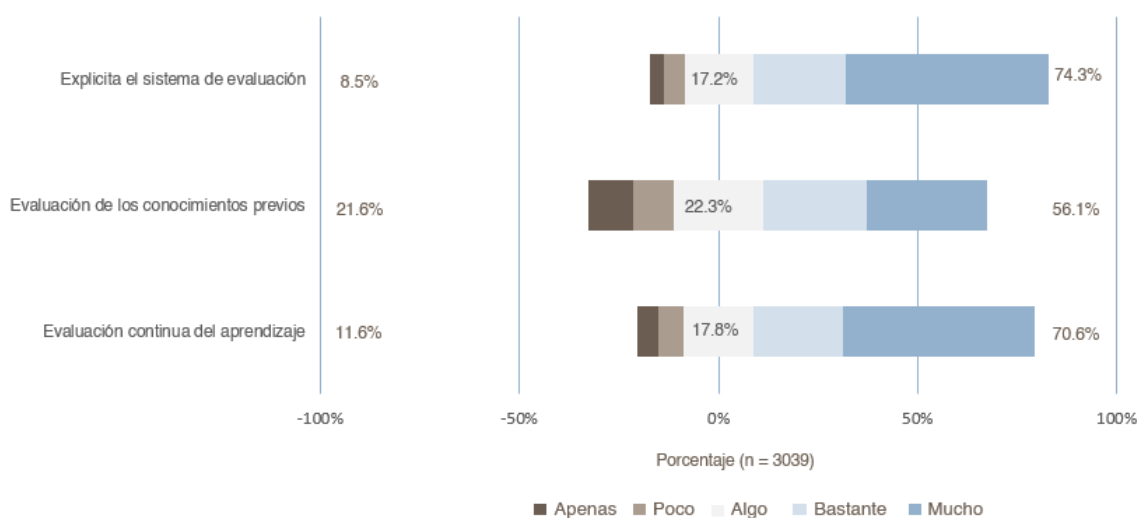


Figura 15. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Evaluación de los aprendizajes”.

Orientación y tutoría

Atendiendo a los aspectos relativos a la orientación y tutoría, la orientación académico-profesional ha recibido las valoraciones más altas, con un 63.3% del alumnado que afirma que los docentes les aconsejan bastante o mucho qué estudiar o dónde trabajar (Tabla 37 y Figura 16). Estas valoraciones se han mantenido en alrededor del 50% para el resto de los aspectos de esta dimensión, siendo el asesoramiento sobre técnicas y estrategias de estudio la actuación menos mencionada por el alumnado (46,6%).

La orientación y tutoría reciben valoraciones altas, con un 63.3% del alumnado que afirma que los profesores les aconsejan bastante o mucho qué estudiar o dónde trabajar.

El asesoramiento sobre técnicas y estrategias de estudio es la actuación menos mencionada por el alumnado (46,6%).

Tabla 37. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Orientación y tutoría”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Nos aconsejan sobre qué estudiar o dónde podremos trabajar en el futuro	6.8%	7.9%	22.0%	29.2%	34.2%
Nos enseñan técnicas y estrategias para estudiar las asignaturas	13.9%	13.6%	26.1%	24.4%	22.1%
Nos proporcionan una atención personalizada, en función de nuestras necesidades	13.7%	11.9%	26.5%	25.1%	22.7%
Se preocupan por nuestro desarrollo personal	11.4%	11.3%	24.0%	27.2%	26.1%
Nos ayudan a conocer y superar nuestras dificultades académicas	10.6%	11.2%	26.2%	27.2%	24.8%

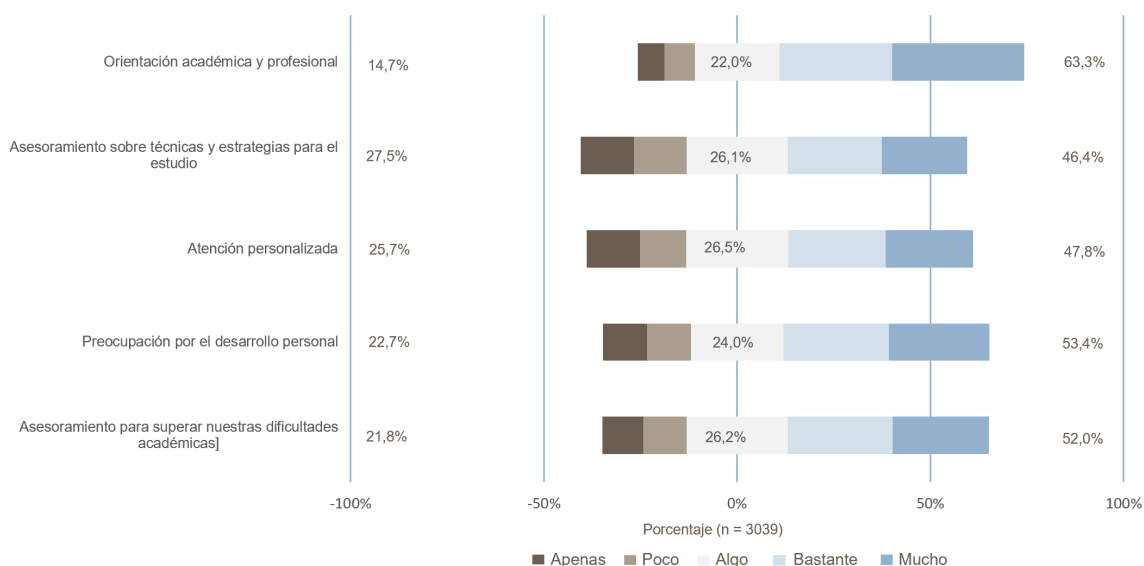


Figura 16. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Orientación y tutoría”.

Comunicación

La comunicación ha sido el segundo aspecto más destacado por el alumnado. La distribución de las puntuaciones para los dos ítems que componen esta dimensión es prácticamente idéntica, con un 57.7% de estudiantes que consideran tanto que los

Un 57,7% del alumnado considera que se les explican bien los contenidos, aunque sean difíciles y que sus profesores comunican con entusiasmo y entrega.

docentes transmiten los contenidos de manera comprensible con bastante o mucha frecuencia como que se comunican con entusiasmo y entrega (Tabla 38 y Figura 17).

Tabla 38. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Comunicación”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Consiguen que entendamos los contenidos, aunque sean difíciles	7.6%	10.5%	24.2%	29.5%	28.2%
Hablan con entusiasmo y entrega	8.7%	9.4%	24.2%	29.5%	28.3%

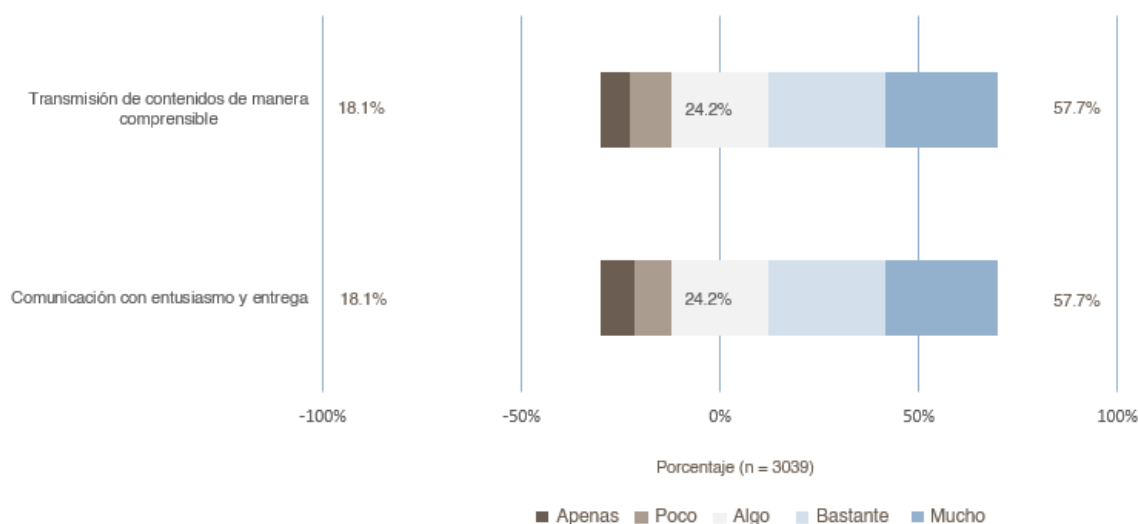


Figura 17. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Comunicación”.

Competencia emocional

La competencia emocional del profesorado ha sido el aspecto menos valorado por parte del alumnado. Más concretamente, como se observa en la Tabla 39 y la Figura 18, el número de estudiantes que afirman que los docentes practican la escucha activa hacia el alumnado es ligeramente mayor que el de aquellos que consideran que estos les tratan de forma empática (52.8% vs. 46.4%).

Un 52.8% del alumnado considera que los profesores “les escuchan y se preocupan por ellos” y un 46.4% afirma que les tratan de forma empática, “se ponen en su lugar”.

Tabla 39. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Competencia emocional”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Se ponen en nuestro lugar	13.3%	12.9%	27.5%	23.9%	22.5%
Nos escuchan y se preocupan por nosotros	10.5%	12.2%	24.4%	25.7%	27.1%

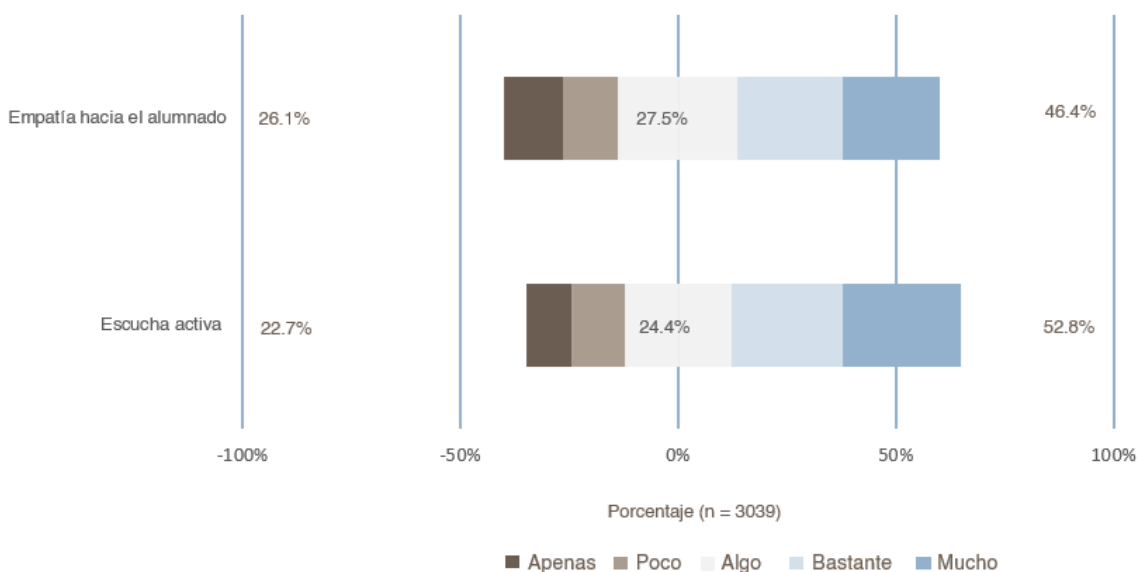


Figura 18. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Competencia emocional”.

Relaciones interpersonales

En lo que respecta a las relaciones interpersonales, tal y como reflejan la Tabla 40 y la Figura 19, el trabajo en equipo con el resto del profesorado y la igualdad de trato al

Los estudiantes señalan el trabajo en equipo de los profesores (56.9%) y la igualdad de trato “sin hacer distinciones entre los estudiantes” (55.8%), si bien hacen menos referencia a la comunicación con las familias (41.9%).

estudiantado han sido los aspectos más valorados de la dimensión, con un 56.9% y un 55.8% del alumnado que considera que estos aspectos se dan bastante o mucho, respectivamente.

Por su parte, la comunicación con las familias ha recibido una puntuación inferior, con un 41.9% del alumnado que afirma que esta tiene lugar bastante o mucho.

Tabla 40. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Relaciones interpersonales”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Trabajan en equipo con los demás profesores	7.7%	9.6%	25.8%	26.6%	30.3%
Se comunican y colaboran con nuestras familias	21.7%	11.8%	24.6%	20.6%	21.2%
No hacen distinciones entre los estudiantes, todos somos tratados de la misma forma	12.6%	10.0%	21.6%	22.0%	33.8%

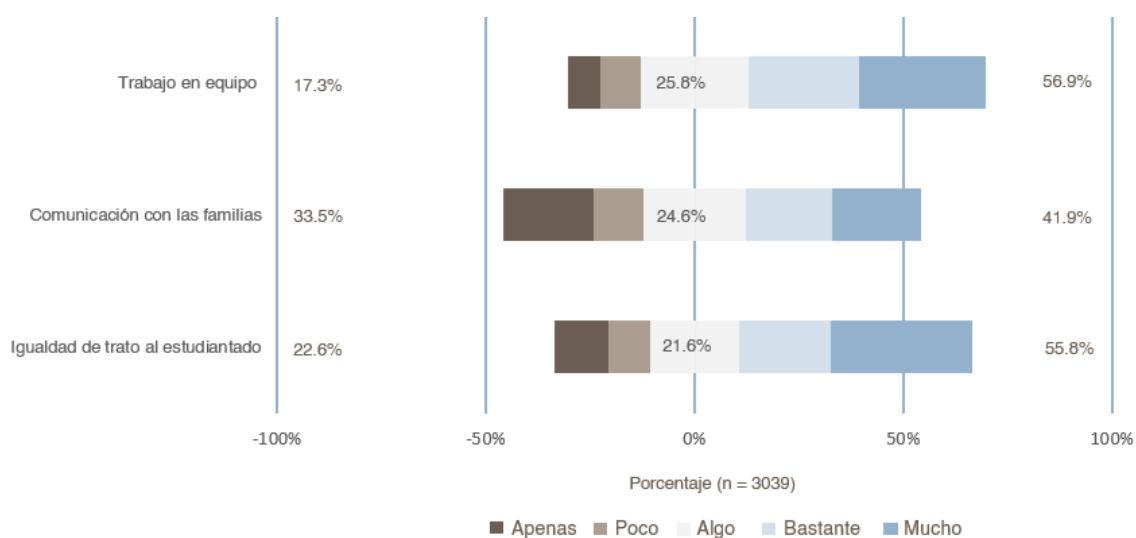


Figura 19. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Relaciones interpersonales”.

3.1.3.2. Características del centro

Las dos subdimensiones que componen la dimensión relativa a las características del centro han sido valoradas de forma similar por el alumnado, quien ha otorgado una puntuación de $\bar{x} = 7.19$ para la organización escolar y de $\bar{x} = 7.14$ para la gestión escolar.

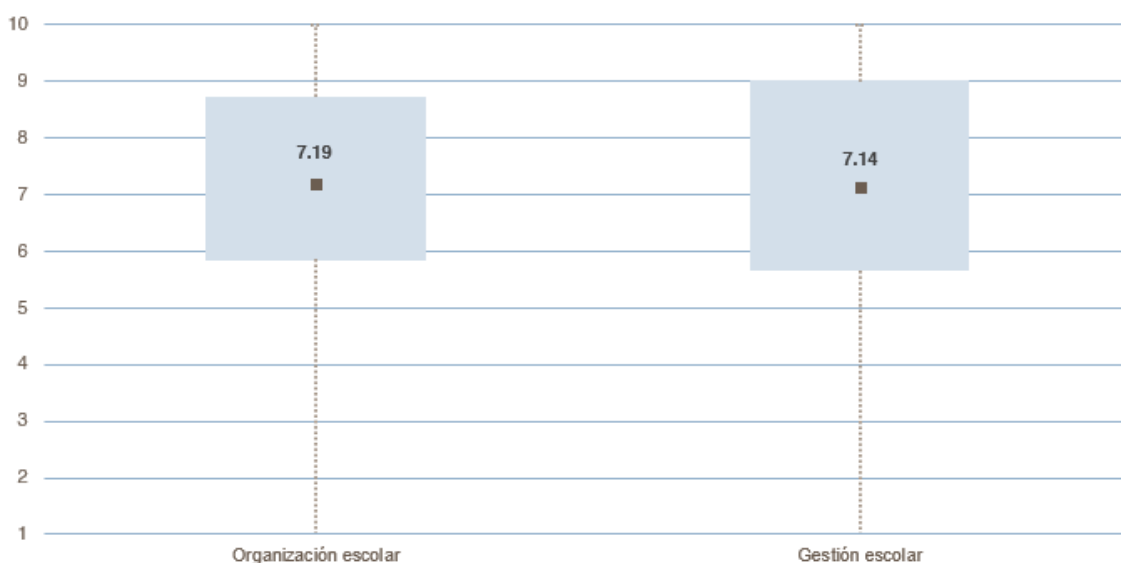


Figura 20. Puntuaciones generales por dimensiones: características del centro.

Además, los resultados de los análisis de correlación, recogidos en la Tabla 41, reflejan la existencia de una relación lineal fuerte entre ambos aspectos ($\rho = .793$).

Tabla 41. Estadísticos descriptivos para las diferentes características del centro.

	Media	Mediana	Desviación estándar	Rho de Spearman
				1
1. Organización escolar	7.19	7.43	1.98	--
2. Gestión escolar	7.14	7.33	2.26	,793**

Los resultados también reflejan diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones otorgadas a estos elementos en función de las enseñanzas cursadas por el alumnado. En ambos casos, son los estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Medio quienes han proporcionado puntuaciones más elevadas (Tabla 42).

La organización y la gestión escolar son en general bien valoradas por los estudiantes, especialmente en los de CFGM, en las enseñanzas a distancia y en los centros privados.

Tabla 42. Diferencias en las características del centro en función de las enseñanzas.

	Formación Profesional Básica	Ciclo Formativo de Grado Medio	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Organización escolar	7.29	7.43	798010,500	0.015	-0.059
2. Gestión escolar	7.33	7.67	784400,000	0.002	-0.075

La Tabla 43 también muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones dadas a las características del centro en función de la modalidad que cursan los estudiantes, con puntuaciones mayores para la enseñanza a distancia.

Tabla 43. Diferencias en las características del centro en función de la modalidad.

	Presencial	A distancia	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Organización escolar	7.43	8.14	167921.5	< .001	-0.189
2. Gestión escolar	7.33	9.00	152338.5	< .001	-0.264

El género de los estudiantes también parece haber influido en sus percepciones, ya que las puntuaciones otorgadas por las mujeres para ambas dimensiones son más elevadas (Tabla 44).

Tabla 44. Diferencias en las características del centro en función del género.

	Hombre	Mujer	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Organización escolar	7.29	7.71	987260.000	< .001	-0.097
2. Gestión escolar	7.33	7.67	987455.000	< .001	-0.097

En lo que respecta al papel de la repetición previa, los resultados de la Tabla 45 también evidencian diferencias significativas en las valoraciones dadas en función de esta variable, siendo más elevadas en el caso de los estudiantes que no habían repetido curso.

Tabla 45. Diferencias en las características del centro en función de si previamente ha repetido algún curso.

	No	Si	U de Mann-Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Organización escolar	7.50	7.29	942669.500	0.006	0.062
2. Gestión escolar	7.67	7.33	933599.500	0.002	0.071

Finalmente, la Tabla 46 presenta las diferencias en la percepción de las características del centro en función del tipo de institución en la que los estudiantes cursan formación profesional. En este caso, si bien no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones del alumnado de IES y CIFP, los estudiantes de centros privados han valorado más positivamente tanto la organización como la gestión escolar en comparación con el alumnado de los otros dos tipos de centros.

Tabla 46. Diferencias en las características del centro en función del tipo de centro.

	CIFP	IES	PRIV	H de Kruskal-Wallis	Sig.	Tamaño del efecto	Comparaciones
	Med.	Med.	Med.				
1. Organización escolar	6.86	6.86	8.00	172.20	0.000	0.057	PRIV>CIFP PRIV>IES
2. Gestión escolar	6.67	7.00	8.00	200.53	0.000	0.066	PRIV>CIFP PRIV>IES

Organización escolar

Centrando la atención en los ítems que componen la dimensión relativa a la organización escolar, los resultados recogidos en la Tabla 47 y Figura 21 muestran que el más valorado es el referente al número de profesores, ya que el 71.1% de la muestra se ha mostrado bastante o muy de acuerdo con que el número de profesores es adecuado. En el polo

La disponibilidad de espacios para estudiar y realizar trabajos en equipo ha sido el ítem que menos satisfacción ha generado, aun cuando un 58% de los alumnos lo han valorado positivamente.

opuesto, el ítem vinculado con la oferta de espacios para estudiar ha sido el que menos satisfacción ha generado. No obstante, no debe pasarse por alto que el número de estudiantes que ha proporcionado las puntuaciones más elevadas de la escala para este ítem alcanza el 58%.

Tabla 47. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión "Organización escolar".

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
El número de profesores es adecuado	4.8%	5.4%	18.7%	25.1%	46.0%
Los horarios de las clases están bien organizados	7.0%	8.3%	21.7%	25.4%	37.6%
El número de estudiantes por clase es adecuado	5.9%	6.4%	19.8%	24.6%	43.4%
El centro (o los profesores) nos proporciona todo el material que necesitamos para las clases	8.6%	10.4%	21.0%	25.7%	34.3%
Los diferentes espacios en los que se imparten las clases (laboratorios, talleres, aulas de pintura, etc.) son adecuados	5.4%	7.9%	21.5%	25.8%	39.5%
Tenemos espacios para estudiar, hacer actividades prácticas, trabajar en equipo, utilizar ordenadores, etc., fuera del horario de clase	11.7%	8.4%	21.9%	24.9%	33.1%
Mi centro oferta muchos Centros de Trabajo para realizar las prácticas profesionales	4.8%	6.3%	25.0%	27.4%	36.5%

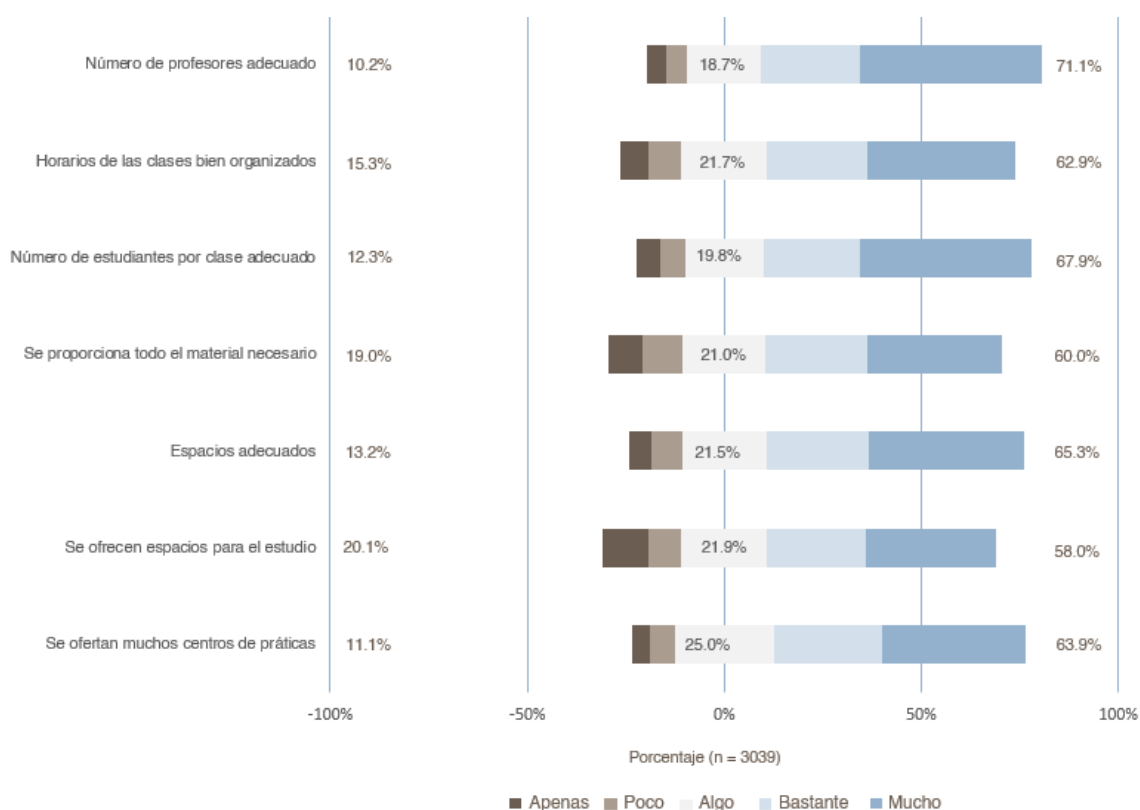


Figura 21. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión "Organización escolar".

Gestión escolar

Las puntuaciones de los ítems que componen la dimensión de gestión escolar se distribuyen entre sí de manera muy similar, con el 64.8% del alumnado que ha otorgado las puntuaciones más elevadas de la escala a la existencia de buen ambiente en el centro, un 63.6% a la disponibilidad del equipo directivo y un 62.9% al fomento de relaciones de respeto, colaboración y confianza.

Más del 60% del alumnado bastante o muy de acuerdo con que hay buen ambiente en su centro, se fomentan relaciones de respeto y colaboración y el equipo directivo está disponible para ellos.

Tabla 48. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Gestión escolar”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Existe buen ambiente de aprendizaje en el centro	5.8%	7.6%	21.8%	29.3%	35.5%
En el centro se fomentan relaciones de respeto, colaboración y confianza entre nosotros	6.8%	7.5%	22.7%	27.7%	35.3%
El equipo directivo está disponible para nosotros	6.6%	6.7%	23.0%	26.8%	36.8%

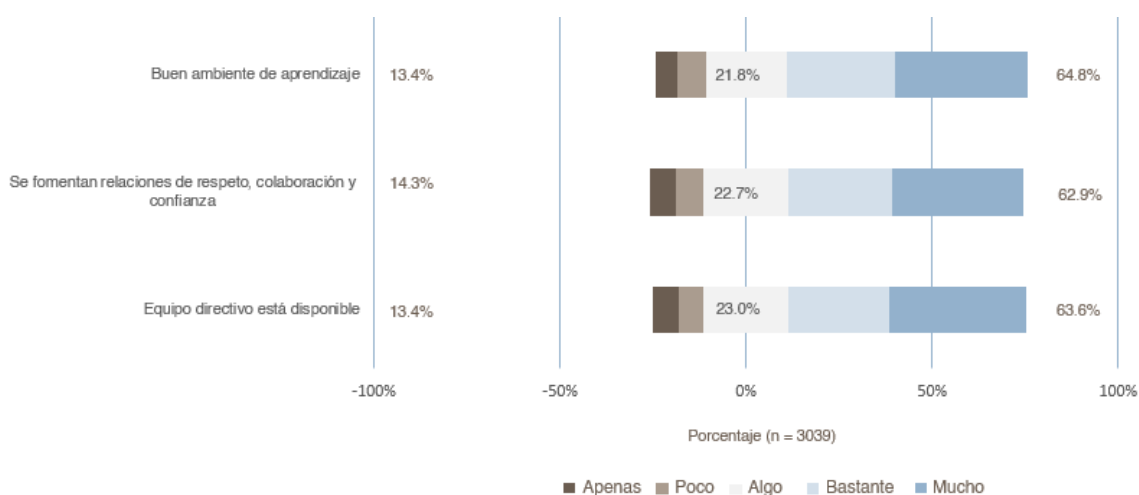


Figura 22. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Gestión escolar”.

3.1.3.3. Características del programa

Tal y como se muestra en la Figura 23, los elementos que componen las características del programa han recibido puntuaciones dispares, con la utilidad de las enseñanzas siendo el aspecto mejor valorado ($\bar{x} = 7.95$), seguido de cerca por la utilidad de las prácticas ($\bar{x} = 7.77$). Por su parte, la dificultad de las enseñanzas es la dimensión que ha recibido la menor puntuación ($\bar{x} = 5.22$), resultado que puede valorarse como positivo.

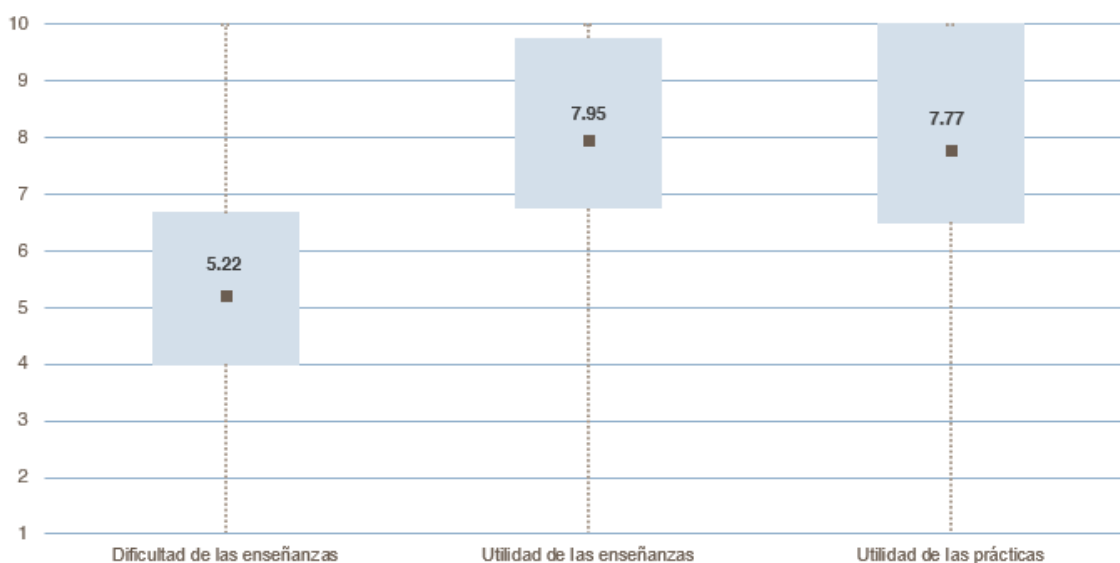


Figura 23. Puntuaciones generales por dimensiones: características del programa.

En este caso, la correlación entre las dimensiones, reflejada en la Tabla 49, tan solo resulta estadísticamente significativa entre la utilidad de las prácticas y la utilidad de las enseñanzas ($p = .753$).

Tabla 49. Estadísticos descriptivos para las diferentes características del programa.

	Media	Mediana	Desviación estándar	Rho de Spearman	
				1	2
1. Dificultad de las enseñanzas	5.22	5.00	2.12	--	
2. Utilidad de las enseñanzas	7.95	8.25	1.93	0.024	--
3. Utilidad de las prácticas	7.77	8.00	2.14	-0.002	,753**

La Tabla 50 muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción de las características del programa en función de las enseñanzas cursadas,

En general, se ha valorado positivamente la utilidad de las enseñanzas y de las prácticas, especialmente entre los estudiantes de CFGM, los que cursan modalidad a distancia y los que están matriculados en centros privados.

siendo los estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Medio quienes han proporcionado puntuaciones más elevadas a los diferentes elementos que componen dicho programa.

Tabla 50. Diferencias en las características del programa en función de las enseñanzas.

	Formación Profesional Básica	Ciclo Formativo de Grado Medio	U de Mann-Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Dificultad de las enseñanzas	5.00	5.33	722048,000	< .001	-0.149
2. Utilidad de las enseñanzas	7.75	8.50	727275,500	< .001	-0.143
3. Utilidad de las prácticas	8.00	8.00	784095,000	0.002	-0.076

También se observan diferencias en función de la modalidad de matriculación, siendo las puntuaciones de los estudiantes que cursan las enseñanzas a distancia notablemente más elevadas. Esta diferencia es especialmente reseñable tanto para la utilidad de las enseñanzas como para la utilidad de las prácticas (Tabla 51).

Tabla 51. Diferencias en las características del programa en función de la modalidad.

	Presencial	A distancia	U de Mann-Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
	Mediana	Mediana			
1. Dificultad de las enseñanzas	5.00	6.00	171684.5	< .001	-0.171
2. Utilidad de las enseñanzas	8.25	9.75	136890.5	< .001	-0.339
3. Utilidad de las prácticas	8.00	9.50	153397.5	< .001	-0.259

La Tabla 52 refleja la existencia de diferencias en la valoración otorgada a las características del programa en función del género del alumnado, siendo más elevadas las puntuaciones dadas por las mujeres para la utilidad tanto de las enseñanzas como de las prácticas.

Tabla 52. Diferencias en las características del programa en función del género.

	Hombre Mediana	Mujer Mediana	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
1. Dificultad de las enseñanzas	5.00	5.00	1064087.000	0.204	0.027
2. Utilidad de las enseñanzas	8.00	8.75	904073.000	< .001	-0.173
3. Utilidad de las prácticas	8.00	9.00	897367.500	< .001	-0.18

Lo mismo ocurre para la repetición de curso, observándose diferencias estadísticamente significativas a favor del alumnado que no había repetido previamente ningún curso para la utilidad de las enseñanzas y de las prácticas (Tabla 53).

Tabla 53. Diferencias en las características del programa en función de si previamente ha repetido algún curso.

	No Mediana	Si Mediana	U de Mann- Whitney	Sig.	Tamaño del efecto
1. Dificultad de las enseñanzas	5.33	5.00	992751.500	0.6	0.012
2. Utilidad de las enseñanzas	8.75	8.25	898607.500	< .001	0.105
3. Utilidad de las prácticas	8.50	8.00	910986.000	< .001	0.093

Las diferencias también se evidencian al analizar el tipo de centro, tal y como se muestra en la Tabla 54. En este caso, el alumnado de centros privados ha otorgado valoraciones más altas en cuanto a la utilidad de las enseñanzas y las prácticas, en comparación con los estudiantes de IES y CIFP. En lo que respecta a la dificultad de las enseñanzas, los estudiantes de IES las perciben como más fáciles que aquellos matriculados en CIFP y centros privados.

Los estudiantes de IES perciben las enseñanzas como más fáciles que los matriculados en CIFP y centros privados.

Tabla 54. Diferencias en las características del programa en función del tipo de centro.

	CIFP Med.	IES Med.	PRIV Med.	H de Kruskal- Wallis	Sig.	Tamaño del efecto	Comparaciones
1. Dificultad de las enseñanzas	5.33	5.00	5.33	8.91	0.012	0.003	CIFP>IES PRIV>IES
2. Utilidad de las enseñanzas	8.25	8.00	8.75	48.71	0.000	0.016	PRIV>CIFP PRIV>IES
3. Utilidad de las prácticas	8.00	8.00	8.50	66.03	0.000	0.022	PRIV>CIFP PRIV>IES

Dificultad de las enseñanzas

Los resultados diferenciales de los ítems que componen esta dimensión revelan que, en general, los estudiantes se encuentran satisfechos con el número de asignaturas de los ciclos formativos, ya que tan solo el 19.7% del alumnado afirma tener demasiadas

Los estudiantes están en general satisfechos con el número de asignaturas. Un 35.6% considera que la carga de tareas es excesiva y un 40.5% indica que los contenidos son difíciles.

asignaturas. En cambio, el 35.6% y el 40.5% de los estudiantes han asegurado que cuentan con una excesiva carga de tareas y que los contenidos son difíciles, respectivamente (Tabla 55 y Figura 24).

Tabla 55. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión "Dificultad de las enseñanzas".

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Los contenidos que debemos estudiar son difíciles	11.3%	14.5%	33.7%	27.7%	12.8%
Tenemos que hacer demasiadas tareas o estudiar demasiado	14.4%	18.4%	31.6%	21.8%	13.8%
Tenemos demasiadas asignaturas	28.0%	21.8%	30.6%	11.8%	7.8%

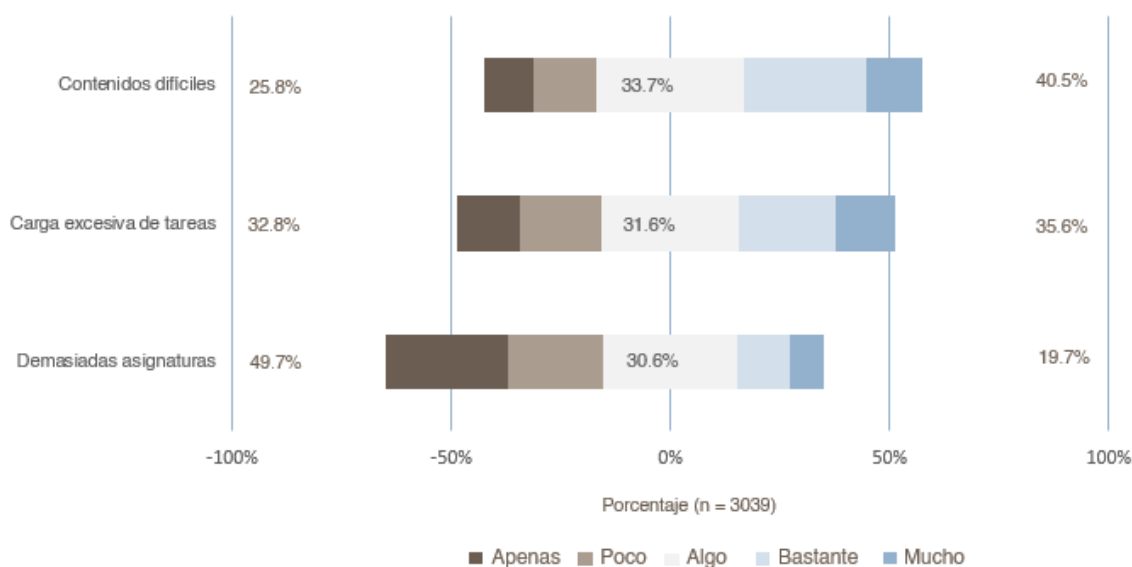


Figura 24. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Dificultad de las enseñanzas”.

Utilidad de las enseñanzas

La Tabla 56 y la Figura 25 muestran que los estudiantes perciben como útiles los diferentes aspectos relativos a las enseñanzas cursadas. Por ejemplo, el 72.2% de estudiantes se consideran bastante o muy de acuerdo con que estos estudios les permitirán proporcionar un servicio a la sociedad y el 80.3% está bastante o muy de acuerdo con que le darán la posibilidad de acceder a estudios superiores.

Más del 70% de los estudiantes están bastante o muy de acuerdo con que los estudios son útiles para su futuro y para la sociedad.

Tabla 56. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Utilidad de las enseñanzas”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Estoy aprendiendo cosas útiles para mi futuro	3.5%	5.1%	16.7%	28.7%	46.0%
Estos estudios me permitirán proporcionar un servicio a la sociedad	3.3%	4.9%	19.1%	29.4%	43.3%
Estos estudios me preparan para tener un trabajo	2.6%	3.8%	14.9%	25.9%	52.7%
Estos estudios me permitirán matricularme posteriormente en otros estudios	2.7%	3.2%	13.9%	23.2%	57.1%

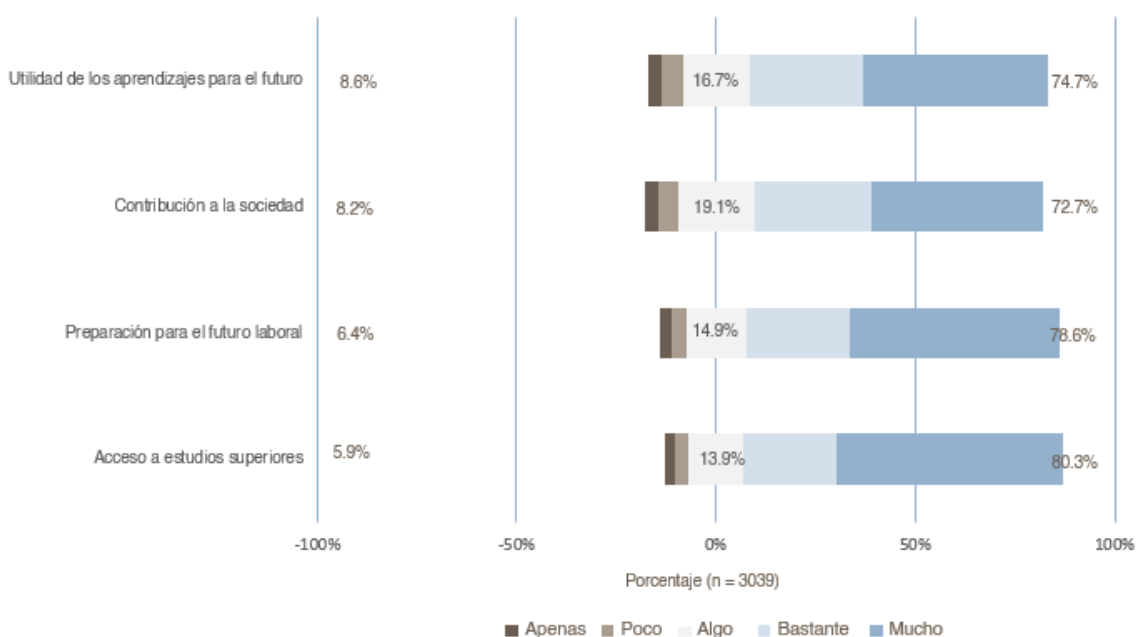


Figura 25. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Utilidad de las enseñanzas”.

Utilidad de las prácticas

En una línea similar, los estudiantes también consideran de utilidad las prácticas que realizan (Tabla 57 y Figura 26). De los dos ítems que componen esta dimensión, las puntuaciones son ligeramente superiores para el ítem que alude a la relación entre las

El 75.3% del alumnado está bastante o muy de acuerdo con que las prácticas contribuyen a su formación y el 68.8% con que están relacionadas con lo que aprenden en clase.

prácticas profesionales y los contenidos de las asignaturas, al compararlo con el valor formativo de las prácticas profesionales (69.8% vs. 75.3%). No obstante, las valoraciones pueden considerarse elevadas en ambos casos.

Tabla 57. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Utilidad de las prácticas”.

	Apenas	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Las prácticas que realizamos en los Centros de Trabajo contribuyen a nuestra formación	2.8%	3.5%	18.4%	24.7%	50.6%
Las prácticas de los Centros de Trabajo están relacionadas con los contenidos que aprendemos clase	4.3%	4.8%	21.2%	26.6%	43.2%

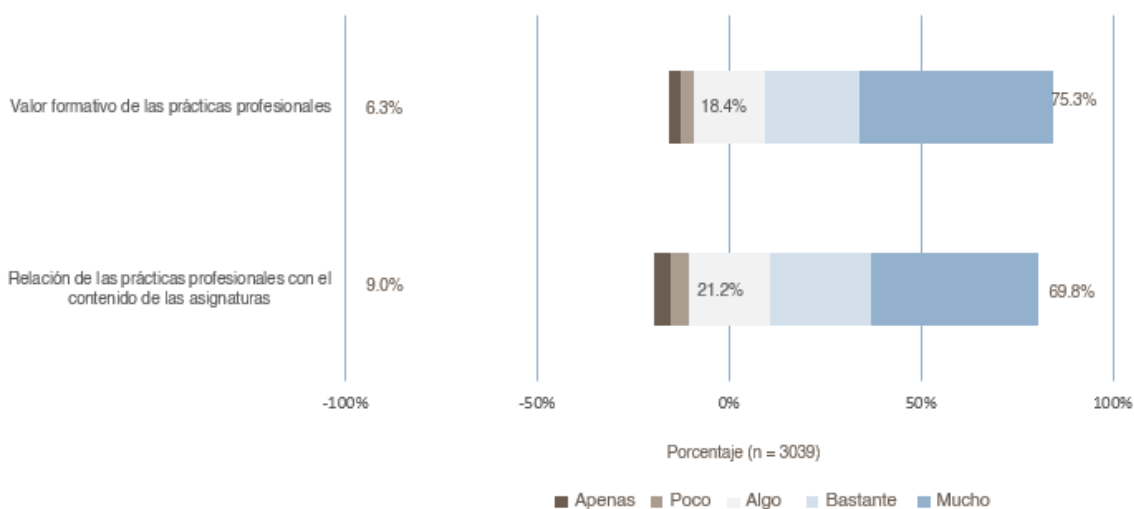


Figura 26. Distribución de la respuesta en cada uno de los ítems relativos a la dimensión “Utilidad de las prácticas”.

3.2. Tasas de promoción del alumnado matriculado en Formación Profesional

El análisis de los resultados académicos de los 6.879 estudiantes muestra que 4.191 de ellos (60.9%) promocionó en el curso académico 2023-24, mientras que 2.688 (39,1%) no promocionó por motivos como no aprobar las asignaturas, no presentarse a la evaluación o abandonar el sistema educativo.

El 60.9% de los estudiantes objeto de estudio promocionó en el curso académico 2023-24, mientras que el 39.1% no promocionó, ya sea por no aprobar, no presentarse o abandonar.

Atendiendo a las diferencias existentes en las tasas de promoción en función de las enseñanzas cursadas, la Tabla 58 muestra diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado de FPB y FPGM ($X^2 = 5.307$; $p < 0.05$; V de Cramer = 0.028). Más concretamente, los resultados reflejan una mayor proporción de estudiantes de FPGM que promocionan en comparación con los de FPB.

Tabla 58. Tasas de promoción en función de las enseñanzas.

		Promociona		Total
		No	Sí	
FPB	N	591	825	1.416
	%	41,737%	58,263%	1
	Residuos estandarizados	2,304*	-2,304*	
FPGM	N	2.097	3.366	5.463
	%	38,386 %	61,614%	1
	Residuos estandarizados	-2,304*	2,304*	
Total	N	2.688	4.191	6.879
	%	39,075%	60,925%	100%

* Diferencia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas estadísticamente significativas.

En lo que respecta al tipo de centro, se vuelven a observar diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas en función de esta variable ($X^2 = 100,590$; $p < 0.001$; V de Cramer = 0.121). En este caso, los resultados indican que los estudiantes de centros privados son los que promocionan en mayor medida, mientras que los matriculados en CIFP lo hacen en menor medida (Tabla 59).

Los resultados muestran que promociona una mayor proporción de estudiantes en los Ciclos Formativos de Grado Medio que en FP Básica.

Tabla 59. Tasas de promoción en función del tipo de centro.

		Supera el curso		Total
		No	Sí	
CIFP	N	1.068	1.351	2.419
	%	44,150%	55,850%	100%
	Residuos estandarizados	6,353*	-6,353*	
IES	N	1.157	1.694	2.851
	%	40,582%	59,418%	100%
	Residuos estandarizados	2,155*	-2,155*	
PRIVADO	N	463	1.146	1.609
	%	28,776%	71,224%	100%
	Residuos estandarizados	-9,674*	9,674*	
Total	N	2.688	4.191	6.879
	%	39,075%	60,925%	100%

* Diferencia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas estadísticamente significativas.

Los resultados también revelan diferencias estadísticamente significativas en función del curso en el que están matriculados los estudiantes ($X^2 = 238.677$; $p < 0.001$; V de Cramer = 0.190). En este caso, es el alumnado de segundo curso el que promociona en mayor medida, en comparación con el de primero.

Promocionan en mayor medida los estudiantes de centros privados, seguidos de los IES y, finalmente, de los CIFP.

Tabla 60. Tasas de promoción en función del curso.

		Supera el curso		Total
		No	Sí	
Primero	N	1.609	1.783	3.392
	%	47,435%	52,565%	100%
	Residuos estandarizados	15,449*	-15,449*	
Segundo	N	930	2.284	3.214
	%	28,936%	71,064%	100%
	Residuos estandarizados	-15,449*	15,449*	
Total	N	2.539	4.067	6.606
	%	38,435%	61,565%	100%

* Diferencia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas estadísticamente significativas

La Tabla 61 evidencia diferencias estadísticamente significativas para la modalidad de enseñanza ($X^2 = 212,599$; $p < 0.001$; V de Cramer = 0.176). Para esta variable, los

estudiantes que cursan las enseñanzas en modalidad presencial son quienes superan el curso académico en mayor proporción, frente a aquellos que lo hacen a distancia.

Además, los estudiantes de 2º curso promocionan en mayor proporción que los de 1º y los de modalidad presencial promocionan más que los que cursan a distancia.

Tabla 61. Tasas de promoción en función de la modalidad de enseñanza.

		Supera el curso		Total
		No	Sí	
Presencial	N	2.149	3.854	6.003
	%	35,799%	64,201%	100%
	Residuos estandarizados	-14,581*	14,581*	
A distancia	N	539	337	876
	%	61,530%	38,470%	100%
	Residuos estandarizados	14,581*	-14,581*	
Total	N	2.688	4.191	6.879
	%	39,075%	60,925%	100%

* Diferencia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas estadísticamente significativas.

Por último, la Tabla 62 muestra las diferencias existentes en las tasas de promoción en función de la provincia en la que los estudiantes cursan las enseñanzas de formación profesional ($X^2 = 56.755$, V de Cramer = 0.091, $p < 0.001$). Atendiendo a esta variable, los estudiantes matriculados en Valladolid y Palencia presentan tasas de promoción superiores. En cambio, los estudiantes de León, Salamanca y Segovia presentan tasas de promoción inferiores a las esperadas.

Los estudiantes en Valladolid y Palencia presentan tasas de promoción superiores, mientras que los de León, Salamanca y Segovia presentan tasas de promoción inferiores a las esperadas.

Tabla 62. Tasas de promoción en función de la provincia.

Provincia		Supera el curso		Total
		No	Sí	
ÁVILA	N	179	303	482
	%	37,137%	62,863%	100%
	Residuos estandarizados	-0,905	0,905	
BURGOS	N	306	415	721
	%	42,441%	57,559%	100%
	Residuos estandarizados	1,958	-1,958	
LEÓN	N	540	755	1.295
	%	41,699%	58,301%	100%
	Residuos estandarizados	2,148*	-2,148*	
PALENCIA	N	181	357	538
	%	33,643%	66,357%	100%
	Residuos estandarizados	-2,690*	2,690*	
SALAMANCA	N	380	486	866
	%	43,880%	56,120%	100%
	Residuos estandarizados	3,099*	-3,099*	
SEGOVIA	N	256	304	560
	%	45,714%	54,286%	100%
	Residuos estandarizados	3,360*	-3,360*	
VALLADOLID	N	567	1.127	1.694
	%	33,471%	66,529%	100%
	Residuos estandarizados	-5,445*	5,445*	
SORIA	N	124	214	338
	%	36,686%	63,314%	100%
	Residuos estandarizados	-0,923	0,923	
ZAMORA	N	155	230	385
	%	40,260%	59,740%	100%
	Residuos estandarizados	0,490	-0,490	
Total	N	2.688	4.191	6.879
	%	39,075%	60,925%	100%

* Diferencia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas estadísticamente significativas.

Finalmente, el árbol de decisión representado en la Figura 27 permite identificar las variables que configuran los perfiles de estudiantes de Formación Profesional con mayor y menor porcentaje de promoción en Castilla y León.

El alumnado en el que se observa mayores tasas de promoción es aquel que está matriculado en segundo curso (variable con mayor capacidad discriminadora), en modalidad presencial, en centros privados y cursando FPGM. Por el contrario, los estudiantes con menores tasas de promoción son aquellos matriculados en primero y en modalidad online. Dentro del

grupo de los estudiantes de primer curso matriculados en modalidad presencial, son los de centros privados, matriculados en FPGM, quienes consiguen mejores tasas de promoción, frente a los estudiantes de IES y CIFP cursando FPB, que alcanzan las tasas de promoción más bajas en primer curso de modalidad presencial.

El perfil del estudiante con mayor tasa de promoción es el que está matriculado en 2º curso, modalidad presencial, centros privados y cursando Grado Medio. Por el contrario, el perfil con menor tasa de promoción es de 1º curso, modalidad online, cursando FPB.

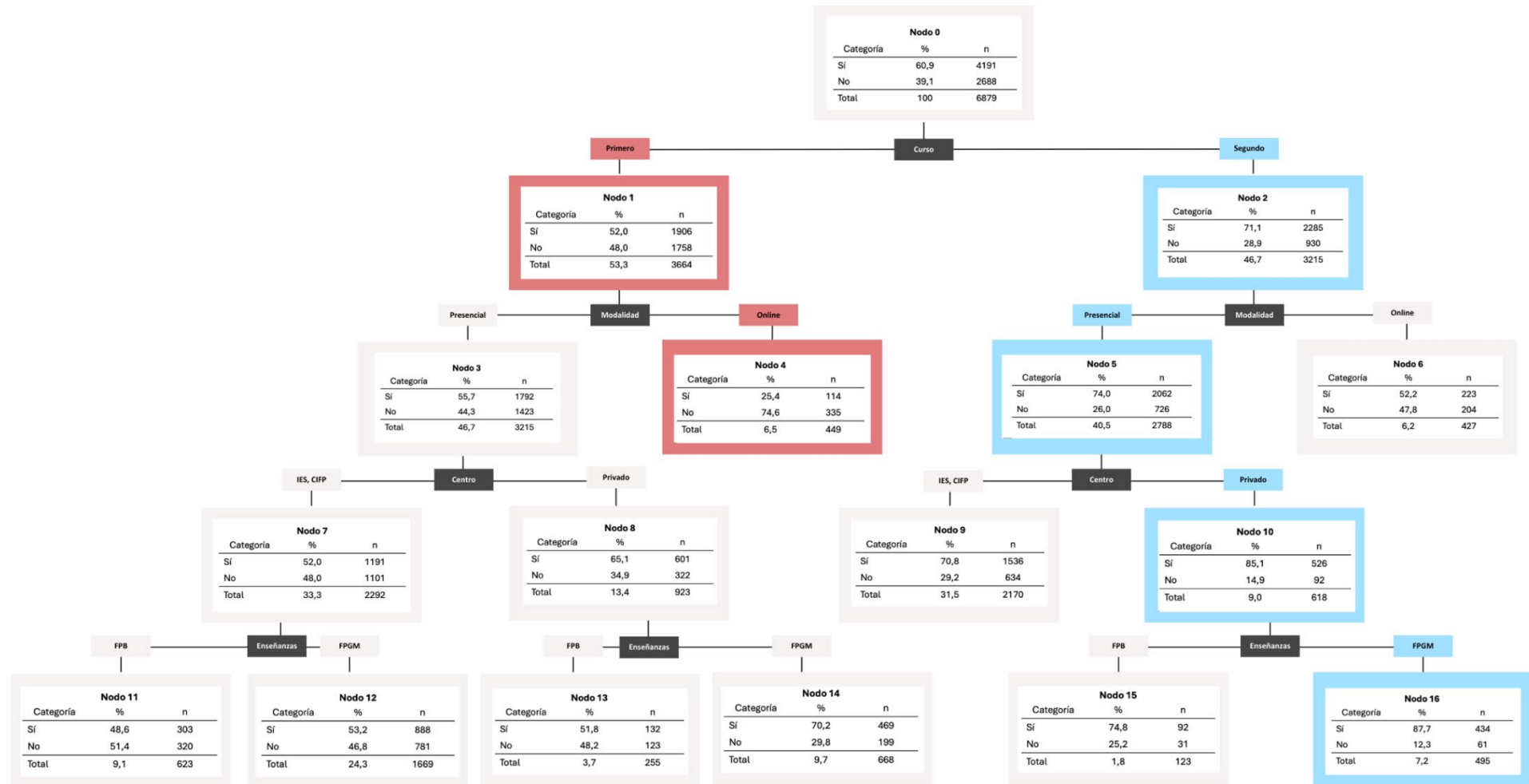


Figura 27. Perfil de los estudiantes con mayor (azul) y menor (rojo) porcentaje de promoción.

3.3. Estudio de los factores vinculados con el rendimiento académico del alumnado de Formación Profesional

La Tabla 63 refleja la posición que ocupan las variables analizadas al ordenarlas en función de su importancia a la hora de explicar el rendimiento académico del alumnado de Formación Profesional. Al considerar estas enseñanzas de manera global, los resultados muestran que la variable que emerge como más importante es la relativa a que el profesorado consiga que los estudiantes entiendan los contenidos, aunque sean difíciles (1ª). A ella le siguen en importancia el que a los estudiantes les resulte difícil estudiar o hacer los trabajos de clase (2ª), tener profesores que, a la hora de calcular la nota final en la asignatura, no solo tengan en cuenta la calificación en el examen, sino también las diferentes actividades realizadas durante el curso (3ª), sentir pereza o aburrimiento a la hora de estudiar (4ª) y pensar que no se dispone de los conocimientos necesarios para poder seguir alguna de las materias (5ª).

La variable más relevante para explicar el rendimiento académico es que el profesorado logre que los estudiantes entiendan los contenidos, aunque sean difíciles.

Al considerar cada una de las enseñanzas de manera aislada y centrar la atención en FPB, la primera variable que emerge es la relativa a tener que hacer demasiadas tareas o estudiar demasiado (1ª), la cual, sin embargo, cuenta con una menor importancia en FPGM. A esta variable le siguen el que a los estudiantes les resulte difícil estudiar o hacer los trabajos de clase (2ª), pensar que no se dispone de los conocimientos necesarios para

En FPB, la variable más importante para el rendimiento académico es la de tener que estudiar demasiado o hacer demasiadas tareas, siendo esta menos importante en los CFGM.

poder seguir alguna de las materias (3ª), considerar que las prácticas de los Centros de Trabajo están relacionadas con los contenidos aprendidos en clase (4ª) y sentir pereza o aburrimiento a la hora de estudiar (5ª).

Por su parte, en FPGM, la variable con mayor importancia es la vinculada con tener profesores que, a la hora de calcular la nota final en la asignatura, no solo tengan en cuenta la calificación en el examen, sino también las diferentes actividades realizadas durante el curso (1ª). Las variables que ocupan las siguientes posiciones en importancia son sentir pereza o aburrimiento a la hora de estudiar (2ª), pensar que no se dispone de los conocimientos necesarios para poder seguir alguna de las materias (3ª), que a los estudiantes les resulte difícil estudiar o hacer los trabajos de clase (4ª) y que el profesorado consiga que los estudiantes entiendan los contenidos, aunque sean difíciles (5ª).

Las variables relacionadas con las características del alumnado, especialmente de naturaleza sociocultural, ocupan posiciones menos relevantes en la explicación del rendimiento académico.

Considerando los resultados tanto globales, como por tipo de estudios, cabe destacar que las variables relacionadas con las características del alumnado, especialmente de naturaleza sociocultural, ocupan posiciones menos relevantes en la explicación del rendimiento académico. En el polo opuesto, destacan aquellas variables que han resultado de una importancia central tanto en la explicación del rendimiento de los estudiantes de

En relación con el profesorado, emergen dos factores vinculados con el rendimiento académico, tanto en FPB como en CFGM: la evaluación continua para el cálculo de la nota final y que el profesorado logre que los alumnos comprendan los contenidos, aunque sean difíciles.

FPB como de FPGM. Estas variables serían las relativas a las dificultades para estudiar o hacer los trabajos de clase (falta de técnicas de estudio, organización, constancia, etc.), sentir pereza o aburrimiento al estudiar o pensar que no se dispone de los conocimientos necesarios para poder seguir alguna de las materias, todas ellas

relacionadas con barreras en el estudio. En esta misma línea, pero en relación con la dimensión de profesorado, han emergido de forma consistente dos variables para los estudiantes de FPB y FPGM en las primeras posiciones, la relativa a la incorporación de elementos de evaluación continua para el cálculo de la nota final y a que el profesorado consiga que el estudiantado comprenda los contenidos, aunque sean difíciles.

Tabla 63. Resumen de la importancia relativa de las variables individuales a nivel global y en función de las enseñanzas.

	GLOBAL	FPB	FPGM
Nivel de estudios del padre	73º		71º
Nivel de estudios de la madre			
Posesión de ordenador o <i>tablet</i> con acceso a Internet			
Edad	24º		36º
Género	62º		68º
Nacionalidad			
Repetición	74º	47º	
MOTIVOS			
1. Desear que mis familiares y/o amigos se sintiesen orgullosos de mí por continuar mis estudios	70º	51º	70º
2. Demostrarme que era capaz de continuar mis estudios	44º	40º	54º
3. Querer empezar de cero en otras enseñanzas	69º		
4. Tener amigos que se habían matriculado en estos estudios	61º		67º
5. Seguir las indicaciones de mis profesores o de mi familia	50º		43º
6. Hacer nuevas amistades	66º		61º
7. Considerar que era la mejor manera de tener rápidamente un trabajo	60º	54º	66º
8. Poder compaginar estudios y trabajo			
9. Aprender contenidos relacionados con una profesión			
10. Querer acceder después a un ciclo formativo de grado medio o de grado superior	32º	6º	52º
11. Querer obtener una titulación	67º	36º	65º
BARRERAS			
1. Resultarme difícil estudiar o hacer los trabajos de clase (falta de técnicas de estudio, organización, constancia, etc.)	2º	2º	4º
2. Sentir pereza o aburrimiento al estudiar	4º	5º	2º
3. Sentirme desbordado o frustrado en algunas materias	15º	14º	8º
4. Pensar que no tengo los conocimientos necesarios para poder seguir alguna de las materias	5º	3º	3º
5. Tener miedo a fracasar en estas enseñanzas	46º	34º	58º
6. Pensar que acabar los estudios no es importante para mi futuro	28º	11º	49º
7. Resultarme difícil cumplir las normas del centro	36º	9º	41º
8. Tener una dificultad de aprendizaje diagnosticada (dislexia, TDAH, etc.)	35º	25º	50º
9. Utilizar demasiado la tecnología (redes sociales, televisión, internet, juegos en línea, etc.)	30º	12º	27º
10. Pasar mucho tiempo en la calle o de fiesta con mis amigos, en lugar de estar estudiando	18º	52º	24º
11. Dedicar demasiado tiempo a otras actividades de ocio (deporte, música, etc.) que me quitan tiempo para el estudio	20º	24º	20º
12. Querer conseguir un trabajo lo antes posible	39º	37º	38º
13. Querer tener mi propio dinero	47º	44º	47º
14. Querer independizarme	65º	42º	60º

	GLOBAL	FPB	FPGM
15. Tener padres que no me proporcionan el nivel de asesoramiento que necesito para mis estudios	23º	30º	33º
16. Tener padres que conceden poca importancia a mis estudios	55º	57º	64º
17. Tener padres con bajas expectativas sobre mis resultados en los estudios	9º	27º	29º
18. Tener padres que deben realizar esfuerzos económicos importantes para que estudie	59º	55º	57º
PROFESORADO			
1. Utilizan diferentes formas de enseñar y proponen distintos tipos de actividades	58º	46º	48º
2. Organizan la asignatura de forma lógica	27º	62º	15º
3. Tienen en cuenta lo que sabemos y nuestras características a la hora de enseñar	8º	15º	6º
4. Nos dicen qué esperan que aprendamos en cada materia	17º	8º	19º
5. Relacionan lo que tenemos que aprender con situaciones de la vida real o con la profesión que vamos a desempeñar	12º	26º	14º
6. Nos enseñan los contenidos de manera práctica	38º	49º	26º
7. Cuentan con nosotros a la hora de poner las normas de comportamiento y las reglas de clase	63º	59º	55º
8. Promueven el orden necesario para el adecuado desarrollo de las clases	51º	48º	40º
9. Fomentan el respeto, la confianza y la colaboración entre nosotros	10º	28º	10º
10. Nos dicen cómo nos van a evaluar y qué se tendrá en cuenta a la hora de poner la nota	19º	10º	30º
11. Al inicio de curso evalúan lo que sabemos sobre la materia y las posibles dificultades con las que nos podemos encontrar	48º	63º	25º
12. A la hora de calcular nuestra nota final en la asignatura, no solo tienen en cuenta la calificación en el examen, sino también las diferentes actividades que realizamos durante el curso (asistencia, trabajos, etc.)	3º	13º	1º
13. Nos aconsejan sobre qué estudiar o dónde podremos trabajar en el futuro	34º	61º	23º
14. Nos enseñan técnicas y estrategias para estudiar las asignaturas	68º	56º	63º
15. Nos proporcionan una atención personalizada, en función de nuestras necesidades	43º	39º	37º
16. Se preocupan por nuestro desarrollo personal	41º	45º	34º
17. Nos ayudan a conocer y superar nuestras dificultades académicas	11º	22º	13º
18. Consiguen que entendamos los contenidos, aunque sean difíciles	1º	7º	5º
19. Hablan con entusiasmo y entrega	16º	50º	12º
20. Se ponen en nuestro lugar	13º	38º	7º
21. Nos escuchan y se preocupan por nosotros	14º	20º	11º
22. Trabajan en equipo con los demás profesores	29º		18º
23. Se comunican y colaboran con nuestras familias	72º	23º	69º
24. No hacen distinciones entre los estudiantes, todos somos tratados de la misma forma	42º	29º	35º
CENTRO			
1. El número de profesores es adecuado	53º	43º	46º
2. Los horarios de las clases están bien organizados	54º		39º

	GLOBAL	FPB	FPGM
3. El número de estudiantes por clase es adecuado	33º		22º
4. El centro (o los profesores) nos proporciona todo el material que necesitamos para las clases	57º	60º	56º
5. Los diferentes espacios en los que se imparten las clases (laboratorios, talleres, aulas de pintura, etc.) son adecuados	45º	64º	44º
6. Tenemos espacios para estudiar, hacer actividades prácticas, trabajar en equipo, utilizar ordenadores, etc., fuera del horario de clase	71º	19º	
7. Mi centro oferta muchos Centros de Trabajo para realizar las prácticas profesionales	56º	33º	53º
8. Existe buen ambiente de aprendizaje en el centro	25º	32º	17º
9. En el centro se fomentan relaciones de respeto, colaboración y confianza entre nosotros	22º	35º	21º
10. El equipo directivo está disponible para nosotros	40º	53º	42º
1. Los contenidos que debemos estudiar son difíciles	52º	16º	51º
2. Tenemos que hacer demasiadas tareas o estudiar demasiado	49º	1º	59º
3. Tenemos demasiadas asignaturas	64º	21º	62º
PROGRAMAS			
4. Estoy aprendiendo cosas útiles para mi futuro	31º	31º	28º
5. Estos estudios me permitirán proporcionar un servicio a la sociedad	26º	17º	32º
6. Estos estudios me preparan para tener un trabajo	37º	58º	31º
7. Estos estudios me permitirán matricularme posteriormente en otros estudios	7º	41º	9º
8. Las prácticas que realizamos en los Centros de Trabajo contribuyen a nuestra formación	6º	18º	16º
9. Las prácticas de los Centros de Trabajo están relacionadas con los contenidos que aprendemos clase	21º	4º	45º

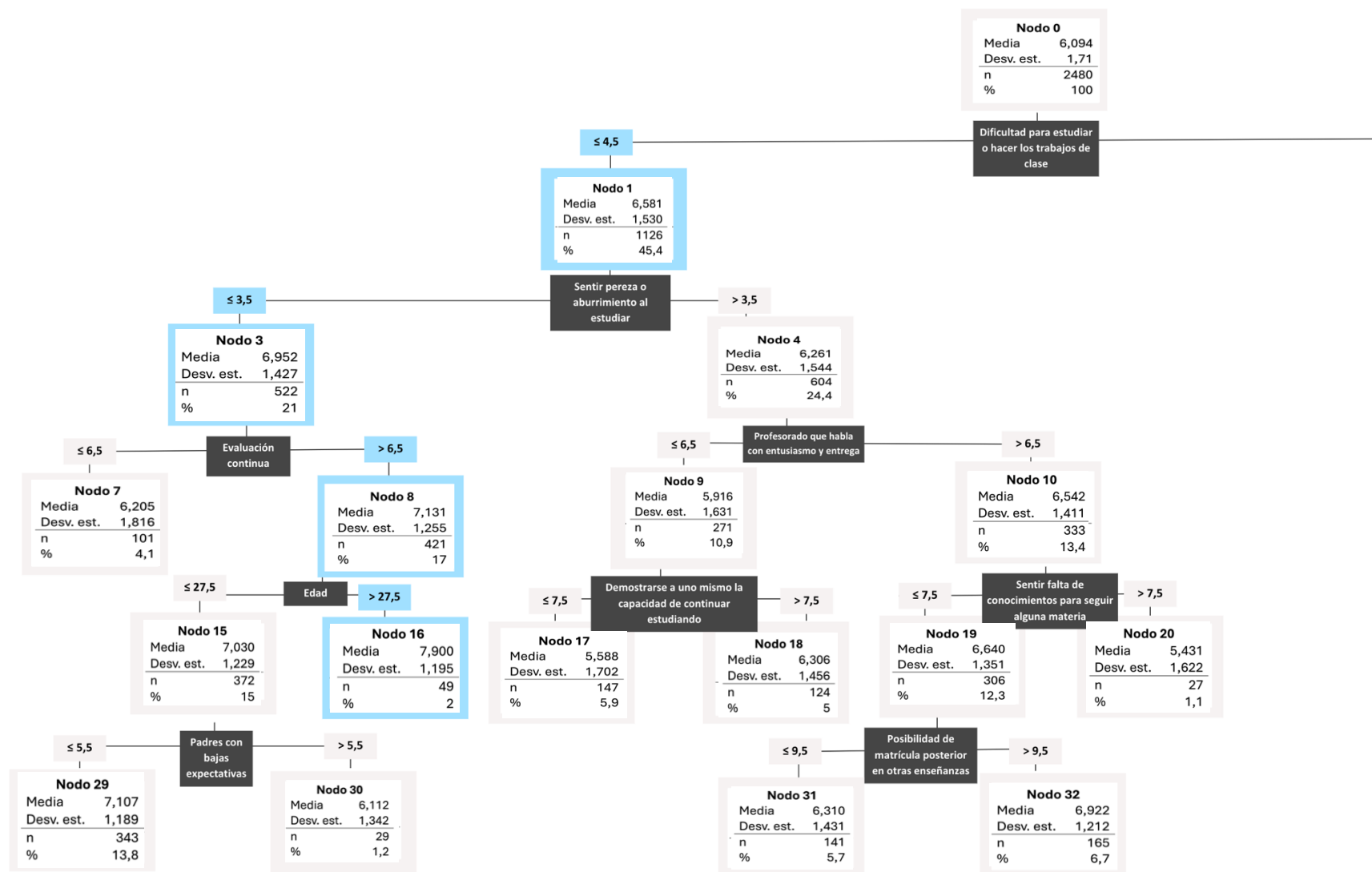
Nota. Para la selección de las variables más relevantes se ha considerado que la importancia promedio normalizada fuese superior al 10%.

En la *Figura 28* se muestran gráficamente los perfiles de alumnado con mayor y menor rendimiento atendiendo a las variables cuya importancia ha sido señalada en la tabla precedente. De este modo, se observa que los estudiantes con mayor rendimiento se caracterizan por enfrentar en menor medida barreras vinculadas con dificultades para estudiar o hacer los trabajos de clase (falta de técnicas de estudio, organización, constancia, etc.) y tener

En cuanto al perfil de los estudiantes con menor rendimiento, son los más jóvenes, con dificultades para estudiar (falta de técnicas de estudio, organización, constancia...) y que no logran comprender los contenidos que explican sus profesores.

menor sentimiento de pereza o aburrimiento al estudiar. Además, estos estudiantes tienen docentes que, en mayor medida, a la hora de calcular la nota final en la asignatura, no solo tienen en cuenta la calificación en el examen, sino también las diferentes actividades que realizan los estudiantes durante el curso. Dentro de este grupo, son los estudiantes de mayor edad (superior a 27 años y medio) quienes mejores resultados alcanzan.

En cambio, el perfil de los estudiantes con menor rendimiento se caracteriza por tener que enfrentarse en mayor medida a barreras vinculadas con dificultades a la hora de estudiar o hacer los trabajos de clase (falta de técnicas de estudio, organización, constancia, etc.), ser menores de 24 años y medio, no estar satisfechos con el grado en que los docentes consiguen que entiendan los contenidos, aunque sean difíciles, juzgar como más difíciles los contenidos y confiar en menor medida en la posibilidad de matricularse posteriormente en otros estudios.



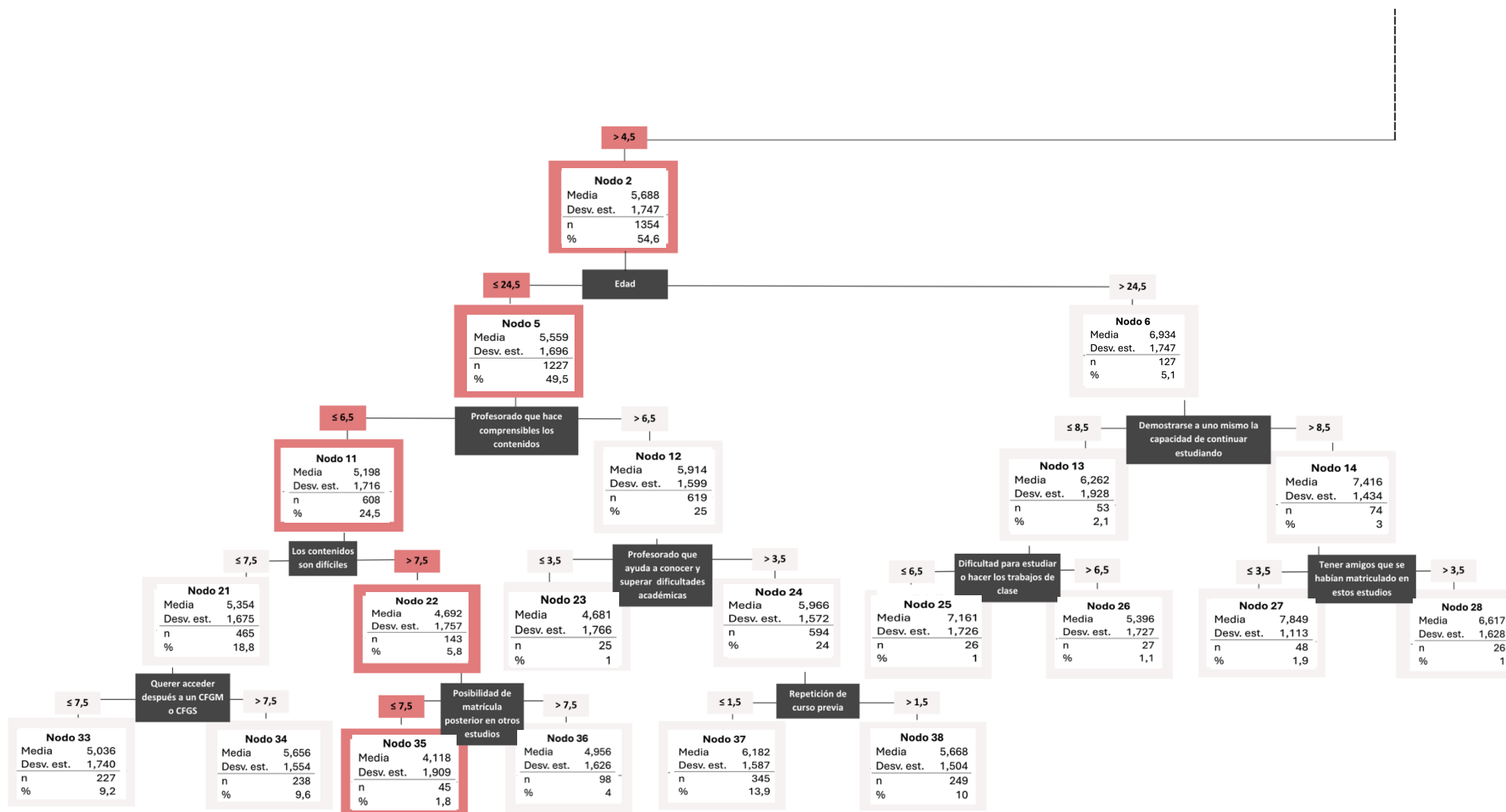


Figura 28. Perfil de los estudiantes con mayor (azul) y menor (rojo) rendimiento en función de las variables individuales.

En la Tabla 64 se reflejan, además de la ya mencionada importancia relativa de las variables individuales a nivel global, la importancia desglosada para cada tipo de centro. En

En el caso de los CIFP, la variable principal relacionada con el rendimiento académico es pensar que acabar los estudios no es importante para el futuro, seguida del aburrimiento al estudiar, la dificultad para el estudio o los trabajos de clase y tener padres con bajas expectativas sobre sus resultados en los estudios.

este sentido, para los estudiantes de los CIFP, pensar que acabar los estudios no es importante para su futuro (1ª) es la principal variable explicativa de su rendimiento académico; variable que, por el contrario, emerge como menos relevante en los IES y centros privados.

A esta variable le sigue en importancia la edad (2ª), sentir pereza o aburrimiento al estudiar (3ª), el hecho de resultar difícil estudiar o hacer los trabajos de clase (4ª) y tener padres con bajas expectativas sobre los resultados en los estudios (5ª).

Para los estudiantes de IES, el aspecto más importante es el vinculado con el sentimiento de resultar difícil estudiar o hacer los trabajos de clase (1ª), sentir pereza o aburrimiento a la hora de estudiar (2ª), pensar que no se tienen los conocimientos necesarios para poder seguir algunas materias (3ª), considerar que las enseñanzas cursadas posibilitan

matricularse posteriormente en otros estudios (4ª) y tener profesores que, a la hora de calcular la nota final en la asignatura, no solo tengan en cuenta la calificación en el examen, sino también las diferentes actividades realizadas durante el curso (5ª). A este res-

Para los estudiantes de los IES, la variable principal es la dificultad para estudiar o hacer los trabajos de clase, pensar que no se tienen los conocimientos necesarios para seguir las materias, considerar que las enseñanzas cursadas posibilitan matricularse en estudios posteriores y tener profesores que consideren la evaluación continua en la nota final.

pecto, cabe señalar la posición menos destacada que ocupan estas dos últimas variables para los estudiantes de CIFP y centros privados.

Por último, las variables más importantes para el alumnado de centros privados se asocian con pasar mucho tiempo en la calle o de fiesta con los amigos, en lugar de estar estudiando (1ª) y con seguir las indicaciones del profesorado o familia (2ª), las cuales,

por el contrario, presentan una menor importancia para los estudiantes de los IES. A ellas le siguen en importancia la edad (3ª), sentir pereza o aburrimiento a la hora de estudiar (4ª) y el sentimiento de estar desbordado o frustrado en algunas materias (5ª).

Tabla 64. Resumen de la importancia relativa de las variables individuales a nivel global y en función del tipo de centro.

	GLOBAL	CIFP	IES	PRIV
Nivel de estudios del padre	73º			
Nivel de estudios de la madre			51º	
Posesión de ordenador o tablet con acceso a Internet				
Edad	24º	2º	10º	3º
Género	62º		26º	6º
Nacionalidad				
Repetición	74º		50º	
MOTIVOS				
1. Desear que mis familiares y/o amigos se sintiesen orgullosos de mí por continuar mis estudios	70º	30º	57º	23º
2. Demostrarme que era capaz de continuar mis estudios	44º	45º		15º
3. Querer empezar de cero en otras enseñanzas	69º		55º	
4. Tener amigos que se habían matriculado en estos estudios	61º			10º
5. Seguir las indicaciones de mis profesores o de mi familia	50º	12º	46º	2º
6. Hacer nuevas amistades	66º	24º		11º
7. Considerar que era la mejor manera de tener rápidamente un trabajo	60º		49º	
8. Poder compaginar estudios y trabajo				
9. Aprender contenidos relacionados con una profesión				
10. Querer acceder después a un ciclo formativo de grado medio o de grado superior	32º	25º	21º	
11. Querer obtener una titulación	67º	41º		
BARRERAS				
1. Resultarme difícil estudiar o hacer los trabajos de clase (falta de técnicas de estudio, organización, constancia, etc.)	2º	4º	1º	7º
2. Sentir pereza o aburrimiento al estudiar	4º	3º	2º	4º
3. Sentirme desbordado o frustrado en algunas materias	15º	13º	7º	5º
4. Pensar que no tengo los conocimientos necesarios para poder seguir alguna de las materias	5º	6º	3º	9º
5. Tener miedo a fracasar en estas enseñanzas	46º	22º		25º
6. Pensar que acabar los estudios no es importante para mi futuro	28º	1º		31º
7. Resultarme difícil cumplir las normas del centro	36º	10º	30º	12º
8. Tener una dificultad de aprendizaje diagnosticada (dislexia, TDAH, etc.)	35º	17º	9º	
9. Utilizar demasiado la tecnología (redes sociales, televisión, internet, juegos en línea, etc.)	30º	7º	32º	21º



	GLOBAL	CIFP	IES	PRIV
10. Pasar mucho tiempo en la calle o de fiesta con mis amigos, en lugar de estar estudiando	18º	8º	35º	1º
11. Dedicar demasiado tiempo a otras actividades de ocio (deporte, música, etc.) que me quitan tiempo para el estudio	20º	11º	33º	8º
12. Querer conseguir un trabajo lo antes posible	39º	14º	38º	22º
13. Querer tener mi propio dinero	47º	9º	27º	35º
14. Querer independizarme	65º	18º		40º
15. Tener padres que no me proporcionan el nivel de asesoramiento que necesito para mis estudios	23º		43º	20º
16. Tener padres que conceden poca importancia a mis estudios	55º		31º	39º
17. Tener padres con bajas expectativas sobre mis resultados en los estudios	9º	5º	8º	17º
18. Tener padres que deben realizar esfuerzos económicos importantes para que estudie	59º	16º	60º	41º
PROFESORADO				
1. Utilizan diferentes formas de enseñar y proponen distintos tipos de actividades	58º	38º		
2. Organizan la asignatura de forma lógica	27º	29º	45º	
3. Tienen en cuenta lo que sabemos y nuestras características a la hora de enseñar	8º	19º	36º	30º
4. Nos dicen qué esperan que aprendamos en cada materia	17º	28º	28º	32º
5. Relacionan lo que tenemos que aprender con situaciones de la vida real o con la profesión que vamos a desempeñar	12º	36º	13º	14º
6. Nos enseñan los contenidos de manera práctica	38º		20º	
7. Cuentan con nosotros a la hora de poner las normas de comportamiento y las reglas de clase	63º			
8. Promueven el orden necesario para el adecuado desarrollo de las clases	51º	32º	41º	
9. Fomentan el respeto, la confianza y la colaboración entre nosotros	10º		18º	
10. Nos dicen cómo nos van a evaluar y qué se tendrá en cuenta a la hora de poner la nota	19º		12º	
11. Al inicio de curso evalúan lo que sabemos sobre la materia y las posibles dificultades con las que nos podemos encontrar	48º	34º	25º	33º
12. A la hora de calcular nuestra nota final en la asignatura, no solo tienen en cuenta la calificación en el examen, sino también las diferentes actividades que realizamos durante el curso (asistencia, trabajos, etc.)	3º	20º	5º	36º
13. Nos aconsejan sobre qué estudiar o dónde podremos trabajar en el futuro	34º	49º	17º	
14. Nos enseñan técnicas y estrategias para estudiar las asignaturas	68º			
15. Nos proporcionan una atención personalizada, en función de nuestras necesidades	43º	46º	37º	37º
16. Se preocupan por nuestro desarrollo personal	41º	33º	42º	
17. Nos ayudan a conocer y superar nuestras dificultades académicas	11º	48º	23º	
18. Consiguen que entendamos los contenidos, aunque sean difíciles	1º	21º	29º	24º
19. Hablan con entusiasmo y entrega	16º	26º	34º	

	GLOBAL	CIFP	IES	PRIV
20. Se ponen en nuestro lugar	13º		22º	27º
21. Nos escuchan y se preocupan por nosotros	14º	27º	15º	38º
22. Trabajan en equipo con los demás profesores	29º		40º	
23. Se comunican y colaboran con nuestras familias	72º	47º		
24. No hacen distinciones entre los estudiantes, todos somos tratados de la misma forma	42º		58º	26º
CENTRO				
1. El número de profesores es adecuado	53º		47º	
2. Los horarios de las clases están bien organizados	54º			
3. El número de estudiantes por clase es adecuado	33º	43º	54º	
4. El centro (o los profesores) nos proporciona todo el material que necesitamos para las clases	57º	39º	52º	
5. Los diferentes espacios en los que se imparten las clases (laboratorios, talleres, aulas de pintura, etc.) son adecuados	45º		44º	
6. Tenemos espacios para estudiar, hacer actividades prácticas, trabajar en equipo, utilizar ordenadores, etc., fuera del horario de clase	71º			
7. Mi centro oferta muchos Centros de Trabajo para realizar las prácticas profesionales	56º		56º	
8. Existe buen ambiente de aprendizaje en el centro	25º		6º	
9. En el centro se fomentan relaciones de respeto, colaboración y confianza entre nosotros	22º		53º	
10. El equipo directivo está disponible para nosotros	40º		59º	
1. Los contenidos que debemos estudiar son difíciles	52º	23º	39º	19º
2. Tenemos que hacer demasiadas tareas o estudiar demasiado	49º	35º	19º	
3. Tenemos demasiadas asignaturas	64º	42º		16º
PROGRAMA				
4. Estoy aprendiendo cosas útiles para mi futuro	31º	15º	24º	
5. Estos estudios me permitirán proporcionar un servicio a la sociedad	26º		11º	28º
6. Estos estudios me preparan para tener un trabajo	37º	40º	14º	18º
7. Estos estudios me permitirán matricularme posteriormente en otros estudios	7º	44º	4º	13º
8. Las prácticas que realizamos en los Centros de Trabajo contribuyen a nuestra formación	6º	37º	16º	34º
9. Las prácticas de los Centros de Trabajo están relacionadas con los contenidos que aprendemos clase	21º	31º	48º	29º

Nota. Para la selección de las variables más relevantes se ha considerado que la importancia promedio normalizada fuese superior al 10%.

La importancia relativa de los factores a nivel global (Tabla 65) muestra cómo la relación con el estudio (1ª) es el factor más importante del modelo cuando se predice el rendimiento del alumnado, seguida de las barreras académicas y personales (2ª), la

comunicación del profesorado (3ª), la planificación e implementación de la enseñanza (4ª) y el uso del tiempo libre (5ª).

En la citada tabla también se muestra la importancia de los factores analizados para cada una de las enseñanzas objeto de interés. En el caso de la FPB, las variables más importantes se asocian con las barreras académicas y personales (1ª) y la relación con el estudio (2ª). A ellas le siguen la dificultad de las enseñanzas (3ª), la organización escolar (4ª) y las aspiraciones académicas (5ª), variables que, sin embargo, presentan menor importancia en el FPGM.

La relación con el estudio es el factor más importante del modelo cuando se predice el rendimiento del alumnado.

En lo que respecta a la FPGM, el factor más importante es la relación con el estudio (1ª). En las siguientes posiciones se sitúan cuatro aspectos con menor importancia en FPB: planificación e implementación de la enseñanza (2ª), evaluación de los aprendizajes (3ª), comunicación del profesorado (4ª) y uso del tiempo libre (5ª).

Un resultado reseñable es la poca importancia del nivel socioeconómico como variable explicativa a nivel global y para los estudiantes matriculados en FPGM. En esta misma línea, cabe destacar que este factor ha emergido en las últimas posiciones para los estudiantes de FPB.

Tabla 65. Resumen de la importancia relativa de los factores a nivel global y en función de las enseñanzas.

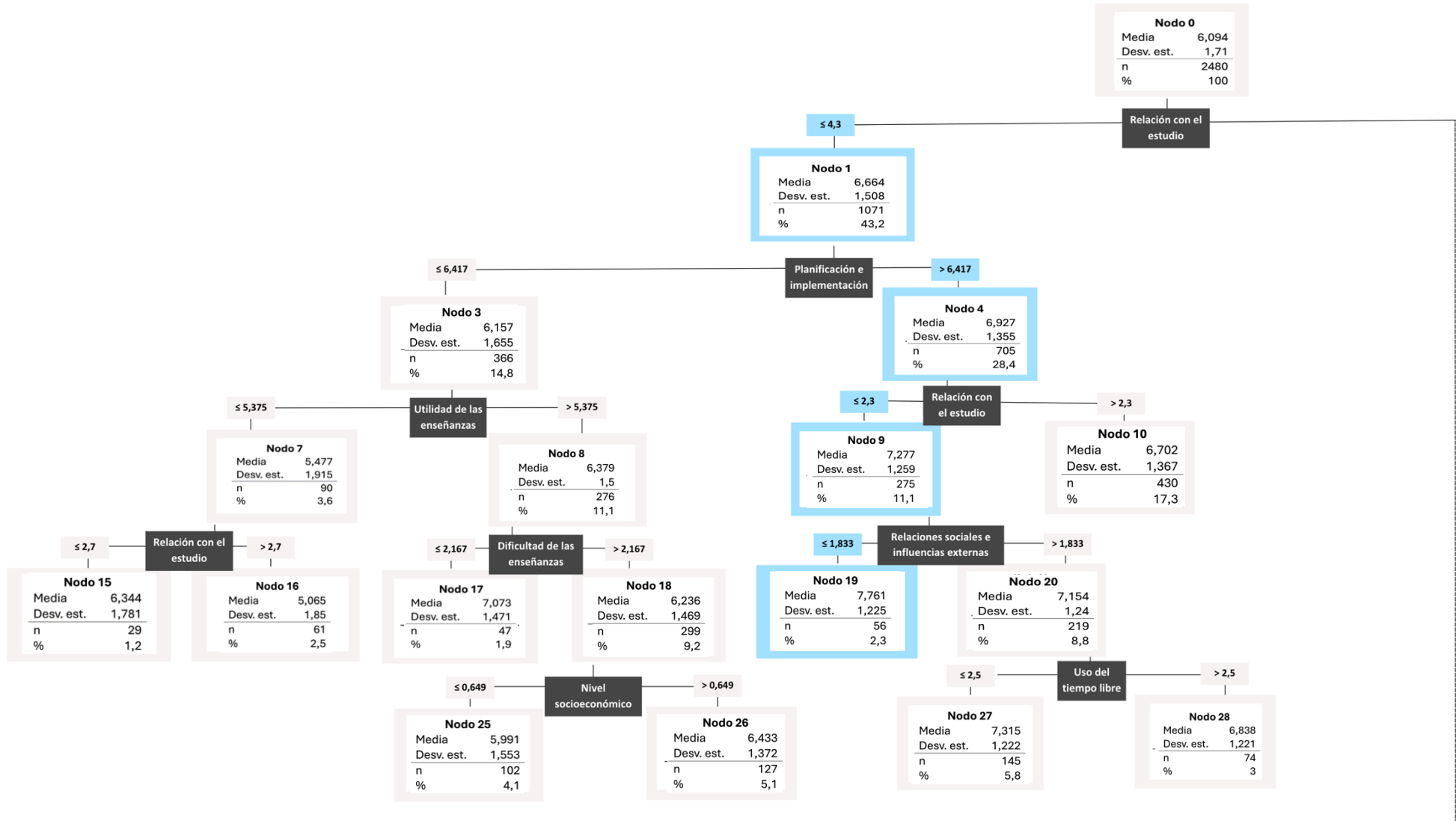
	GLOBAL	FPB	FPGM
Nivel socioeconómico		22º	
MOTIVOS			
1. Deseo de superación		17º	
2. Relaciones sociales e influencias externas	12º	10º	18º
3. Aspiraciones profesionales		7º	
4. Aspiraciones académicas		5º	
BARRERAS			
1. Relación con el estudio	1º	2º	1º
2. Barreras académicas y personales	2º	1º	7º
3. Uso del tiempo libre	5º	14º	5º

4. Deseo de emancipación	18º	21º	17º
5. Implicación familiar	15º	18º	15º
PROFESORADO			
1. Planificación e implementación de la enseñanza	4º	13º	2º
2. Gestión y organización del aula	14º	20º	12º
3. Evaluación de los aprendizajes	6º	19º	3º
4. Orientación y tutoría	11º	12º	10º
5. Comunicación	3º	15º	4º
6. Competencia emocional	8º	9º	6º
7. Relaciones interpersonales	16º	16º	13º
CENTRO			
1. Organización escolar	13º	4º	14º
2. Gestión escolar	10º	8º	9º
PROGRAMA			
1. Dificultad de las enseñanzas	17º	3º	16º
2. Utilidad de las enseñanzas	7º	11º	8º
3. Utilidad de las prácticas	9º	6º	11º

Nota. Para la selección de los factores más relevantes se ha considerado que la importancia promedio normalizada fuese superior al 10%.

La Figura 29 recoge los perfiles de alumnado con mayor y menor rendimiento atendiendo a los factores cuyo poder explicativo ha sido destacado en la Tabla 66. Los estudiantes con mayor rendimiento se caracterizan por enfrentar menos barreras vinculadas con su relación con el estudio y por valorar en mayor medida las tareas que lleva a cabo su profesorado a la hora de planificar e implementar la enseñanza. Entre ellos, aquellos estudiantes que enfrentan barreras muy limitadas en su relación con el estudio y a quienes les han influido escasamente las relaciones sociales y las influencias externas a la hora de matricularse en las enseñanzas que se encuentran cursando son los que presentan un mayor rendimiento.

En el polo opuesto, el alumnado que presenta el perfil de menor rendimiento es aquel que guarda una pobre relación con el estudio, que tiene docentes que llevan a cabo una evaluación de los aprendizajes con la que no están satisfechos, que ha de hacer frente en mayor medida a barreras académicas y personales y que valoran en menor medida las tareas llevadas a cabo por sus profesores a la hora de planificar e implementar la enseñanza.



(Continúa en la siguiente página)

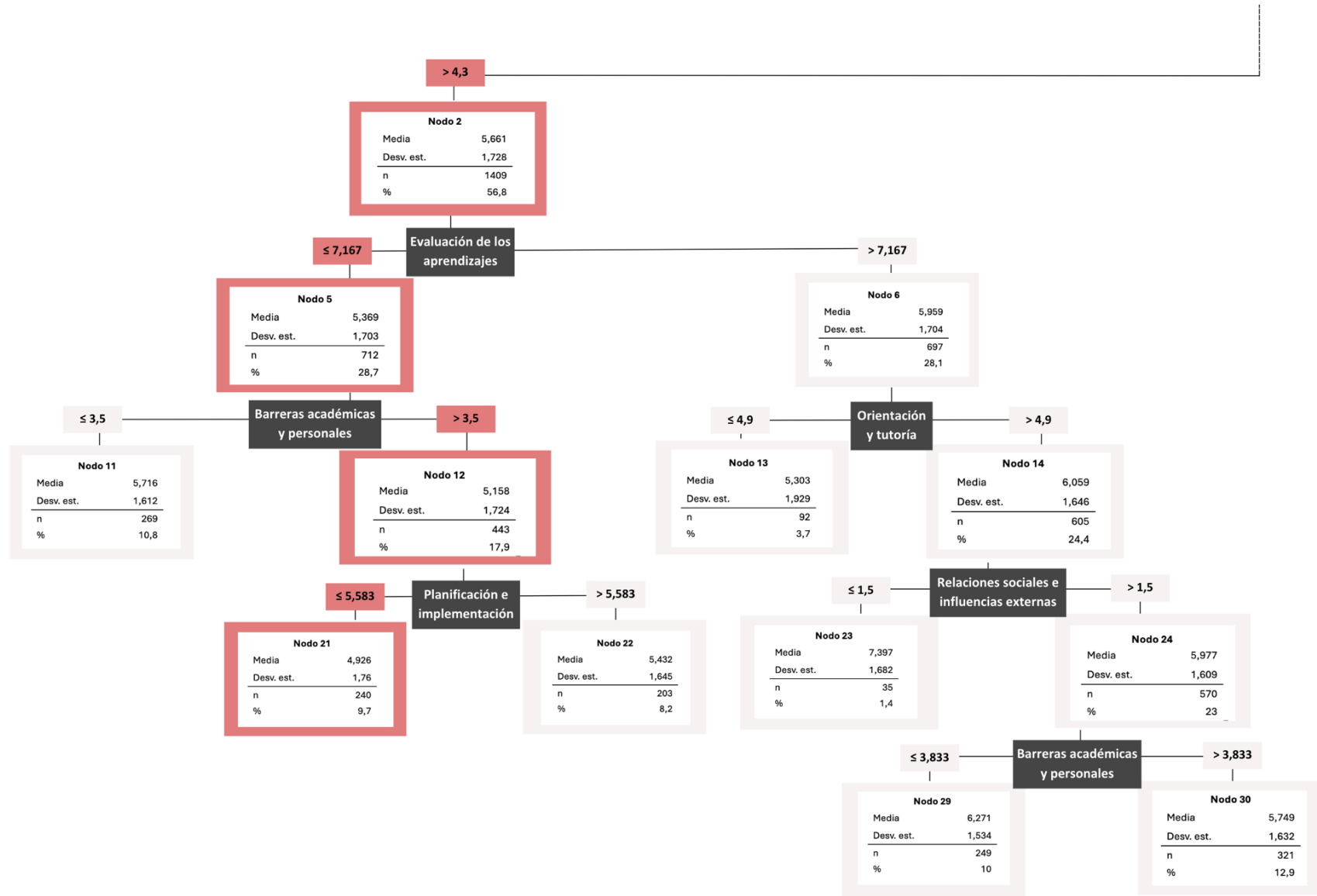


Figura 29. Perfil de los estudiantes con mayor (azul) y menor (rojo) rendimiento en función de los factores evaluados.

En la Tabla 66 se reflejan, además de la ya mencionada importancia relativa de los factores a nivel global, la importancia para cada tipo de centro. Para los CIFP, la dimensión más importante es la correspondiente a *la relación con el estudio* (1ª); factor con la mayor importancia en todos los centros. A ella le siguen *las barreras académicas y personales* (2ª), *el uso del tiempo libre* (3ª), *la implicación familiar* (4ª) y *el deseo de emancipación* (5ª).

Para los estudiantes matriculados en los IES, al factor *relación con el estudio* (1ª) le suceden en importancia *el uso del tiempo libre* (2ª), *la utilidad de las enseñanzas* (3ª), *las barreras académicas y personales* (4ª) y *la evaluación de los aprendizajes por parte del profesorado* (5ª).

Por último, para el alumnado de centros privados, el factor más importante vuelve a ser *la relación con el estudio* (1ª), seguido del *uso del tiempo libre* (2ª). El tercer factor en importancia es el vinculado con *las relaciones sociales e influencias externas* (3ª), al que suceden *la comunicación por parte del profesorado* (4ª) y *la evaluación de los aprendizajes* (5ª).

Un resultado destacado es la primera posición que la relación con el estudio tiene en la explicación del rendimiento de los estudiantes matriculados en todos los tipos de centro. Las barreras académicas y personales, con importancia destacada en los CIFP y los IES, así como el uso del tiempo libre, situadas en las primeras posiciones para todos los tipos de centro, serían otros aspectos para destacar.

Una vez más, el nivel socioeconómico presenta poca importancia en los CIFP y los

Una vez más, el nivel socioeconómico presenta poca importancia en los CIFP y los centros privados, ocupando la posición 20 en el caso de los IES, por detrás de la práctica totalidad de las variables analizadas.

centros privados, ocupando únicamente la posición 20 en el caso de los IES, por detrás de la práctica totalidad de las variables analizadas.

Tabla 66. Resumen de la importancia relativa de los factores a nivel global y en función del tipo de centro.

	GLOBAL	CIFP	IES	PRIV
Nivel socioeconómico			20º	
MOTIVOS				
1. Deseo de superación		12º	19º	6º
2. Relaciones sociales e influencias externas	12º	6º	18º	3º
3. Aspiraciones profesionales			17º	20º
4. Aspiraciones académicas				19º
BARRERAS				
1. Relación con el estudio	1º	1º	1º	1º
2. Barreras académicas y personales	2º	2º	4º	7º
3. Uso del tiempo libre	5º	3º	2º	2º
4. Deseo de emancipación	18º	5º	14º	11º
5. Implicación familiar	15º	4º	13º	8º
PROFESORADO				
1. Planificación e implementación de la enseñanza	4º	9º	9º	12º
2. Gestión y organización del aula	14º	11º	7º	
3. Evaluación de los aprendizajes	6º	14º	5º	5º
4. Orientación y tutoría	11º		6º	17º
5. Comunicación	3º	7º	11º	4º
6. Competencia emocional	8º	15º	16º	13º
7. Relaciones interpersonales	16º		21º	18º
CENTRO				
1. Organización escolar	13º		12º	16º
2. Gestión escolar	10º	13º	10º	15º
PROGRAMA				
1. Dificultad de las enseñanzas	17º	10º	8º	14º
2. Utilidad de las enseñanzas	7º	16º	3º	10º
3. Utilidad de las prácticas	9º	8º	15º	9º

Nota. Para la selección de los factores más relevantes se ha considerado que la importancia promedio normalizada fuese superior al 10%.

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO

Como se indicaba al inicio de este informe, el estudio cualitativo se basa en el análisis de las percepciones y experiencias de profesores y orientadores que trabajan en las distintas enseñanzas de formación profesional estudiadas.

El primer hallazgo del análisis cualitativo ha sido la constatación de que los motivos para matricularse en estudios de formación profesional (básica y de grado medio), las barreras personales y familiares que enfrentan quienes cursan tales estudios y el conjunto de su experiencia educativa está profundamente condicionado por el perfil personal, familiar y educativo. Ello, sin embargo, no constituye un aspecto novedoso, pues es algo habitual en estudios que se centran en analizar la experiencia educativa de los estudiantes, especialmente de aquellos con trayectorias desafiantes. Siendo así, junto a los datos sociodemográficos que recoge el estudio cuantitativo, se han documentado 17 citas que permiten adentrarse en ese condicionamiento.

Un alto porcentaje de los alumnos matriculados en estas enseñanzas arrastran una trayectoria de fracaso escolar, entendido este como la falta de titulación por rendimiento insuficiente o bien como ausencia de competencias personales o académicas.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que un alto porcentaje de estos alumnos arrastran una trayectoria de fracaso escolar, entendido este bien como la falta de titulación por rendimiento insuficiente o bien como ausencia de un conjunto de competencias personales o académicas que les permita prosperar adecuadamente en los estudios. Ello, por distintos motivos que expone uno de los profesores entrevistados, es algo más acentuado en la Formación Profesional Básica (FPB) -lo cual, a su vez, es coherente con los datos cuantitativos referentes al % de repetición escolar-:

En la básica todos tienen el denominador común del fracaso escolar en la ESO por distintos motivos: ahí me he encontrado chavales que tienen capacidad para haber terminado la ESO o bachillerato sin problemas y por circunstancias normalmente familiares digamos que se han torcido; por malos hábitos quizás desde que han empezado a estudiar no han

podido con la ESO. Muchos se han desmotivado también: eso sí que es verdad. A mí me llegan bastantes alumnos que podrían ser brillantes y por lo que sea, por desmotivación, la ESO no les terminó de llenar y entonces: «pues salgo de aquí» (P2).

No obstante, dentro del perfil de FPB encontramos también algunas diferencias que conviene precisar: “hay diferencia importante entre los alumnos que han cursado 2º ESO y los que han llegado a 3º e incluso algunos a 4º. Ahí sí que hay diferencia. Van mucho mejor” (P4). Por otro lado, uno de los profesores nos da una clave interpretativa

El análisis cualitativo coincide con el cuantitativo en señalar que donde se produce principalmente el abandono en FPB es en el primer curso.

importante a tener en cuenta en la básica: “De hecho, no sé si en los otros centros pasa, pero por ejemplo *en mi centro donde se produce principalmente el abandono es en primero*, incluso en la básica los alumnos que pasan a segundo luego sí que tenemos con los

de segundo una tasa de titulación del 100% o del noventa y tantos por cien, es decir, que el curso clave es 1º (O3). Cuando se analicen las barreras personales y profesionales que enfrentan los estudiantes de FPB se tendrá presente este aspecto.

Lo anterior contrasta con el perfil de estudiante de grado medio. Si bien hay un alto porcentaje de alumnos que comparten las características descritas anteriormente, se aprecian algunas diferencias importantes: en primer lugar, recogen a grupos de estudiantes de mayor edad y, probablemente, más maduros. En segundo lugar, hay estudiantes con un componente algo más vocacional, especialmente en algunas familias profesionales. Y, tercero, en ocasiones los estudiantes combinan sus estudios con trabajo. Esta última cuestión, sin embargo, no necesariamente constituye un aspecto positivo en cuanto a la posibilidad de finalizar con éxito sus estudios, como se verá más adelante.

El perfil de grado medio está compuesto por estudiantes de más edad y por tanto más maduros, con una componente más vocacional. En la formación a distancia el perfil mayoritario es de personas mayores, muchas de las cuales están trabajando.

El perfil de grado medio es muy distinto a la FP básica, en nuestro centro al menos, por eso: porque es que tenemos algún grado medio que es de atención a personas en situación de dependencia, que es muy vocacional, y tenemos mucha gente mayor. En distancia diría que casi masivo las personas mayores. Hay muchas personas que ya estaban trabajando y que deciden por lo que sea volver a la formación profesional. Entonces el perfil del grado medio yo diría que es diferente. Hay bastante variedad. Aunque sí que en servicios en algunos de hostelería sí que hay chicos más jóvenes. Pero en los de atención, por ejemplo, en el otro, la otra familia profesional que tiene grado medio, ahí hay más personas mayores (P5).

Otra característica que comparten los estudiantes de formación profesional, de acuerdo con lo mentado tanto por profesores y orientadores, es la pertenencia a estratos sociales inferiores a los que reciben la escolarización obligatoria:

El estudio cualitativo señala como característica del alumnado su pertenencia a un contexto sociocultural medio-bajo, factor que no resultaba relevante en el análisis cuantitativo.

Yo lo veo incluso en el tema de la influencia familiar, el nivel socioeconómico de los alumnos. La mayoría son alumnos de clase media o clase media baja, yo siempre lo comento con los compañeros. A nosotros no nos vienen los hijos de los médicos, los hijos de los abogados, los hijos de los profesores universitarios o incluso de profesores de enseñanza secundaria muchas veces a hacer una formación profesional. No. La mayoría suelen ser hijos e hijas de familias de un nivel socioeconómico medio, obreros, operarios... Y eso yo creo que también marca mucho el perfil de la formación profesional (O3).

A esa circunstancia se añade otra más velada y cuya influencia en el rendimiento es más difícil de determinar: se perciben carencias personales y psicológicas que de alguna manera van a condicionar la experiencia educativa.

Yo me encuentro con muchas carencias afectivas, muchísimas; carencias económicas, carencias familiares, mucho alumnado con una tasa alta de ansiedad, depresión, con falta de gestión emocional. Me he encontrado con alumnas con trastorno alimentario,

concretamente anorexia, con trastornos del estado de ánimo, y chicos con TDH y con TEA, junto con trastornos de la comunicación y del lenguaje (O1).

También aparecen asociadas al perfil dificultades de carácter familiar: “Sí que es verdad que en esos primeros momentos en los grados básicos el perfil puede ser muy desfavorecido: hay familias desestructuradas, hay muchas carencias a nivel sociofamiliar,

Se perciben carencias personales, psicológicas y familiares que de alguna manera van a condicionar la experiencia educativa, si bien estas características son cada vez más recurrentes en el conjunto de la escolarización.

hay niños que vienen muy rotos a nivel emocional y que hay que recuperar una autoestima super baja, y hay que recuperar de alguna manera” (O2).

Ha de tenerse en cuenta, sin embargo, que estas características asociadas al perfil del estudiante (carencias personales, psicológicas y familiares) son cada vez más recurrentes en el conjunto de la escolarización obligatoria y no obligatoria, y no se trataría por tanto de un fenómeno propio o exclusivo de la vía profesional. No obstante, el hecho de que estos estudiantes tengan una mayor privación económica y cultural hace razonable pensar que se trate de una problemática más pronunciada en los estudios de formación profesional.

Finalmente, también se han apreciado algunas diferencias en cuanto al perfil de estudiante si tenemos en cuenta las distintas familias profesionales:

Se aprecian algunas diferencias en el perfil del alumnado en función de las distintas familias profesionales.

No tienen nada que ver, por ejemplo, los alumnos que se matriculan en transporte y mantenimiento de vehículos, casi todo chicos con una historia académica menos brillante, con, por ejemplo, la familia de sanidad, casi todas chicas -nos vamos al extremo contrario-, con otro perfil académico, o el grado de informática, que el perfil del alumnado también es diferente. Es verdad que esas diferenciaciones de perfil las vemos también por familias profesionales (O3).

Esas diferencias en cuanto a la elección de familia profesional, responden también a diferencias de género: “yo creo que también tenemos mucho que hacer en las cuestiones de género, en romper esos esquemas preestablecidos: «es que a electromecánica no puedes ir porque...», «¿pero cómo vas a ir tú...?» (O2).

Todo lo anterior, como anticipábamos al principio, ha de ser tenido en cuenta a la hora de analizar las categorías principales que han sido objeto de atención prioritaria en este reporte.

Motivos para matricularse en estudios de Formación Profesional

El análisis de los motivos de la matriculación en estudios de formación profesional ha arrojado unos resultados muy similares a los del estudio cuantitativo, tal y como se desprende de la Tabla 67. Así, la matriculación influenciada por factores externos ha sido

El análisis de los motivos de la matriculación en estudios de formación profesional ha arrojado resultados muy similares a los del estudio cuantitativo, destacando las aspiraciones profesionales y académicas.

la que menor frecuencia discursiva ha obtenido (6 citas, 13% del discurso). Las aspiraciones profesionales (27%) y académicas (36%), por su parte, han sido el motivo más mentado por los participantes del grupo, seguido de comentarios que reflejen algún tipo de deseo de superación

personal (22%). En adelante, se profundiza en cada uno de esos aspectos.

Tabla 67. Motivos para matricularse en estudios de FP.

Categoría	Descriptor	FR. (%)
Deseo de superación	Comentarios que reflejan, entre los motivos de matriculación en los estudios, un deseo de superación al querer comenzar con nuevos estudios o empezar de nuevo con otros tipos de enseñanza. También expresiones de deseo de que los familiares sientan orgullo por retomar o continuar los estudios.	10 (22,7%)

<i>Relaciones sociales e influencias externas</i>	Comentarios donde el motivo de matriculación esté condicionado por influencias externas (tener amigos matriculados) o por seguir indicaciones de familiares.	6 (13,6%)
<i>Aspiraciones profesionales</i>	Comentarios que reflejen motivos de matriculación referentes a aspiraciones profesionales (poder acceder rápidamente a un empleo) o poder compaginar estudios con trabajo (y de esa manera crecer profesionalmente).	12 (27,2%)
<i>Aspiraciones académicas</i>	Comentarios donde el motivo de la matriculación tenga que ver con aspiraciones académicas tales como aprender contenidos relacionados con una profesión, querer acceder después a un ciclo formativo de grado medio o grado superior, o bien donde se exprese el deseo de obtener una titulación.	16 (36,3%)

El *deseo de superación*, que reúne principalmente aquellas situaciones donde se refleja el deseo de comenzar nuevos estudios, aparece naturalmente asociado a quien ha fracasado previamente en algún tipo de enseñanza: “«No quiero continuar con una enseñanza a la que no le veo sentido, además con una metodología a lo mejor muy basada en libro de texto, en estudiar, en memorizar»... y optan por otro tipo de enseñanza que ven como lo opuesto casi a lo que sería la secundaria o el bachillerato” (O3).

Ahora bien, dentro de ese deseo de superación, aparecen distintas casuísticas: por un lado, estarían quienes buscan de nuevo su lugar (“buscan un poco encontrar su lugar, un poco intentar destacar en algo: a todo el mundo nos gusta destacar en algo. Entonces... pues bueno, destacar en algo y ser válido en algo”, P3). Por otro lado, están quienes, de forma un poco titubeante, quieren probarse así mismos tras completar la básica: “Hay muchos chavales que dicen: «bueno, lo quiero intentar», y al final fracasan. Es triste decir que lo ves venir, y yo este año estoy también con el dilema de alguna alumna que quiere hacer el grado medio y dices: «es que no vas a poder», entonces muchas veces el fracaso viene por ahí” (P2). Finalmente, aparecen quienes se matriculan en estudios de FP huyendo del bachillerato: “en muchos casos es como para evitar o para dar un rodeo y

no tener que pasar ni por el bachillerato ni por la EVAU. Entonces algunos vienen huyendo del bachillerato, son personas que han empezado y han fracasado en el bachillerato, e intentan desde la FP” (O4).

De acuerdo con el pensar de profesores y orientadores, esta vía de matriculación está asociada al perfil de estudiante con una trayectoria educativa más desafiante o de fracaso educativo. Consecuentemente, se trataría de un estudiante con mayor probabilidad de abandono educativo.

Dentro de *la matriculación condicionada por relaciones sociales u otras influencias externas* aparecen dos perfiles de estudiantes: los que se matriculan casi por indicación familiar, y los que lo hacen más bien dejándose influenciar por la experiencia de otros compañeros, sin que medie en dicha decisión una conciencia suficiente de lo que impliquen esos estudios. En cuanto al primero de los perfiles, a continuación, se reflejan algunos testimonios que evidencian las distintas casuísticas:

Hay veces que hay que decir a muchas familias: «déjale que decida él, no tomes tú decisiones en su nombre». Entonces yo creo que en ese sentido también hay que hacer la labor de orientar a las familias (O2).

En los grados medios, pues también va un poco con la edad: el que es muy jovencito lo que quiere es seguir estudiando por decir en casa o en la familia el día de Nochebuena: «estoy estudiando esto», es decir, «no me he quitado de estudiar con 17 años» (P1).

Por otro lado, también se han reflejado experiencias en las que los estudiantes se ven influenciados por otros compañeros: “yo me había imaginado que era otra cosa; que me dejo llevar por lo que otros que han pasado por ese camino me dicen...” (O2).

Las *aspiraciones profesionales*, por su parte, aparecen con mayor frecuencia entre quienes se matriculan en el grado medio. Así lo refleja uno de los orientadores: “En los grados medios las motivaciones que a mí me cuentan o que más observo yo es en muchas ocasiones que «en mi proceso de educación ya tengo un título con el que puedo ejercer y puedo ganarme un dinero»” (O4). También aparecen algunas experiencias de personas que, en disposición incluso de un título de grado medio o superior, buscan una

mejor y más rápida inserción laboral: “El que es mayor y ha caído de estudios superiores a hacer un grado medio o de universidad a grado superior, ese va directamente por la inserción laboral (P1).

En cuanto a las *aspiraciones más de tipo académico*, el deseo de obtener una titulación es consustancial a ambas vías de estudios de formación profesional. No obstante, los orientadores y profesores concuerdan en que la gran mayoría de estudiantes de FPB buscan tener la titulación de la ESO, aprovechando el cambio legislativo que ha tenido lugar a ese respecto (no sin ciertas resistencias u opiniones encontradas). Dos testimonios de los educadores entrevistados permiten comprender mejor este extremo:

El 80% de los que vienen es porque desde tiempo atrás, primero por decisión del claustro de profesores y ahora ya de manera automática, titulas con la ESO, que esto en su día ya trajo quebraderos de cabeza, porque evidentemente equiparar el título de una persona que ha estado 4 años a nivel ESO con el de una persona que se lo saca en dos a nivel grado básico ha traído muchas discusiones en los claustros de profesores. Pero eso principalmente... Porque ellos te lo dicen: «¿Y con esto te dan la ESO?». Y entonces ya se matriculan. Cuando terminan, realmente pocos tienen una línea continuista con lo que han estudiado, pocos de grado básico de cocina y restauración siguen con un grado medio (P1).

Yo únicamente tengo experiencia en FP básica porque, como comenté, no tenemos grado medio en la familia. Entonces la mayoría... bueno, la totalidad que se matriculan es por titular en la ESO, bien por ellos o por los padres (P4).

Yo creo que muchas veces es la opción que queda, es esa segunda oportunidad. Y titular en la ESO; yo a mis alumnos, si preguntas que por qué estáis aquí, yo creo que es lo que más repiten (P2).

En el grado medio la realidad es algo distinta. Ya hemos hecho referencia anteriormente al perfil de estudiante vocacional en algunas ramas profesionales (por ejemplo, la rama de salud). Ello, sin embargo, no es la tónica habitual, tal y como refleja uno de los entrevistados: “Los que tienen una progresión desde una FP básica y su grado medio, que al final les ha gustado o se han reenganchado a los estudios y de repente te cogen

un auxiliar de enfermería y se dan cuenta de que valen y siguen; siguen con un grado superior de análisis para citodiagnóstico, radiología, etc., y poquitos, algunos, sí que te llegan a la carrera de enfermería. Poquitos” (P1). Descontadas del conjunto de aspiraciones académicas, emergen del discurso dos tipos de experiencias diferenciadas menos vocacionales, vale decir. Por un lado, estarían aquellos cuya decisión académica está mediada por un rechazo o huida de la vía académica tradicional:

Y luego sobre todo porque empezamos a observar también mayores inquietudes de continuar en estudios universitarios, pero en muchos casos es como para evitar o para dar un rodeo y no tener que pasar ni por el bachillerato ni por la EVAU. Entonces algunos vienen huyendo del bachillerato, son personas que han empezado y han fracasado en el bachillerato, e intentan desde la FP (O4).

Yo creo que incluso... bueno, no cuento con números exactos para comentarlos, pero incluso eso: cada vez hay más chavales que cuando terminan incluso bachillerato no se enfrentan a hacer ni siquiera la prueba de acceso a la universidad y se plantean un estudio de ciclos formativos de grado superior, que al final son estudios superiores igual que los grados universitarios (O2).

Por otro lado, están quienes su aspiración académica estaría mediada por una continuidad en ocasiones poco consciente, dado que no saben de la dificultad añadida que comporta el grado medio en comparación con la FPB: “Básicamente van buscando titular en la ESO. Luego ya, según lo van haciendo, van viendo que les puede gustar o tal, o se pueden meter a otra cosa: desde FP básica se puede acceder a cualquier grado medio (P4)”. Ello, según la perspectiva de los profesores, da lugar en ocasiones a ese abandono masivo que se suele dar en el primer curso de grado medio:

La decisión de matricularse en estas enseñanzas está marcada por una trayectoria de fracaso escolar, condicionada por el rechazo del sistema educativo tradicional y por ciertos prejuicios sobre la facilidad para obtener una titulación por esta vía, que se califica en ocasiones como “segunda oportunidad”.

Si vas a querer seguir en grado medio, no sigas porque «ya que pasabas por aquí en nuestro centro», porque no es igual (P1).

En nuestro caso a veces pasa que «he hecho FP básica de informática; pues sigo grado medio de informática», sin plantearse más. Y luego me doy el batacazo porque pienso que me gustan los ordenadores porque me gusta estar tiempo jugando, y luego ves que es otro tema (P3).

Todo lo anterior trasluce una realidad refrendada por la literatura académica: la toma de decisiones educativas relativa a la elección de la vía profesional está muy marcada por un perfil de alumnado con trayectorias de fracaso escolar cuya decisión está claramente condicionada, por un lado, por un rechazo del sistema educativo tradicional y, por el otro lado, por ciertos prejuicios sobre la facilidad que comporta obtener una titulación por esta vía que los educadores en ocasiones califican de “segunda oportunidad”.

Barreras personales y familiares

Enfrentando la cuestión de las barreras con las que los estudiantes que acceden a la vía profesional tienen que lidiar, encontramos a simple vista algunas diferencias con los datos cuantitativos. Por un lado, los resultados del estudio cuantitativo reflejaban cómo

En lo relativo a las barreras para acceder a la vía profesional, el análisis cualitativo arroja algunas diferencias respecto al cuantitativo, por ejemplo, en lo relacionado con el deseo de emancipación o la implicación familiar. Sí hay coincidencia, sin embargo, en la relación con el estudio.

las medias más altas en relación con dichas barreras se encuentran asociadas a los ítems vinculados con el deseo de emancipación. Ello no encuentra correspondencia en el discurso de los educadores entrevistados, aunque han hecho matizaciones importantes que permiten comprender mejor tal deseo. De

otro lado, la implicación familiar, por su parte, no parece ser un obstáculo o barrera en opinión de los estudiantes, de acuerdo a los datos cuantitativos. Sin embargo, este punto ha sido ampliamente comentado por los educadores entrevistados, ofreciendo una interpretación muy distinta del mismo fenómeno. En cuanto a la relación con el estudio,

por su parte, si se encuentra una clara familiaridad entre lo expresado por los alumnos en el cuestionario y la percepción de los educadores. Y lo mismo ocurre con lo relativo a las barreras académicas y personales y, especialmente, en cuanto al uso del tiempo libre, donde del discurso emergen una serie de fenómenos que representan una clara preocupación por parte del profesorado. A continuación, se analizan pormenorizadamente cada uno de los puntos anteriores, aunque es preciso mencionar que se encuentran estrechamente interrelacionados.

Tabla 68. Barreras personales y familiares.

Categoría	Descriptor	FR. (%)
<i>Relación con el estudio</i>	Comentarios que reflejen dificultades con el estudio (falta de técnicas, de conocimientos, de organización, de constancia), así como sentimientos negativos (frustración, pereza, miedo).	9 (19,5%)
<i>Barreras académicas y personales</i>	Comentarios que reflejen una escasa consideración hacia la importancia de los estudios, dificultades de aprendizaje diagnosticadas, o incumplimientos de normativa de centro.	7 (15,2%)
<i>Uso del tiempo libre</i>	Comentarios que indiquen un mal uso del tiempo libre por empleo excesivo de la tecnología u otras actividades de ocio (deporte, fiesta, etc).	4 (8,70%)
<i>Deseo de emancipación</i>	Comentarios que reflejen algún tipo de deseo de autonomía o emancipación (querer conseguir trabajo, tener su propio dinero, querer emanciparse).	6 (13%)
<i>Implicación familiar</i>	Comentarios que reflejen una escasa participación familiar (falta de asesoramiento, poco interés, bajas expectativas, esfuerzo económico, etc)	20 (43,4%)

Comenzando por la preocupación referida por los estudiantes en cuanto a su *relación con el estudio*, señalar que los profesores comparten los temas que expresan en los resultados cuantitativos, pero desde una perspectiva algo distinta: se quejan de que los estudiantes no son constantes en cuanto a sus hábitos de estudio y de trabajo, que se expresa fundamentalmente en la no realización de tareas fuera del horario escolar:

Los profesores se quejan de que los estudiantes no son constantes en sus hábitos de estudio y de trabajo, como la realización de tareas fuera del horario escolar.

Yo muchas veces me desespero en clase diciendo: «vais a ir una empresa, chicos. Yo, si mando una tarea y la mando para dentro de tres días, la quiero para dentro de tres días. Puedo ser al principio un poco flexible, pero lo necesito así, porque vais a ir a un trabajo y eso os lo van a exigir, y estamos en la formación profesional y nos estamos preparando para trabajar». Entonces yo creo que sí que hay barreras personales, hábitos sobre todo, falta de hábitos y disciplina (P2).

Y luego una cosa que han apuntado que me parece muy importante y que yo no tengo respuesta a ello, pero... es la falta de constancia que tienen en cuestión a las tareas fuera del ámbito escolar. A nosotros en nuestro centro siempre nos dicen que nos olvidemos de mandarles tareas fuera del ámbito escolar porque es que realmente son alumnos que no se implican en ello: en clase hacen lo que tengan que hacer, pero fuera no (P3).

Ahondando todavía más en esa dificultad hacia los contenidos, en el caso de la básica uno de los profesores apuntaba un aspecto que es interesante reflejar: “en el tema de la

En la FP Básica se perciben como barrera ámbitos más académicos, en ciencias sociales y ciencias aplicadas, que a muchos alumnos “se les atraganta”, al igual que se desprendía del análisis cuantitativo.

básica es verdad que sigue siendo una enseñanza que tiene una parte práctica, pero el tema de los ámbitos, que son más académicos, en ciencias sociales y ciencias aplicadas, es verdad que a muchos alumnos se les atraganta o lo siguen viendo como más académico” (O4).

En cuanto a las *barreras académicas y personales*, ya nos hemos referido a anteriormente, al profundizar en el perfil del alumnado, a algunas de las cuestiones que tienen que hacer frente los educadores y que, de acuerdo con los datos estadísticos, no son circunstancias aisladas (si bien tampoco es lo más frecuente): “nos llega mucho alumnado con una tasa alta de ansiedad, depresión, con falta de gestión emocional. Me he encontrado con alumnas con trastorno alimentario, concretamente anorexia, con trastornos del estado de ánimo, y chicos con TDH y con TEA, junto con trastornos de la comunicación y del lenguaje”. En los casos más desafiantes, los aspectos mencionados anteriormente pueden manifestarse en ciertos problemas de conducta: “Alumnos y alumnas, que han estado en diversificación por motivos de conducta muchas veces,. Entonces hay mucha problemática también conductual. Luego, claro, se hacen grupos muy muy heterogéneos con esta problemática y que a los profesores a veces les desborda, porque no tienen esa formación” (O4).

Los problemas relacionados con el estudio o las alteraciones de conducta (estén o no mediadas por patologías), no han de verse como una circunstancia aislada: en muchas ocasiones guardan relación con el uso del tiempo libre, por la propia mentalidad de la juventud, o por el contexto familiar y social en el que se inscriben las personas.

Los problemas relacionados con el estudio o las alteraciones de conducta (estén o no mediadas por patologías) no han de verse como una circunstancia aislada: a menudo guardan relación con el uso del tiempo libre, la propia mentalidad de la juventud o el contexto familiar y social.

Adentrándonos en la cuestión del *uso del tiempo libre*, emergen del discurso dos tipos de influencias entre iguales, especialmente entre los más jóvenes. La primera, diríase que tradicional, sería el influjo de los iguales en la conformación de uno u otro clima de aula (siendo por tanto, un influjo ambivalente):

El ambiente y el clima de la clase, quien tenga la varita mágica para decirnos cómo lograr... Yo llevo muchísimos años en enseñanza y quien me diga cómo se logra... Es verdad que yo he tenido muchos grupos fabulosos, que tienes un clima de clase estupendo, que ellos

pueden hablar con tranquilidad, que se respetan unos a otros y que da gusto, que dices: «qué bien se da clase con estos chicos», y es una maravilla; y hay otras veces que, por lo que sea, empiezan conflictos, grupos entre ellos, y no hay manera de que la clase vaya adelante (P5).

La segunda influencia, que tiene un componente más hodierno, nos posiciona en el terreno de las aspiraciones (lo que en el modelo teórico se ha conceptualizado dentro del *deseo de emancipación*) y la influencia negativa que en algunos casos juegan las redes sociales. Este fenómeno, al podríamos dar el nombre de “efecto Llados”⁴, se manifiesta en la aspiración de un ideal de vida deslocalizado, naïf, y que en cierta medida les aleja del éxito académico y profesional.

¿Qué es lo que ven? Pues claro, a gente joven -todo bulos- que tiene mucho dinero, algunos sí, pero la mayoría no; entonces ellos quieren tener lo mismo. Las amistades también: amistades peligrosas. Con quién van (P4).

Como lo de creer que por internet se puede ganar dinero o que con su primer sueldo de 600 u 800 euros netos se van a poder comprar el Audi. «Coche te vas a poder comprar, pero no te vas a poder comprar el Audi que tú quieres. Casa vas a poder alquilar, pero vas a tener que comer tranchettes todos los días» (P1).

Ese deseo de autonomía o emancipación tendría, de acuerdo a la perspectiva de los profesores, dos aristas: la primera, reflejo de la mentalidad actual, es una cierta visión

Cabe mencionar la influencia negativa que en algunos casos tienen las redes sociales y el efecto influencer, cuyo programa de vida consiste en alcanzar riqueza y estatus en el corto plazo.

cortoplacista del logro, fomentada probablemente por la inmediatez de las redes sociales: “Yo creo que en general, sean de FP o no sean de FP, todos los chicos hoy en día son muy cortoplacistas, entonces incluso para muchos estar estudiando dos años un ciclo formativo se les hace largo” (O3). La segunda,

⁴ Amadeo Llados es un *influencer* cuyo programa de vida (comercializado a través de *coaching*) consiste fundamentalmente en alcanzar riqueza y estatus en el corto plazo (reflejado en la adquisición de viviendas, coches y artículos de lujo), y lograr un cierto autodomio caracterizado por la posesión de un cuerpo escultural y la evitación de ciertos vicios. Lo contrario supone ser un “mieurista”, “panzudo”, “esclavo” o no disponer siquiera de conciencia.

de carácter identitario, tiene más que ver con la conformación de la propia identidad, natural en esas edades. Una identidad en el que los referentes tradicionales han sido sustituidos por falsos profetas que campan por las redes ofreciendo ideales de vida cuanto menos limitados y con un componente reactivo y conformista. La consecuencia de todo ello, perceptible como cabría esperar de manera más habitual en personas con trayectorias educativas de fracaso, lo manifiesta de manera muy elocuente una de las orientadoras entrevistadas:

Pero a mí me parece que responde también a que en muchas ocasiones yo les veo que de alguna forma quieren tener un estatus, porque es verdad que como se han sentido tan mal, tan mal y maltratados, y a veces institucionalmente maltratados, pues llega un momento que se conforman. Se conforman con tal de que nadie les cuestione cómo están ellos, es decir: «pues yo me gano la vida y ya está: ya no te puedes meter conmigo», algo así. A lo mejor estoy siendo muy radical, pero a mí me suena más a eso (O4).

Llegados a este punto es preciso hacer un paréntesis: la caracterización de las barreras mencionadas hasta ahora se identifican idealmente con un arquetipo de estudiante de formación profesional joven (habitualmente entre edades que van de los 15 y 16 años, más circunscritos a la FPB, y los que continúan por esa franja hasta aproximadamente los 21 años, en CFGM). Si nos referimos al estudiantado de CFGM de mayor edad, ese deseo de emancipación al que venimos haciendo referencia se manifiesta de manera algo distinta en personas que alternan estudios y trabajo (y que normalmente suelen ser los estudiantes de mayor edad, aunque no necesariamente).

Si nos referimos al estudiantado de CFGM de mayor edad, el deseo de emancipación se manifiesta de manera algo distinta en personas que alternan estudios y trabajo y que, en ocasiones, no logran compatibilizar ambos.

Yo quería... un detalle de las cifras de abandono. Yo sí creo que... no sé si muy grande, pero hay un grupo de alumnos que abandonan -no sé si más en grado medio, no lo sé- porque *quieren trabajar ya...* lo que decía el compañero antes: intentan compatibilizar los estudios con el trabajo y se les complica demasiado. Yo he tenido algunos alumnos, incluso en grado superior, que se ponen a trabajar y son los que más dificultades tienen en la clase.

Claro, llega una edad en que quieren ya... Y luego eso: en grado medio algunos ya trabajaban cuando inician; entonces a veces el tiempo da para lo que da y hay gente que no lo termina por eso, por cuestiones personales, laborales (P5).

En relación con la implicación familiar, la visión cuantitativa expresada por los estudiantes contrasta con la cualitativa de los orientadores y profesores.

Por último, haremos alusión a las barreras ocasionadas por lo que se ha venido a caracterizar como *implicación familiar*. Uno de los aspectos quizá más llamativos de los resultados cuantitativos es la alta consideración que tienen los estudiantes hacia la implicación de sus progenitores en sus estudios. O, en los términos exactos en los que se ha formulado el cuestionario, no consideran que no les proporcionen asesoramiento, no consideran que concedan poca importancia a sus estudios, no consideran que los padres tengan bajas expectativas sobre ellos mismos, y tampoco creen que tengan que hacer esfuerzos económicos importantes para matricularse en sus estudios correspondientes. Ello contrasta con la visión de los orientadores y profesores participantes en el grupo focal, donde se mencionan circunstancias que apuntan precisamente hacia lo contrario : “Y luego ves que a veces detrás hay mucha falta de apoyo familiar. A veces es triste convocar una reunión de padres a principio de curso para una FP básica de 15 o 20 alumnos y te vienen dos. Entonces ya ahí te das cuenta que, cuando falta esa pata tan importante que es la familia, pues las cosas no empiezan del todo bien” (P1). La clave interpretativa está en significar qué se entiende por implicación, tal y como refleja una de las orientadores: “los chavales valoran que los padres se impliquen, pero ¿en qué consiste esa implicación?” (O4). Ahondando en ese interrogante, a continuación se reflejan algunas especulaciones surgidas durante ambas conversaciones grupales y que ofrece una explicación tentativa a tal disonancia:

Habría que definir un poco qué entienden también los alumnos por implicación familiar, porque a lo mejor implicación familiar es simplemente que me hayan dejado matricular en una FP y no me hayan puesto a trabajar, y luego si están encima de mí, si estudio o no estudio, tengo un horario, no tengo un horario, si apruebo o no apruebo, a lo mejor eso ya no lo entienden como implicación familiar (O3).

Pues mira, yo creo que lo que nosotros llamamos «preocuparse por ellos» no está medido de la misma forma por ellos, es decir, cuando eres adolescente tú no quieres que tus padres estén encima de ti, tú no quieres que te estén controlando. Entonces lo que ellos consideran que sí que se preocupan por ellos es que de vez en cuando les digan: «tienes que estudiar, porque no vas a llegar a ser nada, porque si no no sé qué». Eso para ellos es preocuparse y para nosotros no lo es. Lo único que hace es hacer más mella en la poca autoestima que tienen. Pero realmente no tienen un acompañamiento, no tienen una persona que esté preocupándose de si tienen tareas que hacer (P3).

Ellos consideran que sus padres se están implicando porque igual les han apretado más las tuercas que otras veces, pero no lo suficiente. Su sistema de referencia es: «jolín, están todo el día que a ver el cuaderno, que a ver qué hago, que niño levántate» (P5).

Lo anterior no quiere decir que no haya progenitores implicados en la educación de sus hijos e hijas: “Habrá de todo, como en todos los sitios, pero sí que hay implicación por parte de los padres: preocupados, cómo va, cómo van los estudios, aprobará, pasará al ciclo siguiente...” (O1). Esta mayor implicación ha sido mencionada de manera más acusada, como cabría esperar, en centros de naturaleza privada/concertada.

Finalmente, conviene aclarar que en ocasiones no se trata tanto de implicación sino de privación (ya sea de tipo económico o relacional), cuyos efectos se manifiestan en el progreso educativo de los estudiantes:

Yo creo, por lo que he visto en mi pequeña experiencia, que muchos están muy condicionados por la situación económica familiar. Hay algunos que a lo mejor empiezan y realmente les va bien, pero por circunstancias de la vida tienen que ponerse a los 16 a trabajar, creen que lo pueden compaginar, luego no lo pueden compaginar, no pueden con ello, etc. Creo que la situación económica condiciona mucho. Por otra parte, creo que también el estilo de familia o la estructuración de la familia que tengan también es muy importante. Cómo se les ha valorado desde siempre, si se les ha reforzado la autoestima, si no, si se les ha tratado de inútiles toda la vida... ese tipo de cosas. Si llegan aquí y seguimos en la misma tónica, evidentemente van a abandonar. Yo creo que son gente que necesita un refuerzo positivo constante (P3).

Chavales que se encuentran en situaciones incluso de desprotección, que están incluso tutelados o en centros de menores, o sea, que en ese sentido tenemos un poco de todo (O2).

De nuevo, para no abusar de estereotipos, conviene hacer referencia a la ambivalencia de los efectos de la familia, dándose situaciones paradójicas: «¿cómo este alumno con una familia tan desestructurada ha sido tan brillante y no le ha dañado lo más mínimo?», y cómo personas con una familia estructurada, socialmente muy bien posicionada, con buenos trabajos, «cómo este chaval ha podido caer tan abajo y no haberlo podido sacar» (P1).

Recapitulando: todo estudiante enfrente una serie de barreras personales, familiares y sociales a la hora de cursar sus estudios. Esas barreras son más bien fruto o consecuencia del ambiente cultural, entendido este -de acuerdo con Ortega- como el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee. En ese influjo que desempeña el ambiente cultural, quienes se encuentran en situación de una mayor privación económica y cultural son más permeables a los efectos perniciosos que dicha cultura traiga consigo.

Experiencia educativa

Las frecuencias discursivas que se presentan en la Tabla 69 muestran una mayor importancia relativa a los temas referidos al programa educativo en comparación a las otras temáticas. Ello tiene coherencia con los resultados cuantitativos, donde se han

El análisis cualitativo muestra una mayor importancia relativa al programa educativo, lo cual es coherente con los resultados cuantitativos. También las altas valoraciones relativas al profesorado y al centro de enseñanza coinciden con lo que perciben los docentes.

obtenido las valoraciones más altas por parte de los estudiantes. Destaca también que las altas valoraciones que obtienen los ítems referidos al profesorado y al centro de enseñanza coinciden con lo que perciben los profesores, más allá de la autocrítica y/o aspectos de mejora que han mencionado, y de los que nos ocupamos más adelante de manera particular. Con carácter general, y

para poner en contexto los resultados, se apuntan tres hipótesis tentativas que nos

permiten entender adecuadamente tales valoraciones. En primer lugar, que se está encuestando tan solo aquellos estudiantes que permanecen en el programa de estudios: “Si los cogemos todos, igual los que se han quedado por el camino seguro que lo que te dirían no es lo mismo, pero los que han terminado su experiencia es muy positiva” (P2). Segundo, que la experiencia suele estar mediada por una importante desvinculación escolar previa, produciéndose un cambio de tercio: “Yo creo que también en la FP básica digamos que es fácil, porque vienen de la ESO, en la que la valoración era muy mala, entonces digamos que, a poco bien que lo hagamos, lo vamos a hacer mejor” (P2). Y, tercero, en la vía profesional se hacen cosas distintas, hasta el punto de que los estudiantes entienden que están adentrándose en una experiencia educativa diferente, ayudándoles a entender el sentido que tiene el sistema educativo para ellos, citando literalmente la expresión de una de las orientadoras entrevistadas: “Yo creo que la FP en ese sentido ha sido muy beneficiosa para muchos chavales, porque después de todas esas caídas, empiezan a descubrir un poco cuál es el sentido del sistema educativo para ellos” (O2). Y ello también explica, naturalmente, lo positivo de las valoraciones. Nos detenemos ahora en eso que caracteriza al profesorado, el centro de enseñanza y el programa educativo y que hacen de la formación profesional algo distinto a la escolarización obligatoria.

Tabla 69. Experiencia educativa.

Categoría	Descriptor	FR (%)
<i>Profesores</i>	Comentarios referentes a la labor del profesorado en cuanto a la planificación y organización de la enseñanza, la gestión y organización del aula, la evaluación de los aprendizajes, la labor de orientación y tutoría, las estrategias de comunicación, el grado de competencia emocional o el tipo de relaciones interpersonales que se da entre ellos y con los alumnos.	13 (28,8%)
<i>Centro de enseñanza</i>	Comentarios sobre la organización (número de profesores, horarios, espacios, oferta de prácticas) y gestión (buen ambiente, atención) escolar.	10 (22,2%)

<i>Programa educativo</i>	Comentarios sobre las enseñanzas (contenidos, tareas), utilidad (preparación para el trabajo u otros estudios), y las prácticas.	22 (48,8%)
---------------------------	--	---------------

En referencia al *profesorado*, como se ha señalado, las altas valoraciones otorgadas por los estudiantes son coincidentes con la percepción de los participantes en el grupo de discusión, refrendada a su vez por las estadísticas internas con las que cuentan los centros educativos: “A lo mejor te dicen... «¿Considera usted que los profesores conocen la materia?», pues a lo mejor piensan que uno de los que les han dado no ha sido tan bueno como ellos esperaban y puntúan, en vez de un 10, un 9 o un 8. Pero quiero decir que en general la valoración es muy buena” (P2). Se apunta también que esa relación, como se ha dicho anteriormente, está mediada en numerosas ocasiones por una desvinculación escolar previa, lo cual hace que su visión del profesorado actual sea distinta:

Nos valoran los estudiantes a los profesores? Sí, un montón, un montón. ¿Valoran a los tutores? Mogollón, ya os lo digo. Es otra línea de estudios, porque ya no son obligatorios y porque evidentemente, claro, vienes de fracasar, se baja el nivel, ellos reverdecen. Entonces evidentemente a los que estamos echando agua o a la mano que les da de comer pues no la muerden (P1).

Ahora bien, si nos adentramos en el contenido de tales valoraciones, los profesores perciben algunos elementos como diferenciales: por un lado, destacan el seguimiento cercano que desde el profesorado se hace de tales alumnos y alumnas, produciéndose por lo general una relación estrecha: “los docentes hacen un esfuerzo importante por seguir al alumnado, porque además, como luego se les hace el seguimiento en sus prácticas y así, hay un conocimiento bastante profundo de los chicos y las chicas y se sienten muy acompañados” (O2). En esa relación estrecha la figura del tutor aparece como fundamental,

Los docentes destacan el seguimiento cercano que hacen de los estudiantes, produciéndose por lo general una relación estrecha, en la que la figura del tutor aparece como fundamental.

desempeñando, en opinión de los entrevistados, un papel algo distinto al que desempeña durante la escolarización obligatoria, principalmente por la gestión de las prácticas:

Pues yo creo que la figura del tutor en la FP básica es muy, muy importante. Creo que... yo no he sido tutora suya, ¿eh?, pero veo que desarrollan una relación con el tutor muy especial que no la han tenido durante la ESO con ningún tutor. Pasan muchas horas, les gestionan las prácticas, etc. etc., están muy pendientes de ellos, les llevan muy de la mano, y creo que la relación con el tutor es muy, muy especial y les marca mucho (P3).

En lo relativo a la organización y gestión del *centro de enseñanza*, son varios factores los que pueden estar detrás de las altas valoraciones otorgadas por los estudiantes. Por un lado, la no obligatoriedad de la enseñanza propicia una mayor responsabilidad hacia los estudios y, probablemente, descarta con mayor facilidad a aquellos estudiantes que generan un clima disruptivo, pues son esos quienes probablemente abandonen en mayor grado: “vienen de la ESO, Enseñanza Secundaria Obligatoria, y esto ya es voluntario, con lo cual tienen un punto de responsabilidad que antes no tenían, porque están obligados: si no quieres estar aquí, te puedes ir, pero no aburras, no molestes” (P1).

Por otro lado, la ratio en la vía profesional es más reducida, si bien esta no es suficiente en opinión de los participantes de los grupos focales. Se apunta, sin embargo, que ello puede propiciar un clima de aula más propicio. “En FP básica estamos con ratios de 20 alumnos y sin embargo diversificación curricular, que se supone que el alumnado tiene un perfil o debiera tener un perfil diferente al de la básica, con mejor rendimiento académico, son 15, que a mí siempre es una cosa que me llama la atención. ¿Cómo en diversificación curricular son 15 y en la básica, que es un alumnado vamos a decir más complicado, con una historia de fracaso académico más arraigada, estamos trabajando con 20?” (O3).

Volviendo sobre la cuestión del clima de aula, también es un aspecto a tener en cuenta. El centro educativo, durante esta fase de levantarse de la caída, les proporciona un ambiente seguro donde poder crecer, madurar, y desarrollarse personal y

profesionalmente: “El cambio que dan desde que entran en 1º hasta que salen -los que salen que titulan- es impresionante. Entran de una forma y salen altos, porque crecen, se desarrollan, cambian bastante. E ilusionados. Salen ilusionados y creo que por eso nos valoran bastante bien” (P4). De hecho, ese mayor o menor porcentaje de abandono que se da entre los centros puede tener que ver con ese mayor o menos microambiente cultural que es cada centro educativo (y donde existen diferencias notables en cuanto a grados de implicación familiar, ambiente cultural, clima de profesorado, etc). En ese sentido, los profesores y orientadores llaman la atención sobre el efecto pernicioso que juega la escasez de oferta educativa, especialmente en entornos rurales, donde se instala una cierta “zona de confort” que impide una buena toma de decisiones educativas.

Es verdad que, como dicen, a veces la oferta es bastante limitada, sobre todo en las zonas rurales, pero también pasa que incluso en las zonas urbanas este tipo de gente pienso yo que es bastante poco lanzada en el sentido de que les cuesta mucho salir de su zona de confort. Si pueden hacer un grado básico en el centro donde ya estaban, donde tienen a su gente, donde conocen el entorno, etc., se quedan ahí, incluso si no les gusta para nada. Nosotros tenemos de informática bastante o de servicios a la administración, suelen ser bastante comodines, entonces se meten ahí por continuar allí; aunque no estén en 3º o 4º ESO con su amigo, pero están en el recreo o están en esto... Mientras que lo que es el grado medio ya es más con una serie de intereses, una serie de ideas sobre lo que quieres estudiar o qué es lo que más te pueda gustar (P3).

El *programa educativo*, que comprende los comentarios sobre las enseñanzas y la formación en centros de trabajo apunta a ser el aspecto más importante a la hora de comprender las altas valoraciones que refleja el cuestionario a los estudiantes.

La utilidad de los contenidos de las enseñanzas, en consonancia con lo expresado en los resultados del cuestionario cuantitativo, es un aspecto diferencial con respecto de la ESO, y un aspecto altamente valorado por los estudiantes.

La utilidad de los contenidos, en consonancia con lo expresado en los resultados del cuestionario cuantitativo, es un aspecto diferencial con respecto de la ESO, y un aspecto altamente valorado por

los estudiantes. A continuación se reflejan dos amplios testimonios que permiten comprender este extremo.

Yo creo que para ellos sí que son vivencias positivas, porque rompen un poco con lo que habían estado acostumbrados hasta el momento en el que se inicia la formación profesional. Empiezan a darse cuenta de que hay cosas que han visto como contenidos teóricos que después pueden ser aplicados a nivel práctico. Entonces... no sé, comentarios de profes cuando están explicando en secundaria cosas y: «pero, profe, ¿esto para qué? ¿esto qué sentido tiene?», y de repente... no sé, por poner un ejemplo muy vulgar, pero están aprendiendo el sistema métrico, si están formándose en un perfil de jardinería pues empiezan a descubrir que les viene muy bien controlar para calcular en una superficie de no sé qué qué cantidad de semilla de césped tienen que manejar. O sea, que en ese sentido yo creo que la formación profesional juega un papel importante. Yo creo que, cuando empiezan a descubrir que todos los contenidos a nivel teórico tienen una aplicación práctica en un determinado campo a nivel profesional, hace que estén más motivados o que lo vivan de otra manera. La aplicabilidad o la práctica ayuda a eso (O2).

Y además creo que muchos de estos chicos no sé si pecamos demasiado el sistema educativo de tenerlos sentados y hacer pocas prácticas, pocas actividades. Quizá en FP yo creo que ahí sí que ese valor de lo práctico, de lo real, yo creo que los chicos lo agradecen mucho. Yo creo que eso hace que su visión de la FP sea buena (P2).

Esa utilidad, sin embargo, no siempre es percibida de esa manera. Especialmente en lo referente al primer curso de FPB: “en el tema de la básica es verdad que sigue siendo una enseñanza que tiene una parte práctica, pero el tema de los ámbitos, que son más académicos, en ciencias sociales y ciencias aplicadas, es verdad que a muchos alumnos se les atraganta o lo siguen viendo como más académico” (O3). Esa diferencia práctica entre primero y segundo podría estar detrás de un número importante de casos de abandono, tal y como se apuntaba al aludir al perfil del estudiante. Y actuar sobre ello, como se verá más adelante, sería un posible remedio: “Yo creo que esa línea de la

En FP Básica, la diferencia práctica entre primero y segundo curso podría estar detrás de un número importante de casos de abandono. Actuar sobre ello sería un posible remedio (en la línea de la FP dual).

formación profesional dual -luego con las limitaciones que pueda tener en una región como Castilla León-, yo creo que podría favorecer que no haya ese abandono tan importante que se suele producir sobre todo en el primer curso” (O3).

Por otro lado, la formación en centros de trabajo -coloquialmente conocidas como prácticas-, son con diferencia el aspecto más diferencial en comparación a la enseñanza obligatoria (y ello a pesar de que empiezan a existir programas y cada vez son más habituales las prácticas en ESO y bachillerato). Dichas prácticas producen un cambio en ocasiones radical en muchos estudiantes, perceptible por parte del profesorado y de las familias: “la verdad es que los saltos que hacen algunos chavales cuando empiezan a descubrir esto es impresionante. Incluso las familias: «pero si no éramos capaces de que hiciera nada, ¡¡y ahora se pone a estudiar!! ¿qué está pasando?». Pues ha descubierto que encuentra algo de sentido a lo que está haciendo” (O2). Los testimonios en ese sentido son unánimes: “Luego de hacer la formación en el centro de trabajo (y ha estado tres meses, cuatro, en una empresa determinada) parece que viene otra persona. Parece que de repente ha madurado en 3, 4 meses lo que no le has visto madurar en año y medio” (O3).

¿Qué perciben o sienten los estudiantes al realizar las prácticas? Sintéticamente, se podría decir que les refuerza la autoestima en general (aspecto de suma importancia en estudiantes con trayectorias de fracaso); seguidamente, les prepara para valerse por sí

La formación en centros de trabajo es con diferencia el aspecto más diferencial en comparación con la enseñanza obligatoria y produce un cambio en ocasiones radical en muchos estudiantes, perceptible por parte del profesorado y de las familias.

mismos y hacer frente a las incertidumbres del mercado laboral; y también les ayuda a conocer un oficio, que en muchos casos se convierte en el suyo, ya sea mediante incorporación directa o bien continuando sus estudios.

Yo pienso que se sienten realizados, o sea, «he estudiado algo que me gusta, algo que tiene una práctica y que tiene una valía, me siento motivado, me siento realizado y es lo

que quiero. Y encima es que tengo hasta una experiencia profesional dentro de una empresa». Yo iría por ahí, o sea, lo veo así (O2).

Sé hacer algo y además aprendo y me dan más oportunidades de aprender. Es como: ya tengo más cerca mi objetivo de poderme valer por mí mismo. Es como un paso intermedio al vértigo que les da salir al mercado laboral en muchas ocasiones (O4).

En la básica, los que acaban las FCTs normalmente todos contentos. Hay muchos que continúan con grado medio. Yo diría que entre los que han acabado un 25 se ponen a trabajar y un 75 siguen con grado medio (P4).

Lo anterior permite comprender las altas valoraciones reflejadas en el cuestionario. No obstante, los profesores han hecho numerosas referencias a aspectos de mejora que han de ser considerados para poder mejorar la experiencia educativa de los estudiantes de formación profesional. A continuación se hace una exposición ordenada de tales demandas.

Mejoras en la experiencia educativa de los estudiantes y educadores

Se han documentado 21 citas donde se recogen demandas de mejora en relación a los estudios de formación profesional que permitirían o favorecerían mejorar la experiencia educativa de los estudiantes (y, en consecuencia, de los educadores), de acuerdo a los participantes del grupo focal de profesores y orientadores.

La primera demanda de mejora sería la petición de un *mayor reconocimiento social y profesional de la formación profesional*. Se percibe que para las familias, la sociedad y la administración son estudios de segundo orden, dándose situación del todo paradójicas como la que menciona uno de los profesores: “A mi parecer, la FP a todos los grados ni está valorada ni está reconocida, incluso por la Administración (...). Por ejemplo, un administrativo... Tenemos grados medios de administrativo, y la propia Administración, para ser administrativo, en las convocatorias te pide el título de la ESO” (P4).

La primera demanda de mejora sería un mayor reconocimiento social y profesional de la formación profesional. A ello puede ayudar el testimonio de alumnos y antiguos alumnos.

Relacionado con lo anterior, una iniciativa interesante, que quizá pueda ser medida de promoción, es la *utilización del testimonio de alumnos y antiguos alumnos*. Ello puede servir de medida de revitalización, incentivación y promoción de la formación profesional. A continuación se señalan dos iniciativas que ponen en marcha en uno de los centros:

Algo que comenzamos el año pasado y que funciona bien, es en las empresas donde se puede coger al alumnado de 1º y llevar a ver lo que están haciendo los alumnos de 2º. Alguno me ha llegado a decir que al ver a su amiga detrás del mostrador de la papelería donde está haciendo las prácticas de comercio se ha sentido orgulloso al ver a su amiga ahí. No es lo mismo contarlo que verlo (P1).

Otra que hacemos: cuando vienen a buscar la doble titulación en FP básica y en la ESO los alumnos que han titulado, entran en clase esté el profesor que esté a enseñar sus títulos a gente que no conocen para decir: «oye, mira, hace dos años yo estaba ahí; y a mí a lo mejor no me conocéis de nada, pero miradme». O sea, que cuenten su experiencia, pero con los dos señores títulos DINA3 en la mano (P1).

La segunda demanda sería la promoción activa e incentivada de la Formación en Centros de Trabajo, en particular eliminando barreras impositivas a la incorporación de personas en formación y, además, incentivando a las empresas para que se involucren en la formación de los jóvenes, especialmente los más vulnerables.

La segunda demanda sería la *promoción activa e incentivada de la Formación en Centros de Trabajo*. En el punto anterior hemos abordado los notorios beneficios de estas prácticas profesionales en los estudiantes. Sin embargo, es necesario recalcar muchas de las dificultades que se encuentran a la hora de gestionar las mismas. Las principales son:

- i. La dificultad de encontrar empresas o entidades dispuestas a acoger alumnos, pues normalmente dan más trabajo del que sacan adelante: “hay veces que se piensan que estás mandando mano de obra gratuita, esclava, que van a trabajar

- y no a cobrar nada, pero estos chavales no son productivos. Dan más trabajo que el que sacan” (P1).
- ii. El agravante añadido, sumado al punto anterior, de esa falta de oferta empresarial en pequeñas ciudades, localidades y áreas rurales: “Yo, que estoy en Palencia, que es una ciudad mediana tirando a pequeña, conseguir prácticas no es fácil, porque no hay empresas, las que hay son pequeñas” (P2).
 - iii. La dificultad de conseguir prácticas en FPB, pues los alumnos de grado medio y superior copan la mayor parte de la oferta al terminar antes: “Tenemos el problema también que grado medio y grado superior acaban antes que nosotros, con lo cual también cogen empresas a las que nosotros no podemos llevarles” (P4).
 - iv. El agravante añadido, para el caso anterior, de que la nueva ley de FP contempla prácticas también para los alumnos de primero. Ello provoca inquietud en cuanto a posibles casos de inmadurez que retraigan todavía más la oferta: “El alumnado que no accede a la FCT y repite, o que no ha tenido una FCT provechosa, o que es en el mínimo de los casos calificado como no apto, es una persona a la que la madurez no le ha llegado todavía, que ese será un punto para tratar ahora con esto de que quieren hacer también FCT en primer curso” (P1). “Luego con el agravante... muchas veces yo a mis alumnos les digo: una mala actuación vuestra este año penaliza los años siguientes. Yo llevo a un chaval que en una empresa la prepara, y es difícil encontrarla, y ahora esa empresa la pierdo. Hay chavales en 1º que es imposible llevarles a ningún lado” (P2).
 - v. La sin razón de que sean las empresas (o en su caso los centros educativos) quienes tengan que hacer frente al coste de la cotización: “lo hacen de manera altruista. Y encima tener que cotizar a la Seguridad Social... Les tengo siempre que decir: «tranquilos, que lo vamos a asumir desde el centro». Pero que encima, cuando no ganan nada, si encima les ponen más trabas, pues es yo lo veo difícil ¿eh?” (P2). Yo creo que todos vamos un poco a la misma. Las empresas escasean y, no contentos con no darles incentivos, diseñan una ley de FP donde exprimen más a la empresa con el carácter dual: más horas, más responsabilidad para que

la persona de la empresa tenga más peso específico en su nota. Si muchas veces te hacen un favor y por un abrazo... (P1).

Analizando los cuatro enunciados anteriores, las soluciones apuntan en dos direcciones complementarias: urge eliminar las barreras impositivas de incorporación de personas en formación en centros de trabajo. Y, por otro lado, es necesario incentivar a las empresas para que se involucren en la formación de los jóvenes. Especialmente de los más vulnerables (que son, precisamente, los estudiantes de formación profesional).

En tercer lugar, se alude a la necesidad de establecer *pasarelas entre la formación reglada y la enseñanza profesional*: “Parece ser que la nueva FP, el Real Decreto abre pasarelas para poder trabajar y estudiar, se van a convalidar cosas... Me parece muy interesante para poder volver a captar nuevos estudiantes, digamos: los que están trabajando con un poco de esfuerzo van a poder acreditarse en determinados conceptos de la FP” (P4).

Otro aspecto ineludible es la *profesionalización de la enseñanza en la vía profesional*. En primer lugar, son conocidas por otros estudios previos las dificultades que tienen los directores a la hora de conseguir profesores que puedan impartir en determinadas familias profesionales, especialmente las más técnicas. Dar facilidades e incentivos para la incorporación de profesorado a tiempo parcial bajo modalidades más flexibles ayudaría a reforzar ese perfil técnico que requieren especialmente algunas familias profesionales. En segundo

Otro aspecto es la profesionalización de la enseñanza, incentivando la incorporación de profesores que puedan impartir en determinadas familias profesionales, especialmente las más técnicas, por ejemplo, con dedicación a tiempo parcial bajo modalidades más flexibles.

lugar, es precisa la estabilización del profesorado, especialmente en la FPB: “La estabilidad del profesorado en la FPB también es muy pobre, casi todos los años -por lo menos en mi centro- el equipo docente de la básica cambia, el equipo docente que se incorpora no suele ser su primera elección ir a dar la básica, sino que es al revés: dar la básica porque es lo último que ha quedado, con lo cual la motivación que pueden llevar

tampoco es buena”. Y, tercero, como se ha puesto de manifiesto, el tipo de alumnado que recoge la alternativa profesional tiene un perfil distinto al de la enseñanza obligatoria, lo que requiere formación a tal efecto.

Pues yo creo que es muy importante, como han dicho antes: no todos los profesores valen para dar FP básica, porque nos falta formación. Yo, cuando empecé a dar la FP básica estando toda mi experiencia en la ESO y bachillerato, me resultó realmente difícil. Creo que tienes que cambiar el chip mucho y te meten ahí, como suele pasar en esta profesión, sin ningún tipo de formación, es decir, que tú al final la formación te autoinstruyes tú a base de ensayo-error, pero no debería de ser así, porque estamos tratando con un alumnado bastante vulnerable en el que al final, cuando tú te quieres adaptar a ellos, ellos a ti, ha pasado bastante tiempo durante el primer curso si no tienes experiencia. Entonces creo que es un poco pérdida de tiempo (P3).

Pero también es verdad que no todos los profesores valen para dar en FP básica. Eso también es verdad. Y eso los chavales, que siempre vienen el primer día con la regla de medir, eso al final lo ven, lo detectan, pero al final lo valoran. Entonces todo profesor que se lo curra mínimamente en la FP básica, ya os digo yo, después de veinte años en ello, que os van a valorar siempre bien, siempre bien (P1).

Por otra parte, y teniendo en cuenta la vulnerabilidad del perfil del alumnado, resulta fundamental reforzar el papel de la orientación en la formación profesional. En dos sentidos: el primero, en materia de orientación académico-profesional, favoreciendo una toma de decisiones educativas más consciente que ha de empezar antes de que se

Teniendo en cuenta la vulnerabilidad del perfil del alumnado, resulta fundamental reforzar el papel de la orientación, tanto en materia académico-profesional, como en la atención de las necesidades educativas, junto con otros profesionales educativos habilitados para dicha tarea.

manifiesten factores de riesgo en las trayectorias educativas de los jóvenes. Y, segundo, en la atención de las necesidades educativas que presentan estos alumnos, junto con otros profesionales educativos habilitados para dicha tarea.

Por otra parte, creo que también se nota mucho cuando el departamento de orientación de un centro funciona correctamente y se hace cargo también de la FP básica, porque

muchas veces se la deja olvidada y se trabaja poco, se limitan más a la ESO, a bachillerato. Pero cuando hay una parte del departamento de orientación que trabaja con la FP básica se nota mucho. Como hemos dicho antes, este alumnado viene muy carente de autoestima y a veces tienen que trabajar cosas... Que también es otro aspecto que debemos tener en cuenta como profesores: no podemos desmoralizarlos a la mínima, porque son bastante vulnerables y frágiles (P3).

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha tenido como objetivo principal analizar las causas de las bajas tasas de graduación y el elevado abandono de los estudiantes de Formación Profesional en Castilla y León. Más concretamente, ha perseguido los objetivos específicos de, por un lado, conocer las características del alumnado de FPB y FPGM, los factores que motivan su decisión de matricularse en Formación Profesional, las barreras personales y familiares a las que se enfrentan y su experiencia educativa en estas enseñanzas, y, por otro, profundizar en la comprensión de cómo estas variables se relacionan con las bajas tasas de graduación y, consecuentemente, con el elevado abandono que tiene lugar en estos estudios.

En primer lugar, el estudio realizado ha permitido identificar los **motivos que han llevado al alumnado a matricularse en Formación Profesional**. Los resultados muestran que estos **motivos** se encuentran principalmente **relacionados con sus aspiraciones profesionales y académicas**, que emergen como los principales impulsores de su decisión y se encuentran fuertemente relacionadas con el deseo de superación. Más concretamente, considerar la Formación Profesional como la mejor vía para acceder con rapidez a un empleo ha sido el aspecto más valorado por el alumnado encuestado. Por el contrario, **la motivación extrínseca**, vinculada con las relaciones sociales y las influencias externas, **ha sido el motivo menos destacado**. De manera complementaria, el análisis cualitativo confirma que las **aspiraciones académicas y profesionales**, junto con el **deseo de superación**, **constituyen los principales motivos** para matricularse en estas enseñanzas. Los testimonios reflejan cómo la Formación Profesional se percibe, en muchos casos, como una **segunda oportunidad para estudiantes con trayectorias previas de fracaso escolar y como un escape frente a metodologías tradicionales** que no han logrado satisfacer sus necesidades académicas y motivacionales.

Más allá de estos resultados generales, centrar el análisis en variables de interés, como el tipo de enseñanza cursada, la modalidad, el género o haber repetido algún curso previamente, ha permitido identificar datos clave que enriquecen la comprensión de los motivos para cursar Formación Profesional. En primer lugar, se observa un patrón de

influencia compartido en estos motivos entre ambos tipos de enseñanzas; si bien es cierto que **las relaciones sociales e influencias externas**, así como las **aspiraciones académicas**, **parecen incidir en mayor medida** en los estudiantes de **FPB**. Los resultados del estudio cualitativo refuerzan esta idea, poniendo de manifiesto cómo los **motivos relacionados con influencias externas**, aunque menos frecuentes, están principalmente vinculados a presiones familiares o de compañeros. Esto es **especialmente relevante entre el alumnado más joven**, que muestra mayor vulnerabilidad a este tipo de factores. En segundo lugar, como cabría esperar, las relaciones sociales e influencias externas resultan ser aspectos **irrelevantes para el alumnado matriculado en modalidad a distancia**. Sin embargo, en lo que respecta al resto de los motivos, este grupo presenta puntuaciones superiores en todos los casos. **En cuanto al género, se identifican diferencias estadísticamente significativas en todos los motivos**, a excepción de las aspiraciones profesionales, donde la influencia es de igual magnitud en ambos grupos. El **deseo de superación y las aspiraciones académicas** parecen tener **mayor importancia para las mujeres**, mientras que los **motivos relacionados con las relaciones sociales e influencias externas tienen un peso más destacado en la decisión de los hombres**. Por último, se observa que **los estudiantes que han repetido** algún curso previamente **valoran más las relaciones sociales e influencias externas** como motivo para cursar Formación Profesional, en contraste con quienes no han repetido, que otorgan mayor importancia a las aspiraciones profesionales.

Junto con los motivos que han llevado a los estudiantes a cursar estas enseñanzas, también se han analizado en profundidad las **barreras o dificultades a las que se enfrentan**, dada su importancia a la hora de facilitar el éxito y prevenir el abandono educativo. Del análisis llevado a cabo en la presente investigación se desprende que el alumnado identifica como principales barreras para cursar estas enseñanzas el **deseo de emancipación** –siendo el interés por disponer de ingresos propios el aspecto más valorado–, **seguido de su relación con el estudio** –donde el sentimiento de pereza o aburrimiento a la hora de estudiar es el más valorado–. El análisis cualitativo añade profundidad a esta visión, destacando que el **deseo de emancipación**, aunque inicialmente parece vinculado a la autonomía financiera, en muchos casos está **influido**

por una visión idealizada y poco realista de la vida adulta. En contraste con lo anterior, la falta de implicación familiar es la dificultad menos señalada, si bien este resultado es matizado por el profesorado que señalan que una implicación familiar escasa, aunque no siempre es percibida por el alumnado, afectan negativamente a su rendimiento académico y a su continuidad en los estudios. En todo caso, a la luz de la **relación observada entre las distintas barreras** a las que se enfrentan los estudiantes, es importante subrayar que estas no actúan de manera aislada, sino que interactúan entre sí, configurando un entramado complejo que **requiere abordarse desde un enfoque integral.**

De nuevo, desagregar los resultados por grupos de interés ha permitido contrastar su efecto diferencial en función de las enseñanzas, mostrando cómo **el alumnado de FPB percibe con mayor intensidad todas las barreras analizadas.** Lo mismo sucede con los estudiantes que cursan sus estudios en **modalidad presencial**, quienes **perciben mayores dificultades**, destacando especialmente la gestión inadecuada del tiempo libre. Esto marca un patrón claramente diferencial respecto a los estudiantes que cursan Formación Profesional en modalidad a distancia, quienes otorgan una importancia mínima a este aspecto. En cuanto a las diferencias por género, se observa que **las mujeres perciben con mayor intensidad las barreras relacionadas con el deseo de emancipación**, frente a las relativas al **uso del tiempo libre** y la **implicación familiar**, cuyas puntuaciones han sido **mayores en el caso de los hombres.** La **experiencia previa de repetición** aparece como un **factor determinante en la percepción de barreras**, pues **todas ellas tienen una importancia mayor para los estudiantes que han repetido** algún curso, quienes parecen vivir una experiencia educativa con más dificultades en todas las dimensiones analizadas.

Otro de los elementos clave abordado dentro del presente proyecto es la **experiencia educativa actual**, cuyo análisis ha permitido ahondar en las actuaciones del profesorado, las características de los centros y las características de los programas. Todos estos aspectos constituyen, de nuevo, **elementos fundamentales para prevenir el abandono educativo y mejorar la atención educativa** que recibe el alumnado matriculado en estas enseñanzas.

En lo referente a las **actuaciones del profesorado**, las dimensiones **mejor valoradas** han sido la **evaluación de los aprendizajes** –particularmente los ítems relativos a la evaluación continua y la explicitación del sistema de evaluación–, así como la **comunicación**. No obstante, las diferencias entre dimensiones son muy pequeñas y se observa una asociación fuerte y significativa entre todas ellas, lo que refleja una interrelación positiva entre los distintos aspectos de las actuaciones docentes.

Los resultados diferenciales indican que **las actuaciones del profesorado son valoradas de forma muy similar por los estudiantes matriculados en FPB y en CFGM**. La **única diferencia** destacable entre ambos grupos se encuentra en la valoración de la **orientación y tutoría**, que es percibida como **más positiva** por el alumnado de **FPB**, posiblemente debido a la mayor necesidad de apoyo en estas enseñanzas. Por otro lado, la **modalidad educativa** sí parece marcar una diferenciación más clara en lo que a la valoración de las actuaciones del profesorado se refiere, pues **los estudiantes de modalidad a distancia perciben la planificación e implementación de la enseñanza, la orientación y tutoría, la comunicación y la competencia emocional de manera más positiva** que los estudiantes que estudian en modalidad presencial. La valoración también resulta **más favorable en el caso de las mujeres**, quienes otorgan puntuaciones más elevadas en las actuaciones relativas a **planificación e implementación de la enseñanza, evaluación de los aprendizajes, orientación y tutoría, comunicación y competencia emocional**. La condición de haber repetido curso previamente no parece marcar una diferenciación reseñable en la valoración de las actuaciones del profesorado, observándose únicamente una valoración superior en relación con la planificación e implementación de la enseñanza en el grupo de estudiantes que no han repetido anteriormente.

Centrándonos en las características del **centro educativo**, tanto la **organización** escolar como la **gestión escolar** han sido **valoradas de forma muy similar por el alumnado**, existiendo, además, una relación fuerte entre ambos aspectos. Desagregando la muestra en función de los mencionados grupos de interés, observamos cómo la percepción de las características del centro se ve fuertemente condicionada por todas las variables objeto de estudio. Así, es el estudiantado de **CFGM**, matriculado en modalidad a

distancia, de género **femenino** y **que no ha repetido** curso el que **más valora las características del centro**, tanto en cuanto a aspectos de organización como de gestión escolar.

Por último, las **características del programa** han recibido puntuaciones dispares. La **utilidad de las enseñanzas destaca como el aspecto mejor valorado** por los estudiantes, seguida muy de cerca por la utilidad de las prácticas. Sin embargo, la dificultad de las enseñanzas ha recibido puntuaciones considerablemente inferiores. Los análisis de correlación también apuntan en esta línea, con una asociación fuerte entre utilidad de las prácticas y de las enseñanzas, que no parecen asociarse a la dimensión de dificultad.

Los estudiantes de **CFGM**, así como aquellos que cursan los estudios en modalidad **a distancia**, han otorgado **puntuaciones significativamente más altas a todas las características del programa** analizadas, incluida la dificultad. Esto apunta a que el **nivel de exigencia percibido no está en conflicto con la percepción de utilidad**. De este modo, los estudiantes matriculados en enseñanzas a distancia valoran como más difíciles los estudios que cursan y, sin embargo, también otorgan puntuaciones más altas tanto a la utilidad del programa como a las prácticas. Este hallazgo sugiere que, **aunque el coste percibido** en términos de esfuerzo **es mayor, también lo son los beneficios**, lo que podría estar relacionado con una **mayor motivación** o con **expectativas más realistas** por parte de estos estudiantes. Las **mujeres y los estudiantes que no han repetido** curso también han realizado **valoraciones superiores** en las dimensiones de utilidad.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, la presente investigación también ha contribuido a profundizar en el conocimiento de cómo los aspectos analizados influyen en los resultados educativos alcanzados por el alumnado de Formación Profesional.

En cuanto a las **tasas de promoción**, **son los estudiantes de FPGM, de centros privados, de segundo curso y que cursan sus estudios en modalidad presencial los que en mayor medida han superado el curso** en que se encontraban matriculados. Además, los datos muestran que las tasas de promoción de este alumnado son **superiores en Palencia** y, especialmente, en **Valladolid**, que en el resto de las provincias castellano-leonesas.

Ahondando en el poder explicativo de las variables analizadas, la jerarquización de estas según su importancia para explicar el rendimiento académico revela que **las variables más determinantes están relacionadas con el profesorado y con las barreras hacia el estudio**. En lo que respecta al **profesorado**, destaca su **capacidad para facilitar que los estudiantes comprendan los contenidos**, incluso cuando estos son difíciles, así como la **evaluación continua** de los aprendizajes. Entre las **barreras** hacia el estudio se destacan como más relevantes la **falta de estrategias adecuadas para estudiar o realizar los trabajos** de clase, el **sentimiento de pereza o aburrimiento** frente al estudio y la percepción de **no contar con los conocimientos previos** suficientes para abordar ciertas materias. Por el contrario, las variables relacionadas con **las características sociodemográficas** del alumnado, especialmente aquellas de naturaleza sociocultural, **ocupan posiciones poco relevantes** en la explicación del rendimiento académico, tanto en el análisis general como en el desagregado por tipo de enseñanza. Este hallazgo resulta especialmente revelador desde el punto de vista de la intervención educativa, pues los principales condicionantes están vinculados con aspectos sobre los cuales es posible intervenir directamente a través de políticas educativas y prácticas pedagógicas.

Considerando la importancia de estas variables en la explicación del rendimiento académico según el **tipo de enseñanza**, se identifican diferencias en la jerarquización de las variables analizadas entre FPB y FPGM. En el caso de **FPB**, la variable más relevante en la explicación de los resultados académicos es la **percepción de una excesiva carga de tareas o de estudio**, un factor que, sin embargo, tiene escasa relevancia para el estudiantado de FPGM. A esta variable, le siguen las **dificultades para estudiar o hacer los trabajos de clase**, junto con la **percepción de que no disponen de los conocimientos necesarios** para seguir adecuadamente las materias. Estos resultados sugieren que los estudiantes de **FPB** se enfrentan a **barreras principalmente relacionadas con la carga percibida de trabajo y su dificultad para gestionarla**, lo que pone de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar estrategias de apoyo que promuevan la organización del estudio, la adquisición de técnicas para el aprendizaje y la gestión del tiempo. En contraste, para el estudiantado de **FPGM**, las variables con mayor poder explicativo han sido la aplicación por parte del profesorado de **estrategias de evaluación**

continua, el sentimiento de pereza o aburrimiento frente al estudio y la percepción de no disponer de los conocimientos previos necesarios para abordar algunas materias. Esta última variable ocupa la tercera posición para ambos tipos de enseñanza.

Junto con lo anterior, los hallazgos del estudio también revelan una importancia diferencial de las variables para la explicación del rendimiento académico en función del tipo de centro. En el caso de los CIFP, el aspecto más relevante es el relacionado con pensar que finalizar los estudios no es importante para su futuro; cuestión que, por el contrario, tiene escasa importancia para el alumnado matriculado en IES y en centros privados. Para los estudiantes de IES, la variable más importante es la vinculada con las dificultades para estudiar o hacer trabajos académicos, así como la sensación de pereza o aburrimiento ante el estudio. Por otro lado, la variable con mayor poder explicativo sobre el rendimiento del estudiantado de centros privados está asociada con pasar mucho tiempo en la calle o de fiesta con los amigos, en lugar de estar estudiando, elemento que presenta una escasa importancia para los estudiantes de los IES.

Un análisis más detallado de estos resultados ha permitido identificar dos perfiles diferenciados de estudiantes según los resultados educativos alcanzados. El primer grupo, corresponde a los alumnos con mayor rendimiento académico, que se caracterizan por enfrentar en menor medida barreras vinculadas con dificultades para estudiar o realizar trabajos académicos, así como por experimentar menor desmotivación o aburrimiento hacia el estudio. Además, estos estudiantes cuentan con docentes que, en mayor medida, llevan a cabo una evaluación continua de los aprendizajes, en la que tienen en cuenta las diferentes actividades que realizan los estudiantes durante el curso. Dentro de este grupo, la edad emerge como un factor de protección, ya que los estudiantes de mayor edad (superior a 27 años y medio) obtienen mejores resultados. Este hecho podría explicarse por una mayor madurez personal y académica, así como una orientación más clara hacia el estudio y hacia objetivos profesionales.

En el polo opuesto, se sitúa el grupo correspondiente al alumnado con menor rendimiento. Estos estudiantes se caracterizan por enfrentarse en mayor medida a

barreras relacionadas con la dificultad para estudiar o realizar tareas académicas, ser **menores de 24 años y medio** y **no estar satisfechos con la capacidad del profesorado para transmitir contenidos** complejos de forma comprensible. Así mismo, este grupo de estudiantes **percibe los contenidos como especialmente difíciles** y tiene una **menor confianza en su capacidad** para matricularse en estudios posteriores, lo que podría limitar sus aspiraciones educativas y profesionales.

De manera complementaria, en esta investigación se ha analizado la importancia de los **factores en los que se agrupan estas variables en la explicación del rendimiento académico**. Este segundo análisis ofrece una perspectiva más general de las dimensiones objeto de estudio. En línea con los resultados previos, se confirma la **limitada relevancia explicativa del nivel socioeconómico**, que ocupa posiciones poco destacadas tanto a nivel global, como en los análisis específicos por tipo de enseñanza. En todo caso, resulta esencial señalar que el hecho de que el nivel socioeconómico no haya resultado un predictor importante del rendimiento académico en este estudio, no implica que este factor carezca de interés en términos generales, como respalda ampliamente la evidencia empírica. Más bien, indica que no resulta relevante en la explicación de los resultados educativos **dentro la población objeto de estudio**, esto es, el alumnado matriculado en enseñanzas de FPB y FPGM en Castilla y León. Los hallazgos del estudio cualitativo aportan claves para comprender este resultado, puesto que, según profesores y orientadores, una característica común entre los estudiantes de formación profesional es su pertenencia a estratos sociales generalmente inferiores en comparación con aquellos que continúan en la educación general.

En relación con el resto de los factores, el análisis global revela que **la relación con el estudio** es el factor que ocupa la **primera posición en importancia** para predecir el rendimiento, seguido de las **barreras académicas y personales**. Considerando cada tipo de enseñanza, en **FPB** destacan como factores más importantes las **barreras académicas y personales y la relación con el estudio**, seguidos de la **dificultad de las enseñanzas**, la **organización escolar** y las **aspiraciones académicas**. En contraste, estos últimos factores presentan escasa relevancia en **FPGM**. En este grupo de alumnos, el factor **más destacado** es la **relación con el estudio**, seguido de cuatro aspectos que tienen una

importancia más limitada en FPB: la **planificación e implementación de la enseñanza**, la **evaluación de los aprendizajes**, la **competencia de comunicación del profesorado** y el **uso del tiempo libre**. Por tanto, más allá de la relación con el estudio, que es coincidente en ambas enseñanzas, **los factores explicativos del rendimiento académico en FPB y FPGM presentan claras diferencias en su importancia relativa**.

El análisis por **tipo de centro** muestra cómo, en todos los casos, **la relación con el estudio emerge como el factor más importante** en la explicación del rendimiento académico. Otros aspectos relevantes son las **barreras económicas y sociales**, que tienen un peso destacado en los **CIFP** y los **IES**, y el **uso del tiempo libre**, que se sitúa en las primeras posiciones para todos los tipos de centro.

Analizando los perfiles de estudiantes con mayor y menor rendimiento conforme a estos factores, el **grupo de estudiantes con mayor rendimiento** se caracteriza por enfrentarse a un **menor número de barreras vinculadas con su relación con el estudio** y expresar **mayor satisfacción con su profesorado**, especialmente en aspectos vinculados con la **planificación y la implementación de la enseñanza**. Dentro de este grupo, los que se enfrentan a **menos dificultades en su relación con el estudio** y que otorgan **poca importancia a las relaciones sociales y las influencias externas** como motivo para matricularse en Formación Profesional presentan el perfil con **mejores resultados académicos**. Por el contrario, los **estudiantes con menor rendimiento** y que, por tanto, son más vulnerables ante el abandono, se caracterizan por presentar una **pobre relación con el estudio**, manifestarse **menos satisfechos con las evaluaciones** de los aprendizajes que realizan, así como con la **forma en la que plantifican e implementan la enseñanza**, y enfrentarse en mayor medida a **barreras académicas y personales**.

6. RECOMENDACIONES

Los resultados obtenidos han demostrado que los aspectos que cuentan con un mayor poder explicativo del rendimiento académico del alumnado de Formación Profesional son susceptibles de intervención educativa, lo que nos lleva a plantear una serie de orientaciones y recomendaciones vinculadas con el profesorado, la enseñanza y las políticas educativas.

Aspectos relacionados con el profesorado:

- Dado que la variable que en mayor medida contribuye a explicar el rendimiento académico del alumnado está asociada a que los docentes logren que los estudiantes entiendan los contenidos, aunque sean difíciles, resulta fundamental promover una formación del profesorado que atienda al desarrollo de competencias relacionadas tanto con la implementación de la enseñanza como con la capacidad de comunicación.
- Considerando la influencia que la evaluación continua ejerce sobre el rendimiento académico de los estudiantes de FPB y de CFGM, la implementación de un sistema de evaluación adecuado y la proporción de formación al profesorado en materia de evaluación son aspectos que no deben pasarse por alto.
- Los docentes han puesto de manifiesto la importancia de realizar un seguimiento cercano de los estudiantes y de promover una relación estrecha docente-estudiante. En esta relación, la figura y competencias del tutor deben ser reforzadas, ya que resulta fundamental para reforzar el éxito académico.

Aspectos relacionados con la organización de las enseñanzas:

- Parece especialmente necesario que los esfuerzos destinados a la prevención del abandono educativo y la promoción del rendimiento académico se realicen desde el inicio de la Formación Profesional, ya que es en el primer curso de estas enseñanzas en el que un mayor número de estudiantes abandonan los estudios. Además, los estudiantes de FPB presentan un riesgo de abandono mayor que los de FPGM. En FPB, la diferencia en contenidos prácticos entre primero y segundo curso podría estar

detrás de un número importante de casos de abandono. Actuar sobre ello podría ser una medida de éxito.

- Las variables relacionadas con las dificultades para estudiar y la percepción de un exceso de carga académica han demostrado ser aspectos relevantes para el alumnado de Formación Profesional y, especialmente, aquel que cursa FPB. Esto pone de relieve la importancia de aportar al alumnado técnicas de estudio, organización y trabajo que contribuyan a la promoción de su autonomía académica, autoeficacia y, en última instancia, rendimiento académico.

Aspectos relacionados con las políticas educativas:

- Una demanda de mejora señalada por el profesorado y los orientadores alude a la necesidad de un mayor reconocimiento social y profesional de la Formación Profesional. Una iniciativa interesante, que quizá pueda ser medida de promoción, es la utilización del testimonio de alumnos y antiguos alumnos, replicando experiencias positivas llevadas a cabo por algunos profesores en esta línea.
- Otra demanda señalada por docentes y orientadores es la promoción activa e incentivada de la Formación en Centros de Trabajo. En particular, destacan, por un lado, la importancia de la eliminación de barreras impositivas a la incorporación de personas en formación y, por otro, de incentivar a las empresas para que se involucren en la formación de los jóvenes, especialmente los más vulnerables.
- Otro aspecto señalado es la profesionalización de la enseñanza en la vía profesional, facilitando la incorporación de profesionales en activo que puedan impartir docencia en determinadas familias profesionales, especialmente las más técnicas. Esto podría realizarse, por ejemplo, mediante una dedicación a tiempo parcial bajo modalidades más flexibles.
- Teniendo en cuenta la existencia de cierta vulnerabilidad en algunos estudiantes, es fundamental reforzar el papel de la orientación académico-profesional y la atención a las necesidades educativas individuales. La colaboración entre diferentes profesionales del ámbito psicopedagógico puede contribuir a proporcionar una atención adecuada al alumnado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castro, M ., & Lizasoain, L. (2012). Las técnicas de modelización estadística en la investigación educativa: minería de datos, modelos de ecuaciones estructurales y modelos jerárquicos lineales. *Revista Española de Pedagogía*, 70(251), 131-148.

Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches [Indagación cualitativa y diseño de la investigación: elegir entre cinco enfoques]*. Sage Publications

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>