

**La repercusión de las experiencias escolares y familiares en el tránsito hacia el
Ciclo de Formación Profesional de Grado Básico: Un estudio de caso desde la
mirada del alumnado**

**The Impact of School and Family Experiences on the Transition to Basic
Vocational Training: A Case Study from the Students' Perspective**

**O impacto das experiências escolares e familiares na transição para o Ciclo de
Formação Profissional de Nível Básico: Um estudo de caso na perspetiva dos
alunos**

José Serrano Barrientos

Universidad de Málaga, Estado Español

<https://orcid.org/0000-0001-9088-5815>

serranobarrientosjose@gmail.com

Resumen

En este estudio de caso se expone parte de los resultados de un Trabajo Fin de Máster en el que se profundiza acerca del proceso de tránsito hacia el Ciclo de Formación Profesional de Grado Básico, desde la mirada del alumnado, en un centro de educación secundaria. Esta modalidad educativa tiene una peculiaridad respecto a las demás: los jóvenes que se matriculan la experimentan como su última oportunidad para continuar en el sistema educativo y, por ello, su voz es el eje central de este estudio. En esta investigación cualitativa se plantean una serie de interrogantes que ayudan a analizar y conocer el sentido pedagógico y social que tiene dicha herramienta contra el abandono educativo temprano. Asimismo, se expone cómo influyen y repercuten las experiencias escolares y familiares en este proceso de tránsito, en el que se refleja una influencia de diversos factores que ponen en cuestionamiento al Ciclo de Formación Profesional de Grado Básico.

Palabras clave: transición, estudio de caso, alumnado, formación profesional básica, educación, fracaso escolar, familia.

Abstract

This case study presents part of the findings from a master's thesis that delves into the transition process to the Basic Vocational Training from the perspective of students in high school. This educational modality is unique compared to others, as the young individuals who enroll perceive it as their last opportunity to continue within the educational system; therefore, their voices are the focal

point of this study. This qualitative research poses a series of questions that facilitate the analysis and understanding of the pedagogical and social significance of this tool in combating early educational dropout. Additionally, it explores how school and family experiences influence this transition process, reflecting the impact of various factors that call into question the Basic Vocational Training.

Keywords: transition, case study, students, basic vocational training, education, school failure, family.

Resumo

Este estudo de caso apresenta parte dos resultados de uma Dissertação de Mestrado em que se aprofunda o processo de transição para o Ciclo de Formação Profissional de Grau Básico, na perspectiva dos alunos, num centro de ensino secundário. Esta modalidade educativa tem uma particularidade em relação às outras: os jovens que se inscrevem vivem-na como a sua última oportunidade de continuidade no sistema educativo e, por isso, a sua voz é o eixo central deste estudo. Nesta investigação qualitativa levantam-se uma série de questões que ajudam a analisar e compreender o significado pedagógico e social desta ferramenta contra o abandono escolar precoce. Da mesma forma, explica como as experiências escolares e familiares influenciam e impactam este processo de transição, que reflete a influência de vários fatores que colocam em causa o Ciclo de Formação Profissional de Nível Básico.

Palavras-chave: transição, estudo de caso, estudantes, formação profissional básica, educação, insucesso escolar, família.

Introducción

Vivimos en una sociedad que se encuentra construida bajo los cimientos del capitalismo, con unas políticas neoliberales que nos conducen a una obsesión incesante por la productividad y el mérito de ser alguien. Todo ello provoca que el desarrollo de las personas sea superficial, residual y con un fin utilitarista (Garcés, 2022), haciendo de la educación una herramienta que responde a las necesidades del mercado (Morley, 2024; Ovejero, 2023; Sandel, 2023; Redon et al., 2021; Robinson & Macfarlane, 2021). Atender a este fin es dirigimos hacia un sistema educativo que se encuentra empoderado por un capitalismo neoliberal en el que emergen dos conceptos fundamentales: el éxito y el fracaso escolar (Hermino & Arifin, 2020; Ovejero 2019).

Hablaremos de éxito cuando el alumnado supere todas y cada una de las expectativas enmarcadas en un conjunto de políticas educativas. En cambio, si estas pretensiones y finalidades no son cumplidas, estaremos hablando de fracaso. Sea cual fuere dicha situación, tanto el éxito como el

fracaso, comparten un marco común, y es que se encuentra centrado en los individuos, y no en el sistema; de este modo, al tratarlo como un aspecto aislado, y no como algo sociopolítico (Erdem & Kaya, 2023; Vázquez, 2020; Soler-García & Mancila, 2018), la visión de reconstruir el sistema para atender a la diversidad nunca emergerá, dado que ¿para qué cambiar algo que solo afecta a un sector en específico? Sin ser casualidad que ese colectivo es considerado como “residuos humanos” que no aportan nada en esta cadena de producción (Villarin et al., 2024; Varga et al., 2022; Zembylas, 2021; Torres, 2017). Podríamos decir que es el propio sistema junto con su necro-política (Mbembe, 2011) quien se autovacuna para no contagiarse de aquellos que califican como indeseables.

Aquellos indeseables son los que la propia administración considera discapacitados, delincuentes, pobres, etc. La gran paradoja sempiterna de querer homogeneizar a toda la población bajo unos estándares preestablecidos, y nominarlo como dar respuesta a la diversidad (Rogerio & Turienzo, 2024; Angulo & Serra, 2022; García & Olmeda, 2017). Sin embargo, aunque suene contradictorio, la influencia de la escuela pública es esencial para favorecer una sociedad sin exclusiones, dado que es solo en lo público donde realmente conviven todas y cada una de las diferencias. Esta finalidad conlleva apreciar y enaltecer a toda su ciudadanía, y no en la centralización de un grupo cuyas características y patrones sociales son coincidentes (guetos).

Ante este planteamiento, que el sistema educativo promociona como “inclusión,” lo que pretende es tergiversar, enredar y complicar dicha concepción, porque compartir un espacio físico no implica que se construya la cultura y la convivencia con todos y todas, para todos y todas, de todas y todos. Como bien apuntaba Bilbeny (1999), “la inclusión no es reclusión. Es justo lo que permite que cada uno o cada grupo puedan expresar tanto su acuerdo como su desacuerdo frente al resto de individuos y grupos” (p. 113). Garantizar su existencia nos promueve asumir un compromiso moral en cuanto a la convivencia y respeto por la cultura de la diversidad, en la que esta ha de tomarse como un valor y no como una lacra social (López, 2018). Para poder realizar dicho tránsito se necesita comprender que se ha de forjar un único sistema educativo desde la equidad de oportunidades, ya que desde la igualdad no es posible equiparar las dificultades producidas en los contextos familiares, escolares y sociales. La permisión de esta situación nos hace ver que el sistema yerra en su función social, educativa y política.

El desencanto ante el sistema educativo se genera porque aún existe un porcentaje considerable, aproximadamente el 16%, de abandono educativo temprano (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2021). Ante el interrogante de cómo se puede paliar dicha situación, renace la panacea de la Formación Profesional como la única solución para el “reenganche” educativo, coincidiendo, a su vez, con la necesidad de dar respuesta al mercado, y así profesionalizar lo educativo. En el Dossier informativo de la reforma legislativa se expone que “es necesario corregir el

déficit en cuanto a los niveles de cualificación de la población española y las necesidades y capacidad de absorción del mercado de trabajo” (Gobierno de España, 2022, p. 10), añadiendo que se pretende “incrementar el número de plazas de Formación Profesional y ajustar la oferta a las necesidades del mercado laboral” (p. 4).

Cuando la preocupación se centra únicamente en que el contexto educativo ha de cubrir los déficits del mercado, obtenemos una educación meramente tecnicista y pragmática que tiene como esencia la distribución y jerarquización de la vida de unos pocos (Fraser, 2023; Nadal, 2023). Además, esta efervescencia se aprecia en los grados medios y superiores de formación profesional ya que, por el contrario, el 47,8% del alumnado abandona el Ciclo de Formación Profesional de Grado Básico (CFPGB) (Sarceda et al., 2017), dejando entrever que la preocupación por este alumnado es irrisoria e irreal, y que lo que verdaderamente preocupa son aquellos sectores que precisan de una mayor cualificación.

El conflicto surge cuando estos desajustes influyen en la vida del alumnado, siendo los únicos perjudicados. Debido al gran interés que tiene el Ministerio de Educación de tomar el Ciclo de Formación Profesional de Grado Básico como herramienta para reducir el fracaso escolar, se aprecia que el porcentaje de matriculación en dicha vía académica aumenta alrededor del 29,3% (Sarceda-Gorgoso & Barreira-Cerqueiras, 2021). Asimismo, el alumnado diagnosticado con necesidades y apoyos educativos aumenta su presencia en estos grados en un 30% (Moso et al., 2023). Estos datos aportan la necesidad de profundizar el estudio de campo de esta experiencia educativa, reflejando que el sistema educativo no atiende a la diversidad sea cual sea su origen o causa (etnia, género, hándicap,...); parece que solo son los centros públicos quienes acogen al alumnado “fracasado”, dado que la presencia del CFPGB es de un 75% (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2021) en los centros públicos, en la concertada pasa relativamente desapercibida, e inexistente en los centros privados. Estos datos dejan entrever que el riesgo de exclusión social y/o fracaso escolar repercute en aquellos que son vulnerables ante las estructuras sociales, políticas y económicas.

1 El tránsito hacia el Ciclo de Formación Profesional de Grado Básico: un análisis al vacío.

La investigación cualitativa en el ámbito educativo y de las ciencias sociales, en España, hace años que no se sumerge de manera minuciosa en las transiciones escolares, y mucho menos, en las vinculadas con la formación profesional. Sin olvidar que transitar puede ser sinónimo de progreso y dirigirse hacia el cambio. No obstante, este proceso implica una modificación y alteración en las personas dentro de un contexto determinado, provocando reajustes personales y sociales (Bagnall et al., 2020; Virtanen et al., 2019; Evans et al., 2018). En esas reconstrucciones se producen una serie de discontinuidades entre los contextos sociales y culturales que nos toca vivir en un momento

determinado. Todo este bagaje se encuentra en un marco sociohistórico cultural, por lo que la ecología de la evolución de los seres humanos, así como sus experiencias de tránsito, acogen un carácter ambivalente y singular, dado que un mismo rito de paso produce diferentes efectos en los sujetos (Francis et al., 2021; Packer, 2021; Gimeno, 2007; Gimeno, 1996).

Aunque la transición se defina por su diversidad y polivalencia, hay un aspecto que no se puede dejar atrás, y es que el alumnado que acude a este ciclo formativo lo hace como un “fracasado escolar” (Mazzotti et al., 2021); de este modo, y por segunda vez, estos adolescentes sufren un proceso de ruptura en el que se sienten perdidos y desorientados (Soler García et al., 2023), reflejando que lo expedido por las legislaciones y políticas queda lejos de la realidad. Lo que pretende ser “una ayuda” puede llegar a reconducirles a revivir un rito de paso que les conlleva al abandono académico de manera definitiva (Soler et al., 2023; Chambers & Coffey, 2019), situándolos en una situación de desamparo y precarización económica y laboral. Estos indicios extraídos de las experiencias de vida coinciden con los resultados estadísticos, en cuanto al Grado Básico, obteniendo un 30% de abandono de este módulo profesional (Salvá et al., 2024). A pesar de los datos, no existe una literatura científica que exponga el porqué se desvinculan de esta oferta educativa, y mucho menos, si existen, o no, regulaciones de la administración que atiendan y acompañen en este cambio de etapa.

Atender a estas experiencias es profundizar en las transiciones humanas (Neuenschwander et al., 2024; Gimeno, 2007). Una de ellas, son las transiciones sincrónicas donde las personas participan en diferentes contextos de manera simultánea, permitiendo el paso de un ambiente a otro. Es decir, si el alumnado proviene de un contexto familiar desestructurado, se supone que la escuela le ayudará a compensar dichas dificultades; sin embargo, ¿qué ocurre cuando es el propio contexto escolar quien te expulsa? Emerge lo que se le conoce como las transiciones diacrónicas, conocidas como la ida sin regreso, por lo que todo aquello que los adolescentes van dejando por el camino será difícil de recuperar (Kleber & Rathcke, 2024.) Estas personas tienen asumido que su tránsito hacia esta oferta educativa les conduce hacia un estatus inferior (Tarabini et al., 2020) que son señalados por todos los agentes educativo y, además, se les promociona como una oportunidad que han de aprovechar para encarrilar sus vidas.

Si se pone el foco en el marco legislativo, en concreto en el Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo (RD 217/2022, de 29 de marzo), el CFPGB se construye a través de un currículum profesional y otro académico. Como ya indicó Gimeno (1996), y autoras como Tarabini (2018), la única preocupación del sistema educativo en el tránsito entre las etapas es el aumento de los contenidos curriculares. Esta acción lo único que ejerce es presión curricular hacia el alumnado y, por ende, que la envergadura entre ellas sea mucho mayor (Strand, 2019; Vázquez et al., 2019; Gimeno 1996). Sin olvidar que el alumnado del CGPGB cursa una doble titulación que le conduce a que sea evaluado

por unas competencias profesionales y académicas. Sin embargo, el currículum enfocado en la educación secundaria está estructurado por ámbitos del conocimiento (RD 217/2022, de 29 de marzo), lo que conlleva una reducción de las competencias específicas y saberes básicos. La práctica de las adaptaciones y reducciones curriculares únicamente señalan al alumnado como “incapaz de aprender”, y no solo eso, sino que tienen que ser los perjudicados quienes vuelvan a adaptarse a las exigencias de las administraciones públicas. Unas instituciones que ignoran las voces del alumnado, de ahí que Tarabini et al. (2020) afirman que los alumnos y las alumnas exponen que dichos recortes han limitado sus situaciones educativas futuras, tanto por la escasez de conocimiento recibido, como por las posibilidades de ascender a estudios superiores.

Un sistema cimentado por un currículum homogéneo que yerra constantemente en incentivar la motivación e intereses de los estudiantes... no solo eso, sino que las políticas educativas no se ajustan a mejorar la formación del profesorado y desarrollar la sensibilización de este; ante este “choque cultural” evidencia que “la estrategia de innovación curricular no ha puesto el punto de mira en el debate cultural y mucho menos en la transición y sus conflictos” (Gimeno, 1996, p. 48). La mirada ha de dirigirse hacia una

unidad de cambio no puede ser solo el alumno, ni el aula, ni siquiera la propia escuela. Es el propio sistema educativo el que necesita transformarse a partir de nuevas propuestas curriculares, pedagógicas y de organización que den cabida a todos los estudiantes y garanticen su aprendizaje. (Tarabini, 2018, p. 59).

Por otro lado, en el *artículo 25.2* del RD 217/2022, de 29 de marzo, se contempla que el proceso hacia esta oferta educativa ha de ir dirigida “preferentemente a quienes presenten mayores posibilidades de aprendizaje y de alcanzar las competencias de la Educación Secundaria Obligatoria en un entorno vinculado al mundo profesional”. Este artículo suscita la cuestión: ¿cómo se comprueba que el alumnado es apto para lo profesional cuando el currículum escolar de la ESO es puramente conceptual y academicista? Dicho interrogante se responde por sí solo cuando los parámetros de acceso, según el *artículo 15*, son:

- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en curso.
- b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- c) Haber sido propuesto por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales

para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica

Ante estos requisitos se entiende que dentro del sistema educativo existen dos modelos de alumnado; el primero, aquel que transcurre la etapa académica por la ruta ordinaria cumpliendo con todos los requisitos; y el segundo, el que tiene una línea más cercana a la Formación Profesional Básica, porque “no tiene la capacidad” para poder promocionar por la ruta “normativa”. Se podría decir que para las administraciones públicas la “valía” para el ámbito de formación profesional se produce cuando el sujeto “erra” en los parámetros preestablecidos de la educación obligatoria.

Todo lo que respecta a la formación profesional acoge una visión de inferioridad, dado que parece que su importancia solo emerge cuando el alumnado se va alejando de lo académico. Se podría decir que se trata de “[...] una vía de segunda, al margen del carril principal, y como un lugar en el que la formación ya sólo es instrumental, donde la experiencia ya no forma de manera integral” (Garcés, 2022, p.21) Pareciera que lo técnico y lo profesional no pudieran colaborar en el desarrollo cultural y social de las personas, asumir este prejuicio es desembocar en una ignorancia absoluta. La situación que le concierne a la Formación Profesional Básica es ser una herramienta de rescate educativo, sin embargo, hay estudios que reflejan que existe “una escasa agencia en la elección de este ciclo formativo y de la especialidad que cursan, a pesar de que una vez iniciado procuran revestirlo, en mayor o menor medida, de condiciones de elección individual” (Villar-Aguilés & Obiol-Francés, 2021, p.167).

Lo que se promociona como vía de solución contiene múltiples contradicciones, pues a pesar del supuesto compromiso social, no es comprensible que se ofrezca un abanico tan reducido. Además, las posibilidades de que el alumnado vuelva a desvincularse de los estudios son superiores, lo que le conduciría a una doble precarización; una, por no tener unos estudios mínimos; y la otra, porque se reducen las oportunidades de participar en el mercado laboral (Tarabini et al., 2020; Horcas et al., 2015). Este desinterés conlleva a una distribución y jerarquización de las opciones de vida (Garcés, 2022), que se expanden o contraen en relación con la movilidad y el contexto social de las personas.

La revisión realizada pone al descubierto los factores e indicadores que parecen que ponen en riesgo la vida académica del alumnado, dado que no existe un proceso de tránsito y acompañamiento hacia el CFPGB. El verdadero fracaso se encuentra en que la metodología cualitativa se centra en la comprensión de los datos y no en la transformación de los sistemas que son los que promueven este estancamiento social. Es relevante tener en consideración las variables que repercuten, pero lo es aún más, las intersecciones que se producen entre dichos puntos, dado que son en esas grietas donde se dan los actos de desigualdad, discriminación e injusticia (Collins & Bilge, 2016).

En resumen, estas políticas educativas sustentadas en el neoliberalismo construyen estructuras que apuntan hacia los individuos y no hacia los contextos, haciéndole ver al alumnado que es el único

culpable de esta situación cruel y sin sentido, porque “después de pasar numerosas horas al día, durante una decena de años, se pueda decir al sujeto que allí permanece que queda excluido y que es un fracasado” (Gimeno, 2000, p.77)... cómo es posible que se haga culpable a la única persona que asume las consecuencias de todo un contexto educativo, social y familiar que gira a su alrededor.

Metodología

El conocimiento de esta investigación se ha construido a través de un enfoque cualitativo con una metodología de Estudio de caso (Angulo & Redon, 2017; Simons, 2011), por las finalidades que se pretendían abarcar y las múltiples características de las experiencias humanas que ocurren en los procesos de tránsito. Asimismo, en este artículo se exponen algunos resultados que parten de un Trabajo Fin de Máster de la Universidad de Málaga. En este, se planteó otorgar voz al alumnado sobre el proceso de tránsito hacia el CFPGB, dado que conocer sus percepciones y experiencias es de sumo valor para profundizar y conocer si esta rama profesional es apta, o no, para reducir el fracaso escolar. Además, como bien expone Cook-Sather (2002) “ya es hora de que incluyamos a los alumnos entre quienes tienen autoridad para participar tanto en la crítica como en la reforma de la educación” (p. 3), alzando unas estructuras democráticas que ayuden al alumnado y conocer sus contextos más cercanos.

El estudio de caso realiza una vinculación entre lo particular y lo singular de un contexto determinado (Stake, 1999), aspecto vinculado con la interseccionalidad, dado que es “una forma de entender la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas” (Collins & Bilge, 2016, p.13). Vincular la interseccionalidad con el estudio de caso ayudó a conocer dicho contexto de manera minuciosa y detallada, provocando un análisis crítico en el que se abarcó diversos factores que repercutían en el contexto social, cultural, política y educativo del centro.

El recorrido hacia el CFPGB se halla en una contradicción entre el ascenso-descenso entre etapas, porque en su mayoría el alumnado que se matricula es porque ya está en riesgo de exclusión escolar y, por tanto, social. He aquí donde cobra importancia la mirada del alumnado, porque oír sus voces ayudó a comprender y apreciar la situación desde un enfoque diferente y con nuevas formas de pensar y actuar (Rudduck & Flutter, 2007). Este aspecto acoge una perspectiva más transformadora (Fielding, 1997), porque llevó consigo analizar y estudiar los roles del alumnado del centro educativo (Rudduck & Flutter, 2007), puesto que su “lenguaje y los espacios y lugares son áreas que amortizan con creces las investigaciones centradas en los alumnos” (p. 141)

La investigación se realizó en un centro de educación secundaria situado en la ciudad de Málaga. En él, se ofertan dos grados básicos de formación profesional: Peluquería y Estética, y Mecánica y Mantenimiento de Vehículos. De este modo, la pretensión era conocer el proceso de tránsito, por lo que se entrevistó a alumnado de primer año de ambos grados básicos, profesorado del currículum

académico y profesional, y parte de la orientación. En la tabla 1 se exponen los y las participantes. Respecto al alumnado, se otorgó un nombre ficticio elegido por ellos y ellas, para darle mayor sentido a la narrativa y personalizar sus experiencias. En todo momento se cumplió con el anonimato y la confidencialidad de todos los agentes educativos (como se verá más adelante).

Tabla 1.

Participantes de la investigación

<i>Participantes (acrónimos)</i>	<i>Curso</i>
María	1º del Grado Básico Peluquería y Estética (PYE)
Julia	1º del Grado Básico Peluquería y Estética (PYE)
Juan	1º del Grado Básico Mecánica y Mantenimiento de Vehículos (MYMV)
Carlos	1º del Grado Básico Mecánica y Mantenimiento de Vehículos (MYMV)
Pablo	1º del Grado Básico Mecánica y Mantenimiento de Vehículos (MYMV)
Profesor Currículum profesional	1º del Grado Básico Mecánica y Mantenimiento de Vehículos (MYMV)
Profesora Currículum Académico	1º del Grado Básico Peluquería y Estética (PYE) y 1º del Grado Básico de Mecánica y Mantenimiento de Vehículos (MYMV)
Orientación	Encargada del departamento de Ciclo de Formación Profesional

Se emplearon como estrategias de recogida de información las entrevistas semiestructuradas, observación participante, análisis de documentos y diario del investigador. En la tabla 2 se recoge el número de veces que se emplearon las técnicas de recogida de información.

Tabla 2.

Estrategia de recogida de información

<i>Estrategias</i>	<i>Registros</i>
Entrevistas semiestructuradas (Grabación en audio y transcritas)	5 entrevistas al alumnado (2 alumnas de PYE y 3 alumnos de MYMV), 1 orientador/a del centro, 1 profesora currículum académico de ambos módulos y 1 profesor currículum profesional de MYMV.
Observación participante (Diario de campo)	Espacios comunes del centro, dos veces aulas académicas de PYE y MYMV, taller de mecánica y taller de peluquería.
Análisis de Documentos	Plan de centro, legislación educativa y material de aula.
Diario de Investigación	Reflexiones e incertidumbres durante todo el estudio de campo.

Durante la negociación, y en el transcurso de la investigación, se respetaron todos los criterios y principios éticos, estos se basaron en los que reflejan Angulo & Vázquez (2003) en la tabla 3.

Tabla 3.

Principios y criterios éticos

Colaboración	Entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación.
Equidad	De tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
Confidencialidad	Tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea), como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y

	producto de la colaboración.
Imparcialidad	Sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
Compromiso con el conocimiento	Asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

Fuente: Tomado de *Introducción a los Estudios de Caso* (Angulo y Vázquez, 2003, p. 21).

Para garantizar todos estos principios, se elaboraron autorizaciones, en las que se reflejaron los consentimientos éticos tanto para los participantes como para el investigador. De este modo, se cumplió con el compromiso de transparencia y anonimato (Simons, 2011), pues todas las transcripciones fueron devueltas junto con el informe.

Resultados

A raíz del análisis de los datos se dio la oportunidad de conocer, analizar y estudiar este contexto en concreto, y con ello, se establecieron una serie de categorías que nos guiaron y ayudaron a comprender este estudio de caso. Asimismo, se realizó un análisis continuo de la información que ayudó a trabajar con los datos, y así, elaborar una primera categorización en bruto. No obstante, el refinamiento de la información se ajustó a lo expedido por Taylor & Bogdan (1990), es decir, fueron los códigos quienes se ajustaron a la información.

La categorización se llevó a cabo gracias a la triangulación entre las diferentes estrategias de recogida de información, siguiendo un procedimiento basado en Cáceres (2017) que ayudó a cumplir con los criterios de rigor, tales como: la transferibilidad, la dependencia, la credibilidad y la conformabilidad. La situación que le concierne a este alumnado es de tal magnitud que los resultados revelan experiencias personales y académicas que han condicionado sus vidas. Por ello, es a través de la interseccionalidad como se ha podido “ser sinceros con nosotros mismos y con nuestros lectores” (Tracy, 2021, p. 197). No se tiene la pretensión de describir el mundo, ni tampoco exponer su caso al completo, solo se tiene como objetivo que se reconozca su integridad e interpretaciones.

“Me viene de mi madre”. Trayectorias familiares paralelas

A raíz de las diferentes entrevistas con el alumnado del CFPGB, tanto de Mecánica y Mantenimiento de Vehículos (MYMV), como de Peluquería y Estética (PYE), se aprecia, con precisión, que la rama profesional que han elegido para estudiar la fp básica se caracteriza por la endoculturación familiar en sus experiencias vitales. Unas trayectorias cargadas por la suma influencia de las profesiones familiares a la hora de realizar sus estudios. Como se aprecia en la siguiente evidencia, Julia, alumna

del Grado Básico de PYE, comentó a que se dedica su madre y su hermana:

Ella es limpiadora. Ella es de ayuda a domicilio, lo que pasa que ahora lleva mucho tiempo de baja porque tiene movilidad reducida (alumna, Julia, PYE).

[...]

Investigador: ¿Y a qué se dedica ella [en referencia a su hermana]? ¿Trabaja o estudia?

Julia Alumna de PYE: Es de estética.

Investigador: ¿También estética?

Julia Alumna de PYE: También, y peluquería (alumna, Julia, PYE).

Aunque los estudios de su madre no coincidan con los de ella, el trabajo que realiza está vinculado al cuidado, en este caso, al de personas mayores; sin embargo, su hermana coincide con sus estudios. En esta misma entrevista se le preguntó sobre su interés con la estética, a lo que acuñó que “Porque me gusta mucho, a mí me gusta mucho verme bien y me gusta ver bien a los demás” (alumna, Julia, PYE). No solo hay coincidencias familiares, sino que también con sus compañeras, dado que:

Investigador: ¿y por qué has elegido esta rama profesional, de dónde nace el interés?

María alumna de PYE: “Esto viene de mi madre que es peluquera y desde chica siempre me ha gustado” (alumna, María, PYE).

Existe una trascendencia familiar entre madres e hijas en la que se solidifican los patrones y códigos de género que han influenciado en la elección de la rama profesional (Sierto & Navarro, 2024; Subirats, 2017), como también ocurre con los alumnos de MYMV. Es cierto que existen roles de género que se replican en las familias, pero parece que estos adolescentes también han de asumir situaciones económicas y laborales que han inducido en la elección por su rama profesional. Los testimonios del alumnado de Mecánica también aluden a estas razones:

Pablo, Alumno de MYMV: Mi padre es transportista. Y mi madre es panadera en un mercado. Y mi hermano también trabaja ayudando a personas mayores (alumno, Pablo, MYMV)

[...]

Mi padre solo tiene un grado medio de mecánica (alumno, Juan, MYMV).

Estos chicos y chicas provienen de contextos diferentes, pero coincidentes, tanto en códigos de género como en estudios profesionales, con sus familiares. Además, comentaron que el trabajo de sus familias siempre ha sido muy cercano desde su infancia, e incluso, han crecido dentro del contexto laboral.

Yo he ayudado a mi madre antes de entrar aquí. Y a mi abuela... Desde que era chiquitilla pelaba a mi abuelo y el tinte se lo pongo a mi abuela, a mi tía, a mi madrina... (alumna, María, PYE).

La influencia de “criarse” próximo al trabajo de sus familias hace que este alumnado tenga más disposición por las ramas profesionales que académicas. Si se profundiza en el porqué han pasado tanto tiempo en esos contextos, nos encontramos con la inestabilidad laboral y económica que han vivido las familias de estos chicos y chicas. Sin dejar a un lado que el capital de los padres y de las madres también influyen en cursar una formación profesional. Este patrón que se hereda y generaliza con el paso de los años emerge en sus vidas, debido a que son hijos e hijas de obreros, transportistas, limpiadoras, peluqueras, etc., sectores que suelen estar estigmatizados y precarizados con una repercusión directa en los contextos familiares.

La mayoría proceden de familias desestructuradas y de unas condiciones económicas familiares muy básicas. Entonces se entiende que la dificultad cada vez se va agrandando más (entrevista profesora académica).

En definitiva, la decisión que han realizado estos chicos y chicas habría que leerla entre líneas y con suma precaución, porque sus argumentos reflejan que eligieron este grado profesional por su proximidad a su vida cotidiana, y que no ven la educación secundaria como algo útil para sus vidas, aspecto que lo abogan al riesgo de exclusión. Sería necesario pensar si la evidencia de “me viene de mi madre” es por el afán de ese trabajo o porque las construcciones políticas, sociales y culturales no le han ofrecido otra posibilidad que tener que realizar dicha elección (Vadivel et al., 2023; Barclay & Hällsten, 2022). Por ello, parece que el famoso ascensor social que se le asocia al ámbito educativo siempre se estanca en los mismos contextos socioeconómicos.

Historias silenciadas: un camino pedregoso marcado por la facilidad

Los testimonios de los alumnos y de las alumnas ponen de manifiesto que su experiencia en el sistema educativo no ha sido un recorrido fructífero. Ello recuerda que el CFGPB es una última oportunidad para permanecer en este contexto, y obtener al menos, un título académico y profesional que exponga su validez en dicho ámbito.

Si quieres te puedes sacar una formación que te saca el título y terminas cuarto a la vez y dije, pues si me puedo sacar los dos títulos... (alumna, María, PYE).

La finalidad de María es la consecución de dos títulos, pues se le ofrece el grado básico como una posibilidad de mejorar su experiencia académica y laboral. Aunque los procesos de tránsito son únicos y personales, los trayectos vitales del alumnado se entrelazan y coinciden en que su experiencia académica ha sido paupérrima, inestable, marcada por malas calificaciones, acoso

escolar e infravaloración para los estudios.

Pues yo entré en el instituto y a mí nunca me ha gustado estudiar (alumna, Julia, PYE)

[...]

Mis compañeros me hacían bullying desde pequeño. No es una cosa que yo te diga, *es que me han hecho desde que yo estaba en lo que era infantil*, que mi madre tenía que ir al colegio todos los días a protestar por eso mismo ... (alumno, Juan, MYMV).

Ante estos hechos el alumnado va “arrastrando” su mala experiencia desde la etapa primaria hacia la secundaria, y es en esta última donde se erosionan todos los conflictos. Por esta razón, el fracaso escolar y/o abandono educativo no puede tomarse como un hecho aislado, sino como una realidad sociopolítica que se encuentra implicada por la influencia de diversos factores. Si se pone el foco en sus percepciones de la educación secundaria, se comprende cómo han sido sus caminos que se han ido labrando hacia la formación profesional, con un sentimiento de abandono y desolación.

En tercero me dijeron que iba repetir, que no hiciera nada, que no iba a aprobar. Y de repente me dicen que me vaya a la FP, me voy y no me dicen nada. Veo las notas y lo veo todo aprobado (alumno, Carlos, MYMV)

[...]

me han intentado echar porque han visto que yo no valía ya para sacarme lo que era cuarto de ESO (alumno Juan, MYMV).

Hay alumnado al que no se le notificaron los motivos del porqué el consejo de estudio, desde sus institutos de procedencia, decidieron que transitaran al grado básico... e incluso desconocen la pasividad de sus antiguos profesores. Este mismo interrogante se lo planteó el profesor del ámbito profesional de MYMV:

Y este niño está aquí [en referencia a Carlos], yo no sé por qué está aquí. Ese niño es perfectamente válido para la ESO. ¿Qué ocurre? pues vete a saber... (entrevista profesor formación profesional).

Ante estas historias escolares aparece un término que se repite constantemente: facilidad. Para ellos y ellas, el Grado Básico es la opción más fácil para obtener una certificación académica que les permita alcanzar un reconocimiento, y así, escapar de la posible precariedad en la que se encuentran.

Aquí por ejemplo nos ponen a hacer ejercicios. Algunos nos resumen las cosas. Te dicen más o menos lo que va a caer en el examen (alumna, María, PYE).

Este pensamiento, en ocasiones, ha sido inducido por sus centros de origen, que les indican que es una alternativa que les ayudará. Parte del profesorado comparte este pensamiento:

Desde orientación la mayoría le ha ido marcando, diciendo que cómo no van bien en la ESO, su salida sería la profesional por el ciclo formativo de grado básico (profesor formación profesional)

[...]

Nosotros se lo hacemos fácil, para que aprendan, para que tengan una oportunidad. Pues a mí no me gusta, yo particularmente no me gusta truncarle a ningún alumno o alumna una puerta para su futuro (profesora académica).

La facilidad promocionada como beneficio puede resultar contraproducente, dado que hay alumnado que lo aprecia como algo negativo. Es decir, unos valoran esa “ayuda”; en cambio, otros piensan que en estos momentos dicha subcultura puede tener un valor, pero en un futuro les puede repercutir cerrando puertas académicas y profesionales.

Ahora mismo la vida es o tienes esto o no tienes nada, porque ahora te piden el bachillerato, por ejemplo, te lo piden para trabajar en cualquier lado. Y, por ejemplo, tú sales de aquí con un básico. ¿Qué vas a hacer tú con un básico? Que es la ESO y un título. ¿Qué vas a hacer? (alumno, Pablo, MYMV).

Sin duda, Pablo y todos sus compañeros y compañeras, tienen el derecho a tener una educación que le dignifiquen. Sus historias escolares y personales son diversas, pero a su vez, comparten elementos que le han conducido a un camino truncado y lleno de obstáculos. A pesar de todo, ellos y ellas, se consideran los únicos culpables de que no “hayan podido adaptarse” a la Educación Secundaria Obligatoria, reconociéndose como fracasados escolares.

Conclusiones

Uno de los objetivos de este artículo era comprender el proceso de tránsito hacia el Ciclo de Formación Profesional de Grado Básico desde la mirada del alumnado. Se han analizado la percepciones y experiencias del alumnado en cuanto a dicho proceso y cómo ha sido su recorrido académico. Se ha podido aportar un pequeño halo de luz a un tránsito educativo que se encuentra desatendido por parte de la administración pública.

Esto se ha visto reflejado en los resultados, cuando el alumnado nos narraba cómo ha sido su experiencia en la etapa de la secundaria, donde todos y cada uno de ellos, la definen como nefasta, y que han sentido poca sensibilidad por parte del profesorado. Sin embargo, otro de los resultados ha reflejado que estos chicos y chicas no han vivido un proceso de tránsito. Es decir, el filtro por el que los somete el sistema es puramente burocrático, en el que tienen que cumplir con los requisitos expuestos por la normativa, aun conociendo la delicada situación de este alumnado. Ante tal desolación, las historias de estos chicos y chicas no son las únicas, desgraciadamente, por lo que a raíz de estos resultados se pretende hacer un llamamiento a la comunidad educativa para generar políticas que otorguen voz. No solo que faciliten su acceso y derecho a la educación, sino que se genere un marco educativo común que permitirá el aprendizaje y, por ende, el desarrollo de sus capacidades.

Entiendo que sus evidencias son claves para comprender la realidad y transformar este contexto determinado. No podemos olvidar que “las ideas procedentes de su mundo pueden ayudarnos a ver cosas a las que normalmente no prestamos atención, pero sí les importan” (Rudduck & Flutter, 2007, p. 40). Los adolescentes y las adolescentes no merecen que la ciencia educativa y cualitativa les dé la espalda, porque ellos y ellas son los que más padecen las consecuencias del fracaso escolar. Así lo comentaba Juan:

Yo veo que el grado básico, está hecho sobre todo para atraer a los niños, y después expulsarlos, porque ellos no van a hacer nada (alumno, Juan, MYMV).

Este pensamiento provoca que emerjan múltiples cuestiones e incertidumbres que conducen a otras como ¿qué promueve el sistema educativo, en general, para que este alumno llegue a esta conclusión? No existe una única respuesta ante tal interrogante, pero sin duda, lo que sí pone de manifiesto es que se trata de un aspecto social y global en el que influyen en las esferas sociopolíticas, culturales y económicas (Parker, 2010).

Los resultados se dirigen hacia el cuestionamiento del sentido del Grado Básico, dado que dentro de la etapa secundaria existen diferentes ofertas educativas para “atender a la diversidad,” como la diversificación curricular, y el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. Todos ellos se encuentran a nivel académico, de rendimiento y de éxito, en una posición superior al CFPGB. Por tanto, ¿es realmente una ayuda ante el fracaso escolar, o un acto más de segregación? No es suficiente reducir el dato del fracaso escolar, sino más bien cuestionarnos qué hay detrás de aquellas leyes educativas en las que supuestamente pretenden “acoger” y alentar a aquel alumnado en riesgo de exclusión.

Bibliografía

- Angulo, J. F. & Serra, M. L. (2022). Indicadores en Educación y Biopoder. En J.F. Angulo & C. Bernal (coords.), *Las pruebas estandarizadas en educación: ¿de qué estamos hablando?* Dykinson.
- Angulo, J. F. & Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Aljibe.
- Angulo, J. F. & Redon, S. (2017). *Investigación Cualitativa en Educación*. Miño y Dávila.
- Bagnall, C.L., Skipper, Y. and Fox, C.L. (2020), 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. *Br J Educ Psychol*, 90, 206-226. <https://doi.org/10.1111/bjep.12273>
- Barclay, K., & Hällsten, M. (2022). Does the impact of parental death vary by parental socioeconomic status? A study of children's educational and occupational attainment. *Journal of Marriage and Family*, 84(1), 141-164. <https://doi.org/10.1111/jomf.12786>
- Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Ariel.
- Cáceres, P. (2017). Criterios de validez y rigor. En J. F. Angulo y S. Redon (coords.) *Investigación Cualitativa en Educación* (pp. 285-299). Miño y Dávila.
- Chambers, D. & Coffey, A. (2019). Guidelines for designing middle-school transition using universal design for learning principles. *Improving School*, 22(1) 29-42. <https://doi.org/10.1177/1365480218817984>
- Collins, P.H. & Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students perspectives: towards trust, dialogue and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031004003>
- Erdem, C. & Kaya, M. (2023). Socioeconomic status and wellbeing as predictors of students' academic achievement: evidence from a developing country. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(2), 202–220. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.10>
- España. Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 30 de marzo de 2022, núm. 76.
- Evans, D., Borriello, G. A. & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in psychology*, 9, 1-18. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01482
- Fielding, M. (1997). Beyond school effectiveness and school improvement: lighting the slow fuse of possibility. *Curriculum Journal*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1080/09585176.1997.11070759>
- Francis, Y. J., Rowland, L., Humrich, S., & Taylor, S. (2021). Are you listening? Echoing the voices of looked after children about their transition to secondary school. *Adoption & Fostering*, 45(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/0308575921989826>
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Siglo XXI.
- Garcés, M. (2022). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

- García, H.C. & Olmeda, A. (2017). *Aprendiendo a obedecer: Crítica del sistema de enseñanza*. La neurosis o La Barriadas Editorial.
- Jimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Jimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Jimeno, J. (2007). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. En S. Antúnez (coord.), *La transición entre etapas: reflexiones y prácticas* (pp. 13-21). Grao.
- Gobierno de España. (2022). *Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:eeee54c0-c2fc-41a8-8451-e62599154d50/doc-ley-fp.pdf>
- Hermino, A., & Arifin, I. (2020). Contextual character education for students in the senior high school. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1009-1023.
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1009>
- Horcas, V., Bernad, J.C. & Martínez, I. (2015). ¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 211-224.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18876>
- Kleber, F. & Rathcke, T. (2024). On the nature of speech dynamics: approaches to studying synchronic variation and diachronic change. In F. Kleber & T. Rathcke (eds.), *Speech Dynamics: Synchronic Variation and Diachronic Change* (pp. 1-14). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110765328-001>
- López, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kwiatek, S., Voggt, A., Chang, W.-H., Fowler, C. H., Poppen, M., Sinclair, J. & Test, D. W. (2021). Secondary Transition Predictors of Postschool Success: An Update to the Research Base. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(1), 47-64. <https://doi.org/10.1177/2165143420959793>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2021). *Datos y cifras curso escolar 2021-2022*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2021-2022_172900/
- Morley, C. (2024). The systemic neoliberal colonisation of higher education: a critical analysis of the obliteration of academic practice. *Australian Educational Researcher*, 51, 571-586.
<https://doi.org/10.1007/s13384-023-00613-z>
- Moso, M., Mondaca, A., Gamboa, J. & Albizu, M. (2023). *Evolución de la FP Básica*. La Caixa
https://api.observatoriofp.com:8443/documents/20123/58621/FP+Análisis_27_v7.pdf/befb1af1-8f35-b9a9-2496-dd3d26551a30?t=1699865719252
- Nadal, A. (2023). *Análisis crítico de sociedad, familia y educación*. Octaedro.
<http://doi.org/10.36006/09583-1>

- Neuenschwander, M. P., Ramseier, L. & Hofmann, J. (2024). Adolescents' effort in vocational education and training and upper secondary general education: Analyses of stability, determinants, and group differences. *Journal of Adolescence*, 96, 720-731. <https://doi.org/10.1002/jad.12293>
- Ovejero, A. (2019). *Fracaso escolar y reproducción social: la cara oculta de la escuela*. Mibestseller.
- Ovejero, A. (2023). Escuela y democracia: el neoliberalismo contra la educación superior. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer y Swartz*, 1(2), 56-72. <https://doi.org/10.51896/easc.v1i2.333>
- Packer, R., Thomas, A., Jones, C., & Watkins, P. (2021). Voices of transition: sharing experiences from the primary school. *Education* 3-13, 49(7), 832-844. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1805487>
- Parker, I. (2010). *La psicología como ideología: contra la disciplina*. Catarata.
- Redon, S., Vallejos, N. & Angulo, J. F. (2021). Education for Citizenship: The Meanings Chilean Teachers Convey in the Neoliberal Context. *Sustainability*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.3390/su132313390>
- Robinson, K. & Macfarlane, S. (2021). 'Resistant to change?': using critical reflection to analyse positionality within a neoliberal academic environment. *Critical and Radical Social Work*, 9(3), 437-450. <https://doi.org/10.1332/204986021X16109919601023>
- Rogero, J. & Turienzo, D. (2024). *EducaFakes: 50 mentiras y medias verdades sobre la educación española*. Capitán Swing.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro dando la voz al alumnado*. Morata.
- Salvá, F., Mestre, A., Mondaca, A., Moso, M. & Quintana, E. (2024). Análisis de los datos cuantitativos de abandono. En Caixa Bank Dualiza (coord.), *El abandono de los estudios en la Formación Profesional en España: diagnóstico y propuesta de mejora* (pp. 30-69). Caixa Bank Dualiza. <https://www.caixabankdualiza.es/wp-content/uploads/2024/07/estudio-abandono-formacion-profesional-espana-2024.pdf>
- Sandel, M.J. (2023). *La tiranía del mérito*. Penguin Random House.
- Sarceda, M. C., Santos, M. C. & Sanjuán, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de educación*, (378), 78-102. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362
- Sarceda-Gorgoso, M. C. & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 319-332. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1239>
- Sierto, M. E. & Navarro, R. J. (2024). Stereotypes in Families: Parents' Gender Characters and Youngsters' Aspirations. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 5(9), 3642-3651. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.05.09.24>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Morata.

- Soler, C., Nadal, A., Payá, M. A. & Fernández, E. (2023). Análisis de los principios pedagógicos que sustentan los procesos de transición entre la enseñanza primaria y la secundaria obligatoria. En A. S. Jiménez Hernández, C.J. Castro Ramírez, M. Vergara Arboleda & R. S. Chacón Pinilla (coords.), *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación. Revisiones, estudios y experiencias* (pp. 1500-1508). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/90016-1>
- Soler-García, C. & Mancila, I. (2018). Vidas paralelas de no retorno. Dinámicas, factores y decisiones de abandono en la secundaria obligatoria. En R. Vázquez (coord.), *Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes: Resistencias, cicatrices y destinos* (pp. 99-120). Editorial UCA.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Morata.
- Strand, G.M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la Libertad*. Octaedro.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para tí*. Octaedro.
- Tarabini, A., Jacovkis, J. & Curran, M. (2020). Reconstruir la identidad de aprendiz en la FP. El efecto de las experiencias escolares y las culturas de enseñanza en la construcción identitaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (4), 562-578. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18047>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades*. Morata.
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 173-201. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Vadivel, B., Alam, S., Nikpoo, I. & Ajanil, B. (2023). The impact of low socioeconomic on a child's educational achievements. *Educational Research International*, (1), 1-11. <https://doi.org/10.1155/2023/6565088>
- Varga, B. A., Helmsing, M. E., van Kessel, C. & Christ, R. C. (2022). Theorizing necropolitics in social studies education. *Theory & Research in Social Education*, 51(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2129536>
- Vázquez, R., López-Gil, M. y Calvo-García, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y del abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. *Investigación en la Escuela*, 98, 16-30. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i98.02>
- Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>

- Villar-Aguilés, A. & Obiol-Francés, S. (2021). Itinerarios generizados en Formación Profesional Básica. Resultados de un estudio en centros educativos valencianos. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 26(1), 155-178. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2021.26.1.8>
- Villarin, S., Kilag, O. K., Perez, M., Garrido, R. & Escarda, L. (2024). Tracing the Impact of Neoliberalism on Educational Administration Practices. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education (2994-9521)*, 2(1), 144-154. <https://doi.org/10.5281/>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Zembylas, M. (2021). Affect, biopower, and 'the fascist inside you': The (un-)making of microfascism in schools and classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1810780>

