

revista de **e**EDUCACIÓN

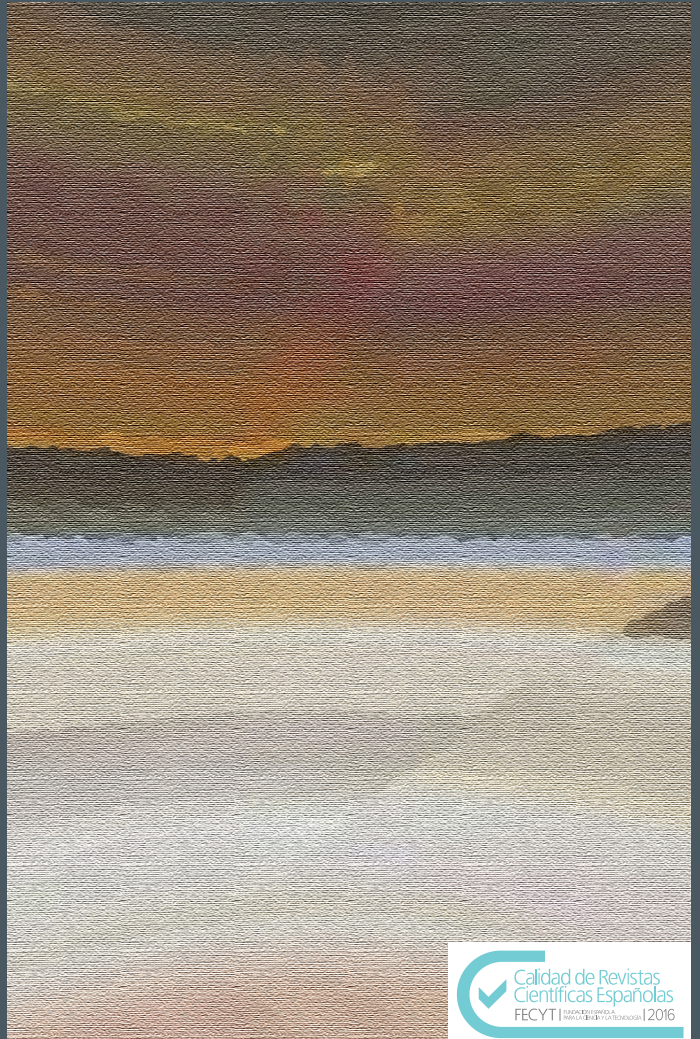
Nº 378 OCTUBRE-DICIEMBRE 2017



La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?

Basic Vocational Training: alternative to the school failure?

María-Carmen Sarceda-Gorgoso
María Carmen Santos-González
María del Mar Sanjuán Roca



La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?

Basic Vocational Training: an alternative to school failure?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362

María-Carmen Sarceda-Gorgoso
María Carmen Santos-González
María del Mar Sanjuán Roca

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Introducción: En el contexto europeo, uno de los desafíos para los próximos años se centra en reducir el fracaso escolar y el abandono educativo como medida para promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. En el caso de España, las últimas estadísticas de Eurostat ponen de manifiesto que este objetivo está todavía lejos de conseguirse, debido a las elevadas cifras de fracaso escolar y abandono. La Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, impulsa las enseñanzas de Formación Profesional Básica (FPB) y uno de sus objetivos es ofrecer a este alumnado una cualificación profesional, al tiempo que contribuir a su continuidad en el sistema educativo. Con una duración de 2 años, se implantan en el curso 2014-15. En este marco, lo que nos proponemos es realizar un diagnóstico de la FPB con relación con la oportunidad que pueda suponer para potenciar la permanencia del alumnado en el sistema educativo. **Metodología:** Se ha procedido a utilizar la técnica de análisis de documentos científicos y legislativos, y de fuentes estadísticas, con la finalidad de profundizar en nuestro objeto de estudio, ampliar el conocimiento existente sobre el mismo, clarificar el estado de la cuestión sobre el tema, y organizar datos estadísticos oficiales disgregados y dispersos. **Resultados:** Se constatan diferencias importantes entre las distintas comunidades autónomas en lo que respecta a la tasa de idoneidad, así como en la evolución de la matrícula en FPB entre los cursos 2014-15 y 2015-16. Por otra parte, en la transición de 1º a 2º se pierde el

47,82% del alumnado. Conclusión: Las enseñanzas de Formación Profesional Básica no logran su objetivo básico, esto es, mantener al alumnado en el sistema educativo.

Palabras clave: formación profesional, fracaso escolar, abandono de estudios, investigación educativa, datos estadísticos.

Abstract

Introduction: In the European context, one of the challenges for the next years centers on reducing academic failure and school drop-out as measures to promote equity, social cohesion and active citizenship. In the case of Spain, Eurostat's latest statistics reveal that this aim is still far from being achieved, since we reach high rates of academic failure and school drop-out. The Organic Law 8/2013, for the Improvement of the Quality of Education, promotes Basic Vocational Training (BVT) with the aim of offering students a professional qualification while helping them to continue in the educational system. With a duration of 2 years, this training started in the academic year 2014-15. On these grounds, our aim is to give a diagnosis of the BVT as regards the opportunity that it entails for students to stay in the educational system. **Methodology:** We have proceeded to use the technique of analyzing scientific and legal documents and statistical sources with the purpose of deepening into our object of study, broadening the existing knowledge of the topic, clarifying the state of the art, and organizing statistical official information currently disintegrated and dispersed. **Results:** there is evidence of important differences among the various autonomous communities regarding the rate of suitability, as well as the evolution of enrollment for BVT between the years 2014-15 and 2015-16. Besides, in the transition from the first to the second year 47,82 % of the student body is lost **Conclusion:** Basic Vocational Training courses do not achieve their basic aim, which is to keep students in the educational system.

Keywords: vocational training, school failure, dropout, educational research, statistical data.

Planteamiento del problema

El *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*, adoptado por el Consejo de Ministros de la Unión Europea en su reunión del 12 de mayo de 2009 (Consejo de Europa, 2009), establece como finalidad primordial el

desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros. Este objetivo se justifica en la capacidad que tienen para proporcionar a todos los ciudadanos los medios para que exploten su potencial y garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad. Conforme a ello, se establecen cuatro objetivos estratégicos, entre los cuales estaría promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

Dentro de este objetivo, un indicador clave lo constituye la tasa de abandono temprano de la educación y la formación, que además forma parte de los *Indicadores de Desarrollo Sostenible y de los Indicadores de Igualdad de género* de Eurostat, así como de los *Indicadores de Empleo y Política social* de la Unión Europea. Para el año 2020 se contempla reducir este abandono a menos del 10% entre los jóvenes de 18 y 24 años de edad, y que en España se situaría en el 15%. Para dar respuesta a este desafío, se ponen en marcha diferentes iniciativas como la *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-16*, que proponen medidas dirigidas a reducir el fracaso escolar y el abandono educativo temprano.

Sin embargo, la realidad muestra que no se va por el buen camino. Los últimos datos de Eurostat correspondientes a abril de 2016 ponen de relieve que España lidera la Unión Europea en abandono escolar prematuro, con una tasa del 20%, frente a la media comunitaria del 11% y está todavía muy lejos del objetivo marcado. En un documento de trabajo correspondiente a febrero de 2016, la Comisión Europea alerta sobre el bajo nivel de aptitudes básicas de la población activa que abandonó prematuramente la escuela, con las consiguientes consecuencias para el desempleo de larga duración (Comisión, 2016 a), y que se constituye en un obstáculo para la competitividad, la capacidad de innovación y la cohesión social del país, configurándose por este motivo en una cuestión política y social de primer orden (García, Casal, Merino y Sánchez, 2013).

Sin duda, los datos son alarmantes y el problema especialmente complejo, debido a la gran disparidad en las tasas de abandono (European Commission, 2015). Sin embargo, puede afirmarse que lo más preocupante es lo difícil que resulta alterar esas cifras en nuestro sistema. Intentando mejorar la situación, desde la década de los años 90 se llevan a cabo desde la esfera política distintas iniciativas dirigidas tanto a paliar el fracaso y el abandono escolar (Escudero y Martínez, 2012), como a minimizar sus efectos a través de actuaciones centradas en la

empleabilidad de todas las personas (Suárez, 2016). Esto se acaba traduciendo en el diseño y desarrollo de diferentes programas que, vinculados al mundo laboral, proporcionan una cualificación profesional de nivel 1, acorde a las directrices de la Comisión Europea.

En los últimos años, la Reforma Educativa concretada en la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE), introduce la Formación Profesional Básica (en adelante FPB) como una enseñanza de Formación Profesional que, además de los fines y los objetivos establecidos con carácter general para las enseñanzas profesionales, contribuirá a facilitar la permanencia del alumnado en el sistema educativo, favoreciendo su continuidad en el mismo, prosiguiendo estudios de enseñanza secundaria postobligatoria, en la línea marcada por Europa (European Commission, 2015). Con una duración de 2 años, se implanta por primera vez en el curso 2014-15.

Pese a la importancia del tema, de la extensa revisión bibliográfica realizada para la ocasión se deduce que apenas existe investigación sobre el objeto de estudio, siendo la producción científica escasa y poco variada, como ya se había puesto de manifiesto en estudios precedentes (García, 2014). Podríamos pensar que se debe a la reciente implantación de la FPB, pero probablemente responda en mayor medida a una tendencia generalizada en el campo de la Formación Profesional, donde los estudios son claramente menores en número si se comparan con otros niveles del sistema (Merino, García y Casal, 2006), a lo que se une no haber sido siempre suficientemente sistematizados o estar disponibles para los investigadores en el campo (Tarabini y Curran, 2013).

Por esta razón, la reflexión en torno a estos programas, a su puesta en marcha, desarrollo y aplicación se constituye en una cuestión ineludible en el campo de la investigación educativa, de manera que se puedan identificar puntos fuertes y débiles de cara a su optimización. Así, tal y como se afirma, para conocer el papel que juega la formación profesional en la reducción del abandono temprano es preciso analizar tanto el fenómeno del fracaso como el potencial de la formación profesional para atraer, retener y reintegrar a los jóvenes en el sistema educativo, siendo ambos aspectos áreas de investigación que suponen todo un desafío (EURYDICE Y CEDEFOP, 2014).

Este artículo se inicia con una aproximación teórica a la problemática del fracaso escolar y su relación con el abandono educativo, para continuar un análisis de la FPB y sus antecedentes. Estos dos aspectos se

tratan en el siguiente epígrafe desde un enfoque estadístico, en el que se presenta una panorámica general de la situación en lo que respecta al fracaso escolar, tanto en relación con la FPB como en lo que concierne a la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO), al ser ésta la etapa educativa de donde proviene el alumnado de la FPB. Finalmente, se ofrecen unas reflexiones y recomendaciones a modo de discusión y conclusión, que esperamos sirvan para espolear un debate más efectivo sobre la FPB y lo que entendemos ha de ser su gran objetivo: paliar el fracaso escolar y evitar el abandono temprano de la educación de aquellas personas que no han completado la educación secundaria.

Antecedentes y fundamentación teórica

Una mirada a las aulas de los centros de educación españoles muestra una realidad caracterizada por la heterogeneidad, y en las que conviven alumnos exitosos académicamente con otros que presentan dificultades escolares derivadas de bajo rendimiento, desfase curricular y desmotivación, situaciones socioeducativas de riesgo, etc.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE) y la consiguiente ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, aparece una problemática hasta el momento inexistente: “retener en las aulas, por la fuerza de la ley, a muchos alumnos que, de otro modo, ya las habrían abandonado” (Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010, p.176). Esta situación provoca comportamientos y actitudes consideradas poco apropiadas “con los criterios hegemónicos de la institución escolar” (Merino et ál., 2006, p.84), al tiempo que alimenta la paradoja de una institución que, pensada para ayudar acaba potenciando, sancionando y certificando fracaso y exclusión (Escudero y Martínez, 2012).

Por lo tanto, una vez conseguida la universalización, el siguiente paso es promover mejores resultados tanto en la escolarización obligatoria como en la postobligatoria (Pérez-Esparrells y Morales, 2012) lo que pasa necesariamente “por reducir el alto índice de fracaso escolar en España y el abandono educativo temprano” (p.42).

Aproximación conceptual al fracaso escolar

El fracaso escolar y el abandono son términos que en ocasiones son empleados como sinónimos, aunque el énfasis sobre un término u otro tiene mucho que ver con la manera como cada sociedad contempla su sistema educativo. Así, mientras el primero es de uso común en Europa, en Estados Unidos apenas se emplea (Fernández-Enguita et ál., 2010). Ambos conceptos son ampliamente utilizados en la investigación educativa, contemplándose en estrecha vinculación y estableciéndose la diferencia fundamental en el hecho de si se hace referencia, dentro de la etapa de educación secundaria, a las enseñanzas obligatorias (fracaso escolar) o postobligatorias (abandono escolar) (Pascual y Amer, 2013, Roca, 2010).

El término *fracaso escolar* no está exento de polémica, resultando en ocasiones también ambiguo, planteándose múltiples acepciones de este concepto (Pérez-Esparrells y Morales, 2012). En este trabajo nos centramos en el fracaso escolar siendo conscientes de la problemática que supone aproximarse al concepto dada la complejidad del tema y a las muchas caras que presenta (Escudero y Martínez, 2012). Lo cual lo convierte en objeto de discusión por dos motivos: su valor denotativo, ya que no hay una definición clara del mismo, y su valor connotativo, pues conllevaría la descalificación e incluso la estigmatización del alumno. Así pues, realizar una conceptualización de fracaso escolar constituye en sí mismo un problema que lleva en la práctica a una definición dicotómica “reduciendo las múltiples diferencias del alumnado a una división binaria: éxito o fracaso” (Fernández-Enguita et al., 2010, p.11).

Aun siendo conscientes de esto, asumimos una una visión amplia del fracaso que incluya “toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad” (Fernández-Enguita et ál., 2010, p.23). Es por lo que entendemos el *fracaso escolar* como aquella situación en la que los alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria no consiguen alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para el grupo de edad, en la línea de lo que se denomina *fracaso objetivo*. Así, habría situaciones de riesgo de fracaso que constituyen el prelude del fracaso escolar (repetición de curso, desmotivación, absentismo crónico, dificultades de aprendizaje, ...) y fracaso de facto (por ejemplo, alumnos que habiendo ya repetido curso no llegan a los resultados de aprendizaje pretendidos), y que crean a su alrededor un “círculo vicioso de bajo

rendimiento y desmotivación, que los hace seguir sacando malas notas y perder aún más su compromiso con su escuela” (OECD, 2016 *b*, p.5).

Consecuencias del fracaso y del abandono escolar

El fracaso escolar y el abandono del sistema educativo antes de completar la enseñanza secundaria superior conllevan graves consecuencias y repercusiones negativas, promoviendo un mayor nivel de vulnerabilidad en el colectivo afectado (OECD, 2016 *a*, 2016 *b*). Desde una dimensión individual se presentan mayores dificultades para la inserción y reinserción laboral (EACEA, 2016), menos estabilidad laboral, trabajos más precarios y niveles retributivos más bajos, o aún perspectivas de vida menos saludables (European Commission, 2016).

No podemos olvidar que los entornos de trabajo y la inserción laboral presentan a día de hoy unas características especiales que implican múltiples desafíos que se intensifican en el caso de los jóvenes, provocando una espiral en la que muchos jóvenes ni estudian ni trabajan (los denominados “ninis”). En un reciente estudio del Banco Mundial se alerta sobre el crecimiento de este colectivo y las posibles consecuencias en relación con el incremento futuro de las desigualdades sociales existentes (De Hoyos, Rogers y Székely, 2016). En España, tal y como pone de manifiesto la OECD (2016 *b*) el porcentaje de jóvenes de entre 15 y 29 años en esta situación se sitúa alrededor del 20% y, aunque mejora con respecto al año 2014, en el que alcanzaba el 24,3%, todavía queda mucho por hacer.

Por tanto, las consecuencias del fracaso escolar y el abandono educativo no sólo tendrían su reflejo en el plano individual, sino también en la economía a través de la recaudación del Estado (Pascual y Amer, 2013) y, por supuesto, en el contexto social, disminuyendo los índices de igualdad y cohesión (OECD, 2016 *b*, Tarabini y Currán, 2015). Son, por tanto, dimensiones estrechamente ligadas, ya que “...left education early contributes to longterm unemployment and constitutes a barrier to the country’s competitiveness, innovation capacity and social cohesion” (European Commission, 2016, p.56). Sería, pues, la sociedad en su conjunto la que se vería perjudicada, dado los elevados costes sociales y económicos del fracaso escolar (EURYDICE y CEDEFOP, 2014, OECD, 2016 *b*).

Las enseñanzas de Formación Profesional Básica

El desarrollo de medidas dirigidas a reducir tanto el fracaso escolar como el abandono prematuro y a incrementar los niveles de cualificación de los jóvenes, es una necesidad justificada por varios motivos. En primer lugar, por la relevancia de una formación inicial sólida que permita construir futuros aprendizajes a lo largo de la vida; en segundo lugar, por la rápida evolución de los entornos laborales, implicando constantes adaptaciones a los nuevos requerimientos de cualificación; y en tercer lugar, por la necesaria competitividad de la economía, más allá de modelos económicos neofordistas (García et ál., 2013). Es así que desde las instancias políticas se vienen articulando y desarrollando, desde el año 1990, diferentes programas e iniciativas dirigidas a paliar esta situación “con sus correspondientes diseños organizativos, curriculares y procesos de enseñanza y aprendizaje e iniciación profesional” (Amores y Ritacco, 2015, p.106).

El primer antecedente de la FPB lo constituyen los Programas de Garantía Social (PGS), nacidos al amparo de la LOGSE. Se dirigen a jóvenes mayores de 16 años y menores de 21, que abandonaron la enseñanza reglada sin obtener una cualificación mínima y con dificultades aparentes de incorporarse con ciertas garantías al mundo laboral (Marín, García y Sola, 2014). Su finalidad es proporcionar una formación básica y profesional que permita la incorporación a la vida activa o proseguir estudios en los ciclos de Grado Medio a través de una prueba de acceso. Puede afirmarse, en sintonía con Alegre y Benito (2010) que la puesta en marcha de los PGS puso de manifiesto la capacidad de estas enseñanzas para favorecer “la permanencia en el sistema educativo de sectores del alumnado que en otros regímenes escolares tenderían a abandonar los estudios de forma temprana” (p.66).

Sin embargo, también fueron objeto de fuertes críticas vinculadas a algunas de sus características esenciales. Así, se destaca la estigmatización que acompaña a estos estudios (Fernández-Enguita et ál., 2010), las disparidades importantes a la hora de poner en práctica los PGS en cada Comunidad Autónoma y el no permitir la reincorporación al sistema educativo general (Merino et ál., 2006), puesto que los alumnos que finalizaban el programa no obtenían ningún tipo de acreditación académica y se veían obligados con posterioridad a matricularse en las Escuelas de Personas Adultas para mayores de 18 años si querían acceder

al título de Graduado en ESO (Marín et ál., 2014); o la excesiva orientación hacia el modelo escolar (Merino et ál., 2006) que provocó un desajuste entre expectativas y realidad, ya que el alumnado llegó a considerar que eran una «salida en falso» que no ofrecía los conocimientos esperados (Fernández-Enguita et ál., 2010).

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) reemplaza los PGS por los Programas de Iniciación Profesional (PIP), pero la paralización de facto de esta Ley hizo que no llegaran a desarrollarse, sobreviviendo los PGS hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), momento en el que son sustituidos por los denominados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). En la nueva concepción de estos programas “incidió, de manera notable, los años de bagaje de los PGS y la nueva normativa de cualificaciones y de la formación profesional” (Marín et ál., 2014, p.34).

Tales programas estaban dirigidos a alumnos mayores de 16 años que no hubieran obtenido el título de Graduado en ESO. Excepcionalmente, y con acuerdo de estudiantes y padres o tutores, dicha edad podría reducirse a 15 años en aquellos casos en los que los alumnos, una vez cursado segundo curso de ESO y habiendo repetido ya una vez en secundaria, no cumplieran las condiciones de promocionar a tercero.

Algunos de los aspectos que se destacan como positivos tienen que ver con la labor del profesorado (Aramendi y Vega, 2013), la ampliación de la edad en la que los alumnos pueden acceder a estos programas (15 años), o la extensión a dos años de la duración de los Programas (Marín et ál., 2014), así como la posibilidad de conseguir el título de Graduado en ESO. Sin embargo, este último aspecto ha sido objeto de críticas aduciendo un academicismo superior a los PGS (Marhuenda, 2012).

Los PCPI se mantendrán hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), bajo cuyo amparo nacen las Enseñanzas de FPB. En el Preámbulo de esta Ley se hace referencia a la *equidad* y a la *calidad* del sistema educativo como dos caras de una misma moneda, afirmándose que no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad.

En el apartado 3 del artículo único se afirma que los ciclos de FPB serán de oferta obligatoria y carácter gratuito. Este apartado 3 será desarrollado por el RD 127/2014 que, en sus disposiciones generales, establece la creación de estos ciclos como medida para facilitar la

permanencia del alumnado en el sistema educativo y ofrecerles mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. Estos ciclos incluyen, además, módulos relacionados con los bloques comunes de ciencias aplicadas y comunicación y ciencias sociales, que permitirán al alumnado alcanzar y desarrollar las competencias de aprendizaje permanente al largo de la vida para proseguir estudios de enseñanza secundaria post-obligatoria.

Las enseñanzas de FPB, tomando como referencia lo establecido para todo el Estado en el RD 127/2014 (artículos 3 y 4), forman parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo y se ordenan en ciclos organizados en módulos, debiendo responder a un perfil que incluya, cuando menos, una cualificación profesional completa de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP).

Entre los artículos 8 al 10 se profundiza en la caracterización de los módulos profesionales en los que se organizan los ciclos de FPB, expresados en términos de resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos.

En lo que respecta al acceso a estas enseñanzas (artículo 15), se establece que el alumnado debe cumplir los siguientes requisitos de forma simultánea: tener entre 15 o 17 años; haber cursado 3º de ESO o, excepcionalmente 2º; y ser propuesto por el equipo docente al tutor legal, quien debe consentir.

Su duración es de 2.000 horas, equivalentes a dos cursos académicos a tiempo completo, siendo posible cursar estas enseñanzas durante un máximo de cuatro años por el régimen común. Sin embargo, la obtención de dicho título no conlleva inicialmente la titulación de Graduado en ESO. Esta situación será modificada por el RD 1058/2015, de 20 de noviembre, donde se contempla (disposición transitoria única) que, durante los cursos 2015/2016 y 2016/2017, los titulados de FPB podrán obtener el título de ESO, siempre que, en la evaluación final del ciclo, el equipo docente considere que han alcanzado sus objetivos y adquirido las competencias correspondientes. Recientemente, el Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, en el artículo 2.5 consolida esta situación “sine die” hasta “la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación” (artículo 1). La Formación Profesional Básica se implanta en el curso 2014-15, por lo que en el 2015-16 finalizó la primera promoción.

En lo que respecta a la investigación sobre estos programas de Formación Profesional, hace más de una década Marhuenda (2006) denunciaba la poca atención que se les había prestado, a pesar de su papel “a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral” (p. 17). Sin embargo, en los últimos años, es posible encontrar un mayor número de trabajos que focalizan su objeto de estudio en este tópico, e incluso monográficos en revistas educativas que abordan la cuestión desde dimensiones complementarias vinculadas a la temática. De la revisión de la literatura, podemos situar el punto de inflexión a finales de la pasada década con los volúmenes dedicados en la *Revista de Educación* a la “Cualificación Profesional Básica” (2006) y al “Abandono temprano de la educación y la formación” (2010), y en la *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (2009) al “Fracaso escolar y exclusión educativa”. A partir de este momento empieza a ser más habitual encontrar trabajos que profundicen en la oportunidad de esta formación como medida de inclusión social, personal y laboral (Escudero, 2016, González, 2015), dando cuenta de algunos de ellos en este documento.

Tomando como referencia estos precedentes, se realiza el estudio cuyas características se presentan en el siguiente apartado.

Diseño y metodología

Objetivos

En este trabajo nos planteamos como objetivo *Realizar un diagnóstico de la Formación Profesional Básica con relación a su oportunidad como medida para potenciar la permanencia del alumnado en el sistema educativo*. Para abordarlo tomamos como unidad de análisis la FPB, valiéndonos para ello de la explotación de datos estadísticos.

Método

La investigación se ha llevado a cabo en tres momentos, lo cual ha supuesto el uso de enfoques metodológicos diferenciados. Esta opción

se justifica desde la convicción de que el fracaso escolar no es consecuencia exclusiva de las características personales del alumnado, lo que implicaría un tipo de responsabilidad más privativa (Domingo y Martos, 2016), sino de un cúmulo de circunstancias que requieren de análisis complementarios.-

Inicialmente, se ha procedido a utilizar la técnica de *análisis de documentos científicos y legales, y de fuentes estadísticas*, con la finalidad de profundizar en nuestro objeto de estudio, ampliar el conocimiento sobre el mismo, y clarificar el estado de la cuestión sobre el tema, en la línea de otros estudios precedentes (Cordero, Manchón y Simancas, 2014, Marín et ál., 2014, Palomares y López, 2012). Justamente, esta es la dimensión sobre la que pivota el artículo.

Resultados

Cuando indagamos sobre el fracaso escolar en términos estadísticos, no tardamos en constatar algo sucesivamente denunciado, a saber, datos y cifras oficiales parcos y dispersos (Merino et ál., 2006). Un segundo escollo vendría dado por la misma expresión genérica, toda vez que sería extraño encontrar estadísticas oficiales en educación acerca del ‘fracaso escolar’ como tal. Lo que se acostumbra es a evitar una referencia directa a esa situación, debiendo acudir a descriptores del tipo “resultados académicos” “tasa de idoneidad”, “promoción”, “alumnos que terminan los estudios” o “repetidores”, entre otros.

Además, otro problema añadido viene dado por la temporalidad en la publicación de los datos referidos a algunos de los descriptores mencionados. Sirva de ejemplo que los últimos datos disponibles sobre “resultados académicos” pertenecen al curso 2013-2014, lo que supone tres años académicos de demora.

Intentando superar esas dificultades, presentamos una panorámica estadística elaborada a partir de la información oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su página web. Para ajustarnos lo más posible a la realidad actual, hemos optado por abordar solamente la información correspondiente a los tres últimos cursos académicos de los que hay datos disponibles.

La situación en la Educación Secundaria Obligatoria

Aunque la FPB forma parte de las enseñanzas de Formación Profesional del sistema educativo, afecta de lleno al alumnado de la ESO que abandonará la etapa para cursar estas nuevas enseñanzas. A tales efectos, la ‘tasa de idoneidad’ se erige en indicador oportuno si queremos vislumbrar el futuro alumnado de estas enseñanzas. Este indicador es frecuentemente tomado como referencia en estudios que abordan el fracaso escolar y abandono educativo (Fernández-Enguita et ál., 2010, González, 2016). Cabe entenderlo como el “porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad” (MECD, 2016, p.55). Así las cosas, considerando las edades teóricas de 14 y 15 años, vinculadas a tercero y cuarto de ESO, los datos disponibles apuntan a unas tasas relativamente estables en los años analizados (Tabla I), tanto en el conjunto del sistema educativo español como si consideramos la situación en las diferentes Comunidades Autónomas. Tenemos, pues, que la tasa de idoneidad en 3º se sitúa entre el 70% y el 71% y la de 4º lo hace entre el 62% y el 63%, permitiéndonos comprobar cómo el grado de correspondencia entre edad y curso disminuye a medida que este último sube. Las diferencias son inequívocas entre territorios: mientras en Cataluña las tasas (curso 2014-15) se sitúan en el 82% y 76,6% en 3º y 4º, respectivamente, en otras comunidades como Melilla (57,3% y 47,3%) o Ceuta (55,4% y 47,9%) los valores son significativamente más bajos.

TABLA I. Tasa de idoneidad en 3º y 4º de ESO

CCAA	Curso 2012-13		Curso 2013-14		Curso 2014-15	
	3º	4º	3º	4º	3º	4º
ANDALUCÍA	66,4	58	67,5	59,6	68,2	60,7
ARAGÓN	66,9	60,3	66,5	60,2	57,5	51,2
ASTURIAS	75	66,7	75,7	69,2	74,5	68,5
BALEARS	64,8	56,3	65,9	57	66,9	58,5
CANARIAS	65,4	57,4	66,2	57,4	67,2	58,1
CANTABRIA	71,8	63,3	73,9	64	77,1	65,2
CASTILLA Y LEÓN	70,9	61,7	70,3	63,1	71,4	62,8
CASTILLA-LA MANCHA	65,8	56,8	65,3	58	67,1	56,9
CATALUÑA	79,5	73,7	81,1	75,1	82	76,6
COMUNITAT VALENCIANA	68,9	59,1	67,3	60,1	67,7	57,9
EXTREMADURA	68	57,8	68,7	60,2	69,7	61
GALICIA	71,4	63	71,9	63,1	72,6	64,8
MADRID	72,2	63,1	72,5	64,8	73,4	65,3
MURCIA	63,9	55,6	63,5	54,6	65,6	57,4
NAVARRA	74,8	68,9	76,6	69,3	76,6	71,2
PAÍS VASCO	77,6	72,8	77,2	72,6	78,6	72,7
RIOJA	70,1	59,1	69,3	61,5	69,8	61,2
CEUTA	52,4	39,4	56,7	43,5	55,4	47,9
MELILLA	58	46,9	55,4	47,9	57,3	47,3
TOTAL	70,6	62,5	71	63,6	71,7	63,9

Fuente: elaboración propia

La situación en la Formación Profesional Básica

El curso 2014-105 es el primero en el que los alumnos pueden acceder a las enseñanzas de FPB, haciéndolo un total de 39.867 (Tabla II). Atendiendo al género, se aprecia como el porcentaje de hombres (71,38%) supera ampliamente al de mujeres (28,46%). Esta tónica se mantiene, en líneas generales, si consideramos las diferentes familias profesionales, a excepción de *Imagen Personal y Servicios Socioculturales y a la Comunidad*, en las que se aprecia una mayor participación femenina:

TABLA II. Alumnado matriculado en FPB por familia profesional. Curso 2014-2015

CICLOS DE FP BÁSICA	Hombres		Mujeres		TOTAL
	N	%	N	%	N
	28456	71,38	11411	28,46	39867
Agraria	1848	79,66	464	20,34	2320
Marítimo-Pesquera	8	100	0	0	8
Industrias Alimentarias	106	63,85	60	36,15	166
Imagen Personal	485	14,81	2788	85,19	3273
Fabricación Mecánica	2812	96,63	98	3,37	2910
Instalación y Mantenimiento	146	98,65	2	1,35	148
Electricidad-Electrónica	5481	95,14	280	4,86	5761
Transporte y Mantenimiento de vehículos	3983	90,00	81	10,00	4064
Edificación y Obra Civil	321	83,59	63	16,41	384
Vidrio y Cerámica	30	68,18	14	31,82	44
Madera, Mueble y Corcho	953	92,52	77	7,48	1030
Textil, Confección y Piel	114	49,78	115	50,22	229
Artes Gráficas	142	55,90	112	44,10	254
Informática y Comunicaciones	4845	80,15	1200	19,85	6045
Administración y Gestión	3948	51,55	3710	48,45	7658
Comercio y Marketing	993	49,35	1019	50,65	2012
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	33	27,27	88	72,73	121
Hostelería y Turismo	2208	64,04	1240	35,96	3448

Fuente: elaboración propia

Comparando los datos correspondientes a 2014-15 y 2015-16 y centrándonos en el primer curso (Tabla III), lo que se muestra en el conjunto del Estado es un incremento de 1373 discentes en el segundo de los cursos mencionados con respecto al anterior, mostrando las distintas CCAA un comportamiento muy distinto. Así, por ejemplo, mientras la Valencia aumenta en 964 el número de matriculados, Andalucía pierde 813 y otras como Cantabria o Murcia prácticamente se mantienen igual.

TABLA III. Alumnado matriculado en 1º de FPB por CCAA.

CCAA	Curso 2014-15		Curso 2015-16		Diferencia	
	N	%	N	%	N	%
	39867	100	41240	100	+1373	+3,44
ANDALUCÍA	8633	21,66	7820	18,96	-813	-9,42
ARAGÓN	1438	3,61	1590	3,85	+152	+10,57
ASTURIAS	430	1,08	421	1,02	-9	-2,09
BALEARS	982	2,47	1149	2,79	+167	+17,00
CANARIAS	2279	5,72	2199	5,33	-80	-3,51
CANTABRIA	451	1,13	449	1,09	-2	-0,44
CASTILLA Y LEÓN	2502	6,27	2563	6,21	+61	+2,44
CASTILLA-LA MANCHA	2860	7,17	2903	7,04	+43	+1,50
CATALUÑA	0	0,00	0	0,00	0	0
COMUNITAT VALENCIANA	5435	13,63	6399	15,52	+964	+17,73
EXTREMADURA	1433	3,59	1471	3,57	+38	+2,65
GALICIA	2086	5,23	2424	5,88	+338	+16,20
MADRID	5229	13,11	5628	13,65	+399	+7,63
MURCIA	2196	5,51	2208	5,35	+12	+0,54
NAVARRA	497	1,25	524	1,27	+27	+5,43
PAÍS VASCO	2242	5,62	2374	5,76	+132	+5,88
RIOJA	581	1,46	534	1,29	-47	-8,09
CEUTA	262	0,66	238	0,58	-24	-9,16
MELILLA	331	0,83	346	0,84	+15	+4,53

Fuente: elaboración propia

Si comparamos la matrícula en 1º del curso 2014-15 y en 2º del 2015-16 (Tabla IV), se constata lo siguiente:

TABLA IV. Alumnado matriculado en 1º de FPB (2014-15) y 2º de FPB (2015-16)

CCAA	1ºCurso 2014-15		2ºCurso 2015-16		Diferencial	
	N	%	N	%	N	%
	39867	100	20785	100	-19082	-47,86
ANDALUCÍA	8633	21,66	4165	20,04	-4468	-51,75
ARAGÓN	1438	3,61	771	3,71	-667	-46,38
ASTURIAS	430	1,08	217	1,04	-231	-53,72
BALEARS	982	2,47	570	2,74	-412	-41,95
CANARIAS	2279	5,72	941	4,53	-1338	-58,70
CANTABRIA	451	1,13	242	1,16	-209	-46,34
CASTILLA Y LEÓN	2502	6,27	1241	5,97	-1261	-50,39
CASTILLA-LA MANCHA	2860	7,17	1191	5,73	-1669	-58,35
CATALUÑA	0	0,00	0	0	0	0
COMUNITAT VALENCIANA	5435	13,63	3043	14,64	-2392	-44,01
EXTREMADURA	1433	3,59	677	3,26	-756	-52,75
GALICIA	2086	5,23	1072	5,16	-1014	-48,60
MADRID	5229	13,11	2986	14,36	-2243	-42,89
MURCIA	2196	5,51	1080	5,20	-1116	-50,82
NAVARRA	497	1,25	295	1,42	-202	-40,64
PAÍS VASCO	2242	5,62	1690	8,13	-552	-24,62
RIOJA	581	1,46	351	1,69	-230	-39,58
CEUTA	262	0,66	112	0,54	-150	-57,25
MELILLA	331	0,83	141	0,68	-190	-57,40

Fuente: elaboración propia

Llama la atención el elevado número de alumnos que “desaparecen” en el paso de 1º a 2º y que llega a situarse en el 47,82% en el conjunto del sistema educativo. Especialmente significativo, por los elevados porcentajes, es el caso de tres CCAA : Canarias (58,70%), Melilla (57,40%) y Ceuta (57,25%). El País Vasco (24,62%) es la Comunidad Autónoma con menos pérdida de alumnos en ese tránsito entre cursos.

Discusión

La revisión de la literatura nos permite establecer una serie de elementos tanto coincidentes como discordantes entre la FPB y los programas antecesores. En primer lugar, la tasa de idoneidad del alumnado de ESO presenta la misma tendencia que la señalada por González (2016) con respecto a la pasada década en tres aspectos: porcentaje en el conjunto del Estado (sobre el 60%), descenso de ésta a medida que se asciende en los cursos y, finalmente, las acusadas diferencias entre CCAA. En el trabajo de González (2016) eran Ceuta y Melilla quienes detentaban las menores tasas y el País Vasco la más elevada, y cinco cursos después, se constata lo mismo en este trabajo.

En cuanto a la edad mínima de acceso a estas enseñanzas, los PGS la situaban en 16 años, los PCPI en 15 excepcionalmente, mientras que la FPB lo hace a los 15 de manera ordinaria. Esta ampliación de la edad es considerada como positiva con respecto a los PCPI (Aramendi y Vega, 2013, Marín et ál., 2014). Sin embargo, otras voces, en el contexto de la FPB, hablan de “un juego de ingeniería estadística del que no hay precedentes en nuestro país” (Bolívar, 2013, cit. Tarabini y Montes, 2015, p.6), que permitiría avanzar en las metas establecidas en Europa 2020, puesto que este alumnado ya no computaría en la ESO.

Por otra parte, la inclusión de la FPB dentro de las enseñanzas del sistema educativo resuelve uno de los problemas que se le achacaron a los programas antecesores (Marín et ál., 2014). Sin embargo, una de las críticas más frecuentes al diseño de la FPB, hace referencia a su incapacidad para motivar la permanencia del alumnado en el sistema educativo, al no permitir obtener el título de Graduado en ESO (Marín et ál., 2014; Merino et ál., 2006). Este aspecto fue temporalmente resuelto con el RD 1058/20015, que posibilitó la consecución del título de graduado en ESO y, por ende, la continuidad del alumnado en el sistema educativo. A punto de finalizar el curso 2016-17, el RD 562/2017, de 2 de junio, consolida esta situación hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, dando respuesta a una necesidad social que excede al propio sistema educativo. Esperemos no se haga esperar demasiado.

La oferta que se realiza de estos programas es otro aspecto importante. En la literatura sobre el tema se destaca su poca amplitud para cubrir las necesidades de la población potencial (Abiétar-López, Navas-Saurín,

Marhuenda-Fluixá y Salvá-Mut, 2017), así como su falta de atractivo (Fernández-Enguita et. ál., 2010). Con la FPB parece que está sucediendo lo mismo, pudiéndose calificar, además, de “repetitiva”. Avanzando algunos datos del estudio que se está llevando en Galicia por parte del grupo de investigación *GEFIL* y de la Red *RIES*, se constata que en el curso 2015-2016, la oferta para el conjunto de la Comunidad fue de 190 ciclos en 15 familias profesionales (57,5% sobre el total de 26 existentes). Además, 119 ciclos (62,3%) se reparten entre cuatro familias con una oferta de cinco títulos. Es decir, en cinco títulos se condensa el 62,3% de la oferta de FPB, con lo que no puede catalogarse precisamente de variada.

Esto enlaza directamente con los contenidos de la formación. Lo que nos dice la investigación, máxime bajo una perspectiva inclusiva, es que los elementos curriculares han de crear intereses y ampliar capacidades (Escudero, 2012), lo cual requiere de contenidos significativos para unos estudiantes receptores no solo de información, sino también de metodologías que favorezcan más y mejor comprensión (Núñez et ál., 2014). A este respecto parece ingenuo pensar que un curriculum como el de la FPB pueda contribuir a este objetivo, sobre todo a la vista de la fuerte presencia de unos contenidos de educación secundaria poco significativos para el alumnado (García et ál., 2013) y un academicismo que ya se había denunciado con respecto a los PGS (Marhuenda, 2012).

El poco ajuste entre intereses de los discentes y elementos curriculares tiene repercusión directa en la motivación hacia el aprendizaje y, en consecuencia, el éxito académico. Marín et ál. (2014) situaban la tasa de abandono en los PCPI alrededor del 50% en la transición del primer curso (obligatorio) al segundo (voluntario), constatándose también una percepción más positiva de 1º (González y Porto, 2013). La información que se presenta en este trabajo derivada del análisis estadístico (Tabla IV), indica que las cifras se siguen manteniendo, al ser un 47,86% el alumnado que no promociona de primero a segundo. Si la situación era grave con los PCPI se hace alarmante en la FPB, puesto que este alumnado abandona el sistema educativo sin ningún tipo de cualificación profesional ni certificación académica, con lo que serán más vulnerables y se reducirán sus posibilidades de estabilidad y satisfacción laboral, como ya se advertía en los últimos estudios de ámbito internacional (European Commission, 2016, OECD, 2016 *a*, 2016 *b*). Además, se constatan grandes diferencias entre las CCAA en lo que respecta al éxito

académico, siguiendo la tónica señalada por González (2016) con relación a los PCPI.

Resulta especialmente interesante el contraste de estos datos objetivos con las expectativas manifestadas por el alumnado que cursa FPB. En un reciente trabajo, Abiétar-López et ál. (2017) ponen de manifiesto que “un 87% de los adolescentes cree que aprobará el curso y, posteriormente, el programa” (p.43). Esto evidencia la distancia entre la percepción y la realidad, y que obliga a la combinación de metodologías complementarias que permitan profundizar en la comprensión del problema y eviten una lectura descontextualizada, como advertían Domingo y Martos (2016). Además, coincidiendo con Merino et ál. (2006) consideramos necesario establecer dispositivos de seguimiento que aborden tanto la “evolución cuantitativa como cualitativa de los programas, el perfil de los alumnos y los itinerarios posteriores. Sin estos datos, volveremos a estar, diez años después, con los mismos problemas de evaluación y análisis” (p.95). A este respecto, resulta interesante recordar a Fernández-Enguita et. ál. (2010) cuando afirmaba con respecto a los PGS que el alumnado llegó a considerarlos una “salida en falso” debido al desajuste que se produjo entre sus expectativas y la realidad. Parece que con la FPB está sucediendo lo mismo.

Conclusiones

Lo que hemos pretendido en este trabajo es realizar un diagnóstico de la FPB y su oportunidad en relación con el necesario impulso a la permanencia del alumnado en el sistema educativo.

Comprobamos como en la transición de 1º a 2º (Tabla IV) se produce una pérdida de 19.082 alumnos que representan el 47,86% de los matriculados en 1º el año anterior. La pregunta es obligada: ¿a dónde van esos alumnos que se pierden de primero a segundo? Las posibilidades son dos: o el alumnado ha repetido primero, o ha tomado la decisión de abandonar sin haber finalizado el ciclo.

La primera opción no parece demasiado verosímil ya que significaría un considerable incremento en la matrícula de 1º en el 2015-16, lo que no se corresponde con lo presentado en la Tabla III. En el momento en que se desglosen los datos en función de si es primera o segunda matrícula, se podrá comprobar esta hipótesis, pero la lógica y la revisión

de los trabajos sobre los programas precedentes, nos lleva a considerar que, probablemente la mayor parte del alumnado “desaparecido” haya abandonado los ciclos de FPB. No podemos olvidar que al estar un año en primero ya han cumplido 16 años y, legalmente, no se les puede obligar a permanecer en el sistema educativo.

En cualquier caso, independientemente de cual sea el argumento con mayor fuerza explicativa, el análisis de la situación y los resultados que hemos podido presentar aquí conducen a la conclusión más sustantiva. Hoy por hoy, las enseñanzas de FPB no están logrando su objetivo fundamental: hacer que el alumnado que cursa estas enseñanzas permanezca en el sistema educativo. En este sentido, el estudio debe entenderse como un punto de partida para la reflexión crítica sobre la oportunidad de la FPB como medida dirigida a paliar el fracaso escolar. Naturalmente, se precisan otros trabajos en el marco de ésta y otras líneas de investigación, cuestión ya asumida en la actualidad por la autoría del artículo.

Referencias

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A.A., Marhuenda-Fluixá, F. y Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39-45. doi: doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002
- Alegre, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 65-92.
- Amores, J. y Ritacco, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105-120. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/1003/348>.

- Aramendi, P. y Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, nº360, 436-461. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-122.
- Comisión Europea (2016 a). *Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Informe sobre España 2016*. Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_spain_es.pdf.
- Consejo de Europa (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Diario oficial de la Unión Europea, 29 de mayo de 2009: 2009/C 119/02
- Cordero, J.M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, nº365, 12-37. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263.
- De Hoyos, R., Rogers, H. y Székely, M. (2016). *Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis*. Washington DC: World Bank. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10986/22349>.
- Domingo, J. y Martos, J.M. (2016). Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(70), 1-31. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2357>.
- EACEA — Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: <http://dx.doi.org/10.2797/301610>
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva una cuestión de derecho. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>.
- Escudero, J.M. (2016) (Coord.). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J.M. y Martínez, B (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario, 174-193. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211.
- European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2015 Spain*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-spain_en.pdf.

- (2016). *Commission Staff Working Document Country Report Spain 2016, including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances*. Brussels, 26.2.2016 SWD(2016) 78 final, Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_spain_en.pdf.
- EURYDICE y CEDEFOP (2014). *El Abandono Temprano de la educación y la formación en Europa: Estrategias, Políticas y Medidas*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17136.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, nº361, 65-94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- García, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida de la Formación Profesional Básica? *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 176-190. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/878/333>.
- González, M.T. (2016). Una mirada al pasado más reciente: el fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad. En Escudero, J.M. (Coord.), *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas* (115-134). Valencia: Nau Llibres.
- González, M.T. (2015). La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- González, M.T. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 210-235. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE nº307, de 24 de diciembre).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº106, de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE nº295, de 10 de diciembre).
- Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Marín, J.A., García, M. y Sola, J.M. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE*, 12(1), 83-102. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art6.pdf>.
- MECD (2016). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2016*. Madrid: MECD. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2016.pdf
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, nº341, 81-98.
- OECD (2016 a). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- (2016 b). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. París: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>.
- Palomares, A. y López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, nº20, 249-274. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.20.2012.7600>.
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, nº17, 137-156. Recuperado de <http://www.praxisociologica.es/images/PDF/2013-17/praxis17-09.pdf>.
- Pérez-Esparrells, C. y Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, nº94, 39-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75524558002>.

- Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº285, de 28 de noviembre de 2015).
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica (BOE nº55, de 5 de marzo de 2014).
- Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller (BOE nº132, de 3 de junio de 2017).
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 31-62.
- Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/1140/376>.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. *RASE*, 6(1), 91-99. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/97/94>.
- (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/998/343>.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5626277>.

Información de contacto: María-Carmen Sarceda-Gorgoso. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Pedagogía y Didáctica. Avenida Ramón Ferreiro, s/n, 27002, Lugo, España. **E-mail:** carmen.sarceda@usc.es

Basic Vocational Training: an alternative to school failure?

La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362

María-Carmen Sarceda-Gorgoso

María Carmen Santos-González

María del Mar Sanjuán Roca

Universidad de Santiago de Compostela

Abstract

Introduction: In the European context, one of the challenges of the next few years focuses on reducing academic failure and school dropout as measures to promote equity, social cohesion and active citizenship. In the case of Spain, the latest statistics provided by Eurostat have revealed that this aim is still far from being achieved, since we experience high rates of academic failure and school dropout. The Spanish Organic Law 8/2013, for the Improvement of the Quality of Education, promotes Basic Vocational Training (BVT) with the aim of providing students with a professional qualification, while helping them to continue their studies. The implementation of this training started in the 2014-2015 academic year, over a period of two years. Given this framework, our work is aimed at providing a diagnosis of BVT in terms of the opportunity that it entails for students to stay in the educational system. **Methodology:** A technique which involves analyzing scientific and legal documents, and statistical sources was used, with the purpose of delving into the topic under study, broadening the existing knowledge on the topic, clarifying the state-of-the-art, and organizing official statistical data, currently disaggregated and dispersed. **Results:** there is evidence of important differences among the Autonomous Communities regarding the suitability rate, as well as the evolution of enrollment in BVT between the 2014-2015 and 2015-2016 academic years. Besides, in the transition from the first to the second year 47,82 % of the student body is lost. **Conclusion:**

Basic Vocational Training courses fail to achieve their most basic objective, which is to keep students in the educational system.

Keywords: vocational training, school failure, dropout, educational research, statistical data.

Resumen

Introducción: En el contexto europeo, uno de los desafíos para los próximos años se centra en reducir el fracaso escolar y el abandono educativo como medida para promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. En el caso de España, las últimas estadísticas de Eurostat ponen de manifiesto que este objetivo está todavía lejos de conseguirse, debido a las elevadas cifras de fracaso escolar y abandono. La Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, impulsa las enseñanzas de Formación Profesional Básica (FPB) y uno de sus objetivos es ofrecer a este alumnado una cualificación profesional, al tiempo que contribuir a su continuidad en el sistema educativo. Con una duración de 2 años, se implantan en el curso 2014-15. En este marco, lo que nos proponemos es realizar un diagnóstico de la FPB con relación con la oportunidad que pueda suponer para potenciar la permanencia del alumnado en el sistema educativo. **Metodología:** Se ha procedido a utilizar la técnica de análisis de documentos científicos y legislativos, y de fuentes estadísticas, con la finalidad de profundizar en nuestro objeto de estudio, ampliar el conocimiento existente sobre el mismo, clarificar el estado de la cuestión sobre el tema, y organizar datos estadísticos oficiales disgregados y dispersos. **Resultados:** Se constatan diferencias importantes entre las distintas comunidades autónomas en lo que respecta a la tasa de idoneidad, así como en la evolución de la matrícula en FPB entre los cursos 2014-15 y 2015-16. Por otra parte, en la transición de 1º a 2º se pierde el 47,82% del alumnado. **Conclusión:** Las enseñanzas de Formación Profesional Básica no logran su objetivo básico, esto es, mantener al alumnado en el sistema educativo.

Palabras clave: formación profesional, fracaso escolar, abandono de estudios, investigación educativa, datos estadísticos.

Problem Statement

The strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) adopted by the Council of Ministers of the European Union at its meeting on May 12th, 2009 (Council of Europe, 2009) establishes as main purpose the development of education and training

systems in the Member States. This objective is justified by their capacity to provide all citizens with the means to exploit their potential and to ensure sustainable economic prosperity and employability. Accordingly, four strategic objectives are established, including promoting equity, social cohesion and active citizenship.

Within this objective, a key indicator is the rate of early leaving from education and training, which is also part of the *Eurostat Sustainable Development Indicators* and *Gender Equality Indicators*, as well as the *Employment and Social Policy Indicators of the European Union*. By 2020, this dropout rate is expected to be reduced to less than 10% among young people aged between 18 and 24 years, which in Spain would be 15%. In order to respond to this challenge, different initiatives, such as the *Entrepreneurship and Youth Employment Strategy 2013-2016*, have been launched, which propose measures aimed at reducing school failure and early school leaving.

However, the reality is that this does not take us in the right direction. The latest Eurostat data from April 2016 have shown that Spain leads the European Union in early school leaving, with a rate of 20%, compared to the EU average of 11%, and it is still a long way off the set goal. In a working document from February 2016, the European Commission have warned about the low level of basic skills of the working population who left school early, with direct effects on long-term unemployment (Commission, 2016 *a*). This is an obstacle to competitiveness, innovation capacity and social cohesion of the country, and is therefore a major political and social issue (García, Casal, Merino & Sánchez, 2013).

Undoubtedly, the data are alarming and the problem is particularly complex, due to the great disparity in dropout rates (European Commission, 2015). However, most worrying is how difficult it is to modify these figures in our system. Since the 1990s, different initiatives have been carried out in the political sphere to reduce school failure and dropout (Escudero & Martínez, 2012), and to minimize their effects through actions focused on the employability of all individuals (Suárez, 2016). This is translating into the design and development of different programs which, linked to the labor market, provide a level-one professional qualification, according to the guidelines of the European Commission.

In recent years, the Education Reform, which is specified in the Spanish Organic Law 8/2013, for the Improvement of the Quality of

Education (hereinafter LOMCE), has introduced Basic Vocational Training (hereinafter BVT) as a vocational training grade. In addition to the aims and objectives generally established for vocational education, this grade will help students to stay in the educational system, promoting continuity, pursuing their post-compulsory secondary studies, in line with the European guidelines (European Commission, 2015). Designed as a two-year program, it was implemented for the first time in the 2014-15 academic year.

Notwithstanding its importance, the extensive literature search implied that there are hardly any studies on this topic, with scarce and limited scientific production, as shown in previous studies (García, 2014). One might think that this is due to the recent implementation of BVT, but it rather responds to a widespread trend in the field of Vocational Training, where studies are clearly fewer compared to other levels of the education system (Merino, García & Casal, 2006). This adds up to the fact that studies are not always sufficiently systematized or available to researchers in the field (Tarabini & Curran, 2013).

For this reason, the reflection on these programs, their implementation, development and application is an unavoidable issue in the field of educational research, so that one can identify strengths and weaknesses for their optimization. In order to understand the role played by vocational training in reducing early dropout, an analysis is required on both the phenomenon of failure and the potential of vocational training to attract, keep and reintegrate young people into the education system. These aspects are challenging areas of research (EURYDICE & CEDEFOP, 2014).

This article begins with a theoretical approach to the problem of school failure and its relation with dropout, followed by an analysis of BVT and its preceding programs. These two aspects are described in the following section from a statistical approach, which provides an overview of the situation in terms of school failure, both in relation to BVT and Compulsory Secondary Education (hereinafter CSE), since this is the educational stage from which BVT students come. Finally, some reflections and recommendations are provided by way of discussion and conclusion, which hopefully will serve to stimulate a more effective debate on BVT and what, in our opinion, should be its main objective: to reduce school failure and avoid early dropout of those who have not completed Secondary Education.

Preceding programs and theoretical grounding

The classrooms of the Spanish educational centers show a reality characterized by heterogeneity, and in which academically successful students coexist with others, who present learning difficulties derived from low performance, curricular lag and lack of motivation, situations of social and educational risk, etc.

With the entry into force of the Spanish Organic Law 1/1990, of October 3, of the Education System General Order (hereinafter LOGSE) and the corresponding extension of the compulsory education to the age of 16, a so far non-existent problem arises: “to keep in the classrooms, by force of law, many students who would otherwise have left” (Fernández-Enguita, Mena & Riviere, 2010, p.176). This situation leads to behaviors and attitudes considered inappropriate “according to the hegemonic criteria of the educational institution” (Merino et al., 2006, p.84), while fueling the paradox of an institution which, despite the fact it is designed to help, it ends up enhancing, punishing and certifying failure and exclusion (Escudero & Martínez, 2012).

Therefore, once the universalization is achieved, the next step is to promote better results both in compulsory and post-compulsory education (Pérez-Esparrells & Morales, 2012), which will necessarily require “reducing the high rate of school failure and early dropout in Spain” (p. 42).

A conceptual approach to school failure

School failure and dropout are terms which are sometimes used as synonyms, although the emphasis on one term or the other has much to do with how each society views its educational system. Thus, while the former is commonly used in Europe, it is hardly used in the United States, for example (Fernández-Enguita et ál., 2010). Both concepts are widely used in educational research, as they are viewed in close connection. As a result, there is a fundamental difference in whether, within the Secondary Education stage, they are linked to either compulsory (school failure) or post-compulsory (dropout) education (Pascual & Amer, 2013, Roca, 2010).

The term *school failure* is far from uncontroversial, sometimes being ambiguous, as there are multiple meanings of this concept (Pérez-Esparrells & Morales, 2012). This paper focuses on school failure, while being aware of the problem involved when approaching this concept, given the complexity of the topic and its multiple facets (Escudero & Martínez, 2012). Thus, it becomes subject of discussion for two reasons: its denotative value, since it has no clear definition, and its connotative value, because it would entail disqualification and even stigmatization of the student. A conceptualization of school failure is a problem in itself, which in practice leads to a dichotomous definition, “students’ multiple differences being reduced to a binary division: success or failure” (Fernández-Enguita et al., 2010, p.11).

Since researchers are aware of this, a broad view of failure is assumed, including “any form of non-achievement of the educational goals proclaimed by society” (Fernández-Enguita et al., 2010, p.23). This is why, school failure is understood as a situation in which students who complete Compulsory Secondary Education fail to achieve the goals generally set for the age group, in line with what is called *objective failure*. Given the context, there would be risk of failure situations, which will set the scene for school failure (retention, lack of motivation, chronic absenteeism, learning difficulties etc.) and *de facto* failure (for example, retained students who do not reach the required learning outcomes). This creates a “vicious cycle of low performance and lack of motivation, leading to more bad grades and loss of commitment to their school” (OECD, 2016 *b*, p.5).

Consequences of failure and dropout

School failure and dropping out of the education system before completing upper secondary education have serious consequences and negative repercussions, giving rise to a higher level of vulnerability among the affected population (OECD, 2016 *a*, 2016 *b*). From an individual perspective, there are greater difficulties related to employment and reintegration (EACEA, 2016), less job stability, less secure jobs, lower wage levels, or a less healthy lifestyle (European Commission, 2016).

One should not leave aside that today, working environments and employment present special characteristics which imply numerous

challenges that intensify in the case of young people, leading to a spiral in which many young people are neither in employment nor in education or training (the so-called “NEETs”). A recent World Bank study has warned about the growth of this group and the possible consequences with respect to the future increase of existing social inequalities (De Hoyos, Rogers & Székely, 2016). In Spain, as pointed out by the OECD (2016 b), the percentage of young people aged between 15 and 29 years in this situation is around 20% and, although it improves compared to 2014, when it reached 24,3%, there is still a lot to be done.

Therefore, the consequences of school failure and dropout are not reflected only at an individual level, but also in the economy through tax revenue accruing to the State (Pascual & Amer, 2013) and, obviously, in the social context, by decreasing the equality and cohesion indexes (OECD, 2016 b, Tarabini & Currán, 2015). These are closely linked dimensions, since “the working force which left education early contributes to long-term unemployment and constitutes a barrier to the country’s competitiveness, innovation capacity and social cohesion” (European Commission, 2016, p.56). Society as a whole would be affected, given the high social and economic costs of school failure (EURYDICE & CEDEFOP, 2014, OECD, 2016 b).

Basic Vocational Training

The development of measures aimed at reducing both school failure and dropout, and at increasing the qualification level of young people is a need justified by several reasons. The first reason refers to the importance of a solid basic training, which allows building for the future learning throughout life; the second reason is linked to the rapid evolution of work environments, implying constant adaptations to the new qualification requirements; and finally, the third one makes reference to the necessary competitiveness of the economy, beyond neo-fordism economic models (García et al., 2013). Since 1990, different programs and initiatives, aimed at addressing this situation, have been structured and developed in accordance with the political institutions’ guidelines. Each of these programs include “its corresponding organizational and curricular designs, along with teaching and learning processes, and in-service training” (Amores & Ritacco, 2015, p.106).

The first precedent of BVT refers to the Social Guarantee Programs (SGPs), set up by LOGSE. They are aimed at young people over 16 and under 21, who dropped out of formal education, without obtaining a minimum qualification, and with obvious difficulties to join the workforce with certain guarantees (Marín, García & Sola, 2014). Their purpose is to provide students with a basic and professional training that allows them to join the workforce or to continue their studies in Intermediate Training cycles through an entrance test. In line with Alegre and Benito (2010), it could be stated that the implementation of SGPs revealed the capacity of this training to favor “the permanence in the education system of students who, in other systems, could be inclined to drop out at an early age” (p.66).

However, these programs were also a cause for strong criticism, linked to certain essential characteristics. The stigmatization attached to these studies stand out in this sense (Fernández-Enguita et al., 2010), along with the important disparities in the implementation of SGPs in each Autonomous Community, and the refusal to allow the reintegration into the general education system (Merino et al., 2006). This occurred because students who had finished the program did not obtain any type of academic certification, and subsequently they were obliged to enroll in Adult Education Schools for people over 18 years old, if they wanted to obtain the degree of Compulsory Secondary Education Graduate (Marín et al., 2014); or, because the excessive orientation towards the school model (Merino et al., 2006) caused a discrepancy between expectations and reality, as students considered that this was a “false start” for not providing the expected knowledge (Fernández-Enguita et al., 2010).

The Spanish Organic Law 10/2002, of December 23, on Quality in Education (LOCE) replaces SGPs by the In-Service Training Programs (ISTP). However, the *de facto* cessation of this Law stopped their development, SGPs continuing to be conducted until the entry in force of the Organic Law 2/2006, of May 3, on Education (LOE), when they are replaced by the so-called Basic Vocational Qualification Programs (BVQPs). In the new perspective of these programs, “the years spent on SGPs and the new regulations on qualifications and vocational training” had a notable impact (Marín et al., 2014, p. 34).

Such programs were directed at students over the age of 16 years, who had not obtained the degree of Compulsory Secondary Education Graduate. Exceptionally, and in agreement with students and parents or

guardians, this age could be reduced to 15 years in the cases in which students, once enrolled in the second year of CSE, and having been retained once during secondary education, do not meet the requirements for promotion to the third year.

Some of the positive aspects that stand out have to do with teachers' work (Aramendi & Vega, 2013), the increase in age range at which students can access these programs (15 years), or an extension to two years of these programs (Marín et al., 2014), as well as the opportunity of obtaining the degree of CSE Graduate. However, the latter aspect has been a cause for criticism, alleging an academicism superior to SGPs (Marhuenda, 2012).

BVQPs are maintained until the entry in force of the Spanish Organic Law 8/2013, of December 9, for the Improvement of the Quality of Education (LOMCE), which sets up BVT. The Preamble of this Law refers to the *equity* and *quality* of the education system as two sides of the same coin, stating that it is virtually inconceivable that a quality education system might not consider a priority to eliminate any kind of inequality.

In the third paragraph of the single article, it is stated that the BVT cycles shall be mandatory and gratuitous. This paragraph was developed by RD 127/2014 which, in its general provisions, set out the creation of these cycles as a measure to facilitate the permanence of students in the education system and provide them with better chances of achieving their personal and professional development. These cycles also include modules related to common blocks of applied sciences, and communication and social sciences, which enable students to achieve and develop lifelong learning skills to pursue post-compulsory secondary education.

Taking as reference the terms established for Spain in the Royal Decree 127/2014 (articles 3 and 4), BVT is part of the vocational training of the education system and is organized in cycles, which in turn are grouped into modules. It has to respond to a profile that includes, at least, a level-one full professional qualification from the National Catalog of Professional Qualifications (NCPQ).

Articles 8 to 10 elaborate on the characterization of the professional modules in which BVT cycles are organized, expressed in terms of learning outcomes, evaluation criteria and contents.

Regarding access to this type of training (article 15), it is established that students must meet all of the following requirements: to be aged

between 15 and 17 years; to have completed the 3rd year of CSE or, exceptionally the 2nd year; and to be proposed by the teaching team to the legal guardian, who must give their consent.

The duration of the Basic Vocational Training cycle is 2000 hours, equivalent to two academic years, with the possibility of taking these courses over a period of maximum four years through the common system. However, obtaining this degree does not initially entail the degree of CSE Graduate. This situation was modified by the Royal Decree 1058/2015, of November 20, where it is envisaged (Single Transitional Provision) that, during the 2015/2016 and 2016/2017 academic years, the BVT graduates will be able to obtain the CSE degree, provided that, in the final cycle assessment, the teaching team considers that they reached their objectives and acquired the corresponding competences. Recently, the Royal Decree 562/2017 of June 2, in Article 2.5, has consolidated this *sine die* situation until “the entry into force of the regulations resulting from the Agreement on the Social and Political State for Education” (Article 1). The Basic Vocational Training was implemented in the 2014-15 academic year, therefore, the first graduating class completed their studies in 2016.

Over a decade ago, Marhuenda (2006) criticized the lack of attention paid to the research studies on vocational training programs, in spite of their role in “basic education, educational compensation, initial vocational training and integrating social and career guidance” (p.17). However, over the past few years, a higher number of studies focusing on this topic have been conducted, along with case studies published in educational journals that address this issue from complementary dimensions related to the topic. For literature reviews, the turning point occurred at the end of the past decade with the works published in *Revista de Educación* on “Basic Vocational Qualification” (2006) and “Early dropout of education and training” (2010), and in *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (2009) on “School failure and educational exclusion”. From that moment on, it is becoming increasingly common to find works that delve into the opportunity of this type of training as a measure of social, personal and occupational integration (Escudero, 2016, González, 2015). Some of them are mentioned in our study.

Taking these precedents as reference, the study was performed, with the characteristics presented in the following section.

Design and methodology

Objectives

This work is aimed at *making a diagnosis of the Basic Vocational Training in relation to its opportunity as a measure to promote students' staying in the educational system*. In order to approach it, BVT serves as an analysis unit, making use of the statistical data.

Method

The research study was conducted in three stages, which included the use of different methodological approaches. This option is justified by the conviction that school failure is not an exclusive consequence of students' personal characteristics, which would imply a particular type of responsibility (Domingo & Martos, 2016), but a number of circumstances that require a complementary analysis.-

Initially, a technique which involves *analyzing scientific and legal documents, and statistical sources* was used, with the purpose of delving into the topic under study, broadening the existing knowledge on the topic, and clarifying the state-of-the-art, in line with previous studies (Cordero, Manchón & Simancas, 2014, Marín et al., 2014, Palomares & López, 2012). This is precisely the dimension on which the article is based.

Results

While exploring about school failure in statistical terms, something frequently reported was found, that is, scarce and scattered official data and figures (Merino et al., 2006). A second obstacle was provided by the generic term itself, since it would be strange to find official statistical data on education about 'school failure' as such. The common practice is to avoid a direct reference to this situation, using descriptors such as "academic results" "suitability rate", "promotion", "students who complete their studies" or "retained students", among others.

Another problem is caused by the timing of the publication of the data referring to some of the above-mentioned descriptors. For example, the

latest available data on “academic results” date back to the 2013-2014 academic year, three academic years of delay.

In an attempt to overcome these difficulties, a statistical overview is presented, elaborated from the official data provided by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport on its website. In order to adjust ourselves to the current situation, it was decided to address only the available data corresponding to the last three academic years.

The existing situation of Compulsory Secondary Education

Although BVT is part of the vocational training of the education system, it significantly affects CSE students who leave the latter to pass to a new study stage. To this end, the ‘suitability rate’ is an appropriate indicator if we are to glimpse the future BVT students. This indicator is often taken as a reference in studies which address school failure and dropout (Fernández-Enguita et al., 2010, González, 2016). It can be understood as the “percentage of students enrolled in the theoretical course corresponding to their age” (MECD, 2016, p.55). Considering the theoretical ages of 14 and 15 years linked to the third and fourth year of CSE, the available data point to relatively stable rates during the years under study (Table I), both in the entire Spanish education system and the different Autonomous Communities. The suitability rate in the 3rd year is between 70% and 71%, and that of the 4th between 62% and 63%, allowing us to determine that the degree of connection between age and year of study decreases, as the latter increases. The differences between the Autonomous Communities are undeniable: While in Catalonia the rates (2014-15 academic year) are 82% for the 3rd year and 76,6% for the 4th, in other communities such as Melilla (57.3% and 47.3%) or Ceuta (55,4% and 47.9%), these values are significantly lower.

TABLE I. Suitability rate in the 3rd and 4th year of CSE

Autonomous Communities	2012-13		2013-14		2014-15	
	academic year		academic year		academic year	
	3rd year	4th year	3rd year	4th year	3rd year	4th year
ANDALUSIA	66.4	58	67.5	59.6	68.2	60.7
ARAGON	66.9	60.3	66.5	60.2	57.5	51.2
ASTURIAS	75	66.7	75.7	69.2	74.5	68.5
BALEARIC ISLANDS	64.8	56.3	65.9	57	66.9	58.5
CANARY ISLANDS	65.4	57.4	66.2	57.4	67.2	58.1
CANTABRIA	71.8	63.3	73.9	64	77.1	65.2
CASTILE AND LEÓN	70.9	61.7	70.3	63.1	71.4	62.8
CASTILLA-LA MANCHA	65.8	56.8	65.3	58	67.1	56.9
CATALONIA	79.5	73.7	81.1	75.1	82	76.6
VALENCIAN COMMUNITY	68.9	59.1	67.3	60.1	67.7	57.9
EXTREMADURA	68	57.8	68.7	60.2	69.7	61
GALICIA	71.4	63	71.9	63.1	72.6	64.8
MADRID	72.2	63.1	72.5	64.8	73.4	65.3
MURCIA	63.9	55.6	63.5	54.6	65.6	57.4
NAVARRRE	74.8	68.9	76.6	69.3	76.6	71.2
BASQUE COUNTRY	77.6	72.8	77.2	72.6	78.6	72.7
LA RIOJA	70.1	59.1	69.3	61.5	69.8	61.2
CEUTA	52.4	39.4	56.7	43.5	55.4	47.9
MELILLA	58	46.9	55.4	47.9	57.3	47.3
TOTAL	70.6	62.5	71	63.6	71.7	63.9

Source: elaborated by the authors

The existing situation of Basic Vocational Training

The 2014-15 academic year is the first in which students have access to BVT, accounting for a total of 39,867 students (Table II). In terms of gender, it was observed that the proportion of male students (71.38%) is much higher than that of female students (28.46%). This trend is generally maintained if we consider the different professional families, except for *Self-Image* and *Sociocultural and Community Services*, with greater female participation:

TABLE II. Students enrolled in BVT by professional family. 2014-2015 academic year

CYCLES OF BVT	Male students		Female students		TOTAL
	N	%	N	%	N
	28456	71.38	11411	28.46	39867
Agricultural	1848	79.66	464	20.34	2320
Merchant Marine and Fishing Fleet	8	100	0	0	8
Food Industries	106	63.85	60	36.15	166
Self-Image	485	14.81	2788	85.19	3273
Mechanical Manufacturing	2812	96.63	98	3.37	2910
Installation and Maintenance	146	98.65	2	1.35	148
Electricity-Electronics	5481	95.14	280	4.86	5761
Transportation and Vehicle Maintenance	3983	90.00	81	10.00	4064
Construction and Civil Works	321	83.59	63	16.41	384
Glass and Ceramics	30	68.18	14	31.82	44
Wood, Furniture and Cork	953	92.52	77	7.48	1030
Textile, Clothing and Leather	114	49.78	115	50.22	229
Graphic arts	142	55.90	112	44.10	254
Computer Science and Communications	4845	80.15	1200	19.85	6045
Administration and Management	3948	51.55	3710	48.45	7658
Commerce and Marketing	993	49.35	1019	50.65	2012
Sociocultural and Community Services	33	27.27	88	72.73	121
Hotels and Tourism	2208	64.04	1240	35.96	3448

Source: elaborated by the authors

Comparing the data for 2014-15 and 2015-16 academic years, and focusing on the first year of study (Table III), it is observed that throughout the country there is an increase of 1373 students enrolled in the second year compared to the previous one, the different Autonomous Community displaying a very different behavior. For example, while the number of students recorded in Valencia was increased to 964, Andalusia lost 813, and other Communities, such as Cantabria or Murcia, remained stable.

TABLE III. Students enrolled in the 1st year of BVT by Autonomous Communities.

Autonomous Communities	2014-15 academic year		2015-16 academic year		Difference	
	N	%	N	%	N	%
	39867	100	41240	100	+1373	+3.44
ANDALUSIA	8633	21.66	7820	18.96	-813	-9.42
ARAGON	1438	3.61	1590	3.85	+152	+10.57
ASTURIAS	430	1.08	421	1.02	-9	-2.09
BALEARIC ISLANDS	982	2.47	1149	2.79	+167	+17.00
CANARY ISLANDS	2279	5.72	2199	5.33	-80	-3.51
CANTABRIA	451	1.13	449	1.09	-2	-0.44
CASTILE AND LEÓN	2502	6.27	2563	6.21	+61	+2.44
CASTILLA-LA MANCHA	2860	7.17	2903	7.04	+43	+1.50
CATALONIA	0	0.00	0	0.00	0	0
VALENCIAN COMMUNITY	5435	13.63	6399	15.52	+964	+17.73
EXTREMADURA	1433	3.59	1471	3.57	+38	+2.65
GALICIA	2086	5.23	2424	5.88	+338	+16.20
MADRID	5229	13.11	5628	13.65	+399	+7.63
MURCIA	2196	5.51	2208	5.35	+12	+0.54
NAVARRRE	497	1.25	524	1.27	+27	+5.43
BASQUE COUNTRY	2242	5.62	2374	5.76	+132	+5.88
LA RIOJA	581	1.46	534	1.29	-47	-8.09
CEUTA	262	0.66	238	0.58	-24	-9.16
MELILLA	331	0.83	346	0.84	+15	+4.53

Source: elaborated by the authors

If we compare the number of students enrolled in the 1st year, 2014-15, to those enrolled in the second one, 2015-16, (Table IV), the following is observed:

TABLE IV. Students enrolled in the 1st (2014-15) and 2nd year of BVT (2015-16)

Autonomous Communities	1st year 2014-15		2nd year 2015-16		Differential	
	N	%	N	%	N	%
	39867	100	20785	100	-19082	-47.86
ANDALUSIA	8633	21.66	4165	20.04	-4468	-51.75
ARAGON	1438	3.61	771	3.71	-667	-46.38
ASTURIAS	430	1.08	217	1.04	-231	-53.72
BALEARIC ISLANDS	982	2.47	570	2.74	-412	-41.95
CANARY ISLANDS	2279	5.72	941	4.53	-1338	-58.70
CANTABRIA	451	1.13	242	1.16	-209	-46.34
CASTILE AND LEÓN	2502	6.27	1241	5.97	-1261	-50.39
CASTILLA-LA MANCHA	2860	7.17	1191	5.73	-1669	-58.35
CATALONIA	0	0.00	0	0	0	0
VALENCIAN COMMUNITY	5435	13.63	3043	14.64	-2392	-44.01
EXTREMADURA	1433	3.59	677	3.26	-756	-52.75
GALICIA	2086	5.23	1072	5.16	-1014	-48.60
MADRID	5229	13.11	2986	14.36	-2243	-42.89
MURCIA	2196	5.51	1080	5.20	-1116	-50.82
NAVARRRE	497	1.25	295	1.42	-202	-40.64
BASQUE COUNTRY	2242	5.62	1690	8.13	-552	-24.62
LA RIOJA	581	1.46	351	1.69	-230	-39.58
CEUTA	262	0.66	112	0.54	-150	-57.25
MELILLA	331	0.83	141	0.68	-190	-57.40

Source: elaborated by the authors

The high number of students who “disappear” from the 1st to the 2nd year reaches 47.82% in the entire educational system. Particularly significant, given the high percentages, is the case of three Autonomous Communities: the Canary Islands (58.70%), Melilla (57.40%) and Ceuta (57.25%). The Basque Country (24.62%) is the Autonomous Community with the lowest number of students who do not return for a second year.

Discussion

The literature review allows us to establish a number of both coincident and discordant elements between BVT and its preceding programs. First, the suitability rate of CSE students shows the same trend as that observed by González (2016) compared to the past decade in three aspects: percentage throughout Spain as a whole (around 60%), its decrease as the years of study increase and, finally, the marked differences between Autonomous Communities. In González's study (2016), Ceuta and Melilla had the lowest rates, whereas the Basque Country obtained the highest, and five years later, the same data are observed in this work.

In terms of minimum age of access to these stages, for SGPs was 16 years, for BVQPs was 15 years in exceptional situations, whereas for BVT is usually 15 years. This increase in age range is considered positive compared to BVQPs (Aramendi & Vega, 2013, Marín et al., 2014). However, other voices, in the context of BVT, speak of "a game of statistical engineering of which there is no precedent in our country" (Bolívar, 2013, quoting Tarabini & Montes, 2015, p.6), which would allow progress toward the goals set in Europe 2020, since these students would no longer be part of CSE.

On the other hand, the inclusion of BVT within the education system solves one of the problems that were attributed to the preceding programs (Marín et al., 2014). One of the most frequent criticisms of the BVT design refers to its inability to motivate students to stay in the education system, by not allowing them to obtain the degree of CSE Graduate (Marín et al., 2014; Merino et al., 2006). This aspect was temporarily solved by the Royal Decree 1058/2015, which made it possible to obtain a CSE degree which led to students' permanence in the education system. At the end of the 2016-17 academic year, RD 562/2017, of June 2, has consolidated this situation until the entry into force of the regulations resulting from the Agreement on the Social and Political State for Education, responding to a social need which goes beyond the education system. It is to be hoped that we will not have too long to wait.

What these programs offer is another important aspect. The literature on the topic pointed out the small range to cover the needs of the potential population (Abiétar-López, Navas-Saurín, Marhuenda-Fluixá & Salvá-Mut, 2017), as well as their lack of attractiveness (Fernández-Enguita et al., 2010). It seems that the same thing is happening to BVT, which

may be described as “repetitive”. Analyzing certain data from the study carried out in Galicia by the *GEFIL* research group and the *RIES* Network, it was noted that in the 2015-2016 academic year, 190 cycles, grouped into 15 professional families (57.5%) out of a total of 26, were distributed throughout the Community. In addition, 119 cycles (62.3%) were distributed among four professional families, with the possibility of choosing from five degree programs. In other words, six degree programs condense 62.3% of BVT specializations, which cannot be classified as varied.

This is directly linked to the contents of training. The main idea of this research study, especially from an inclusive perspective, is that the curricular elements should create interest and increase capacities (Escudero, 2012), which requires not only significant content for students who should not be mere receivers of information, but also methodologies that favor more and better understanding (Núñez et al., 2014). At this point, it seems naive to think that a curriculum such as that of BVT can contribute to this goal, especially in view of the strong presence of secondary education contents, which are not very significant for students (García et al., 2013) and an academicism that had already been reported with respect to SGPs (Marhuenda, 2012).

The little adjustment between students’ interests and curricular elements has a direct impact on motivation toward learning and, consequently, academic success. Marín et al. (2014) placed the dropout rate in BVQPs around 50% in the transition from first year (compulsory) to second year (optional), reporting also a more positive perception of the former (González & Porto, 2013). The information revealed in this work, derived from the statistical analysis (Table IV), shows that the figures are steady, 47.86% of the students not promoting from first to second year. As if the situation was not bad enough with BVQPs, it becomes alarming in BVT, as these students leave the education system without any professional qualification or academic certification, which will make them more vulnerable and reduce their chances of job stability and satisfaction, as already noted in recent international studies (European Commission, 2016, OECD, 2016 *a*, 2016 *b*). In addition, big differences were observed between the Autonomous Communities in terms of academic success, according to González’s (2016) perceptions on BVQPs.

The contrast between these objective data, and the expectations expressed by the BVT students are particularly interesting. In a recent

study, Abiétar-López et al. (2017) have shown that “87% of adolescents believe that they will successfully complete the year and, subsequently, the program” (p. 43). This demonstrates the gap between perception and reality, and requires a combination of complementary methodologies to delve into the understanding of the problem and avoid a decontextualized reading, as Domingo and Martos (2016) pointed out. Moreover, in agreement with the study performed by Merino et al. (2006) it is necessary, in our opinion, to establish monitoring mechanisms that address both the “quantitative and qualitative evolution of the programs, students’ profile and the subsequent itineraries. Without these data, ten years on, we could be facing the same problems of evaluation and analysis” (p.95). It is also interesting to mention the observations of Fernández-Enguita et al. (2010) with respect to SGPs that students considered a “false start” due to the discrepancy between their expectations and reality. It seems that the same thing is happening to BVT.

Conclusions

The aim of this work was to make a diagnosis of BVT and its opportunity with regard to the necessary momentum for students’ permanence in the educational system.

It was determined that in the transition from 1st to 2nd year (Table IV), 19,082 students do not return, accounting for 47.86% of those enrolled in the previous year. The obvious question is: Where do these students go? There are two possibilities: the students are either retained, or have decided to drop out without completing the cycle.

The first option is hardly credible, since it would mean a considerable increase in the 1st-year enrollment in the 2015-16 academic year, which does not correspond to what is shown in Table III. As soon as the data are available according to whether it is first or second enrollment, this hypothesis can be verified, but the logic and the review of the studies on previous programs spur us to maintain that probably most of the “disappeared” students have dropped out of the BVT cycles. We must not forget that first-year students who have been enrolled for a year have already turned 16, and legally they cannot be forced to stay in the education system.

In any case, regardless of the more persuasive argument, the situation analysis and the results presented herein led to the most substantive conclusion. Nowadays, BVT has not reached its fundamental objective: to make students who are enrolled in this education stage stay in the educational system. That is why, the present study should be understood as a starting point for a critical reflection on the opportunity of BVT as a measure aimed at addressing school failure. Further studies are obviously needed within this framework, along with other lines of research, a matter already considered by the authors of the current work.

References

- Abiétar-López, M., Navas-Saurin, A.A., Marhuenda-Fluixá, F. & Salvà-Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 39-45. doi: doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002
- Alegre, M.A. & Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, n° extraordinario, 65-92.
- Amores, J. & Ritacco, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105-120. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/1003/348>.
- Aramendi, P. & Vega, A. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, n°360, 436-461. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-122.
- Comisión Europea (2016 a). *Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Informe sobre España 2016*. Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_spain_es.pdf.

- Consejo de Europa (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Diario oficial de la Unión Europea, 29 de mayo de 2009: 2009/C 119/02
- Cordero, J.M., Manchón, C. & Simancas, R. (2014). Retention and its conditioning factors in Spain. *Revista de Educación*, nº365, 12-37. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263.
- De Hoyos, R., Rogers, H. & Székely, M. (2016). *Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis*. Washington DC: World Bank. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10986/22349>.
- Domingo, J. & Martos, J.M. (2016). Análisis del discurso político en España sobre el fracaso escolar en Twitter. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(70), 1-31. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2357>.
- EACEA — Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: <http://dx.doi.org/10.2797/301610>
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva una cuestión de derecho. *Educación Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>.
- Escudero, J.M. (2016) (Coord.). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Escudero, J.M. & Martínez, B (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, nº extraordinario, 174-193. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211.
- European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2015 Spain*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-spain_en.pdf.
- (2016). *Commission Staff Working Document Country Report Spain 2016, including an In-Depth Review on the prevention and correction of macroeconomic imbalances*. Brussels, 26.2.2016 SWD(2016) 78 final, Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/cr2016_spain_en.pdf.
- EURYDICE & CEDEFOP (2014). *El Abandono Temprano de la educación y la formación en Europa: Estrategias, Políticas y Medidas*.

- Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=17136.
- Fernández-Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- García, M., Casal, J., Merino, R. & Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, nº361, 65-94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- García, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿Punto de partida de la Formación Profesional Básica? *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 176-190. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/878/333>.
- González, M.T. (2016). Una mirada al pasado más reciente: el fracaso escolar y los intentos de acometerlo a base de programas extraordinarios de atención a la diversidad. En Escudero, J.M. (Coord.), *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas* (115-134). Valencia: Nau Llibres.
- González, M.T. (2015). La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- González, M.T. & Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 210-235. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE nº307, de 24 de diciembre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº106, de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE nº295, de 10 de diciembre).
- Marhuenda, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Marhuenda, F. (2012). *La Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.

- Marín, J.A., García, M. & Sola, J.M. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE*, 12(1), 83-102. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art6.pdf>.
- MECD (2016). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2016*. Madrid: MECD. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2016.pdf
- Merino, R., García, M. & Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, n°341, 81-98.
- OECD (2016 a). *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- (2016 b). *Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>.
- Palomares, A. & López, S. (2012). La respuesta a la diversidad: de los programas de garantía social hacia los programas de cualificación profesional inicial. *Revista Española de Educación Comparada*, n°20, 249-274. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.20.2012.7600>.
- Pascual, B. & Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, n°17, 137-156. Recuperado de <http://www.praxissociologica.es/images/PDF/2013-17/praxis17-09.pdf>.
- Pérez-Esparrells, C. & Morales, S. (2012). El fracaso escolar en España: Un análisis por Comunidades Autónomas. *Revista de Estudios Regionales*, n°94, 39-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75524558002>.
- Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n°285, de 28 de noviembre de 2015).
- Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica (BOE n°55, de 5 de marzo de 2014).

- Real Decreto 562/2017, de 2 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención de los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller (BOE nº132, de 3 de junio de 2017).
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 31-62.
- Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/view/1140/376>.
- Tarabini, A. & Curran, M. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. *RASE*, 6(1), 91-99. Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/97/94>.
- (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/998/343>.
- Tarabini, A. & Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5626277>.

Contact address: María-Carmen Sarceda-Gorgoso. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Formación del Profesorado, Departamento de Pedagogía y Didáctica. Avenida Ramón Ferreiro, s/n, 27002, Lugo, Spain. **E-mail:** carmen.sarceda@usc.es