

---

# Vías e itinerarios de formación profesional: la persistencia de la asociación entre bajo rendimiento y opción profesional

## *Tracks and pathways in vocational training: the persistent association between low achievement and vocational choice*

---

### RAFAEL MERINO PAREJA

Grupo de Investigación Educación y Trabajo  
Departamento de Sociología  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Campus Bellaterra, 08913, Cerdanyola del Vallès,  
Barcelona (España)  
<https://orcid.org/0000-0003-1430-9853>

### MARIBEL GARCÍA GRACIA

Grupo de Investigación Educación y Trabajo  
Departamento de Sociología  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Campus Bellaterra, 08913, Cerdanyola del Vallès,  
Barcelona (España)  
[maribel.garcia@uab.cat](mailto:maribel.garcia@uab.cat)  
<https://orcid.org/0000-0001-6521-0437>

**Resumen:** El objetivo del artículo es analizar el perfil de las personas jóvenes que acceden y transitan por la formación profesional después de la escuela obligatoria. Se han explotado los datos del registro de alumnado del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña de la cohorte nacida en el año 2001, entre los cursos 2016-17 y 2019-20. Se han reconstruido los itinerarios del alumnado de formación profesional de grado medio a partir de una adaptación del diagrama

de Lexis, y se ha comparado el perfil de este alumnado con el que accede a bachillerato a partir de una regresión logarítmica binomial. El principal hallazgo es que persiste una asociación muy fuerte entre bajo rendimiento o abandono de estudios y orientación hacia la formación profesional.

**Palabras clave:** Formación profesional, Educación postobligatoria, Itinerario formativo, Vías formativas.

\* Los datos que se presentan forman parte de un proyecto sobre abandono educativo en las transiciones postobligatorias, financiado por el Observatorio Social de La Caixa (OBSERVATORI\_SOC\_02). Agradecemos el apoyo del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Catalunya y al Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña la cesión de los datos del registro de alumnado para realizar esta investigación.

**Abstract:** The aim of this paper is to analyse the profile of young people who enter and progress through vocational training after compulsory schooling. We have used data from the student records of the Department of Education of the Generalitat de Catalunya for the cohort born in 2001, between the academic years 2016-17 and 2019-20. We reconstructed the pathways of CFGM students using an adaptation of the Lexis diagram, and compared the profile of these

students with that of those who enter the academic track using a binomial logarithmic regression. The main finding is that there is still a very strong association between low performance or dropout and orientation towards vocational training.

**Keywords:** Vocational Training, Post-compulsory Education, Career Pathways, Track System.

## INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este artículo es analizar los itinerarios de formación profesional de las personas jóvenes después de la escuela obligatoria. Esta es una cuestión muy presente en la agenda política desde hace tiempo y también tiene una larga tradición de investigación académica (Echeverría y Martínez Clares, 2019). Pero, a menudo, los datos que se utilizan para el análisis son datos stock provenientes de la estadística educativa o de encuestas transversales que no son los apropiados para el estudio de los itinerarios formativos. Justamente el mismo concepto de itinerario necesita datos longitudinales para analizar los flujos, las transiciones y las elecciones de los individuos en su paso por los distintos niveles del sistema educativo. A partir de la reciente implantación de un Registro del Alumnado en Cataluña (en adelante RALC) se ha podido tener acceso a los datos de matrícula durante unos años de una cohorte de alumnos nacidos en el año 2001 y que en el curso 2016-17 estaban en 4º de la ESO o rezagados, y que realizaron sus transiciones a la educación postobligatoria en los tres cursos posteriores.

La disponibilidad de estos datos ha permitido plantearse unos objetivos específicos y unas preguntas de investigación acordes con la perspectiva longitudinal. El primer objetivo específico es analizar los distintos accesos a la formación profesional de grado medio (de aquí en adelante, CFGM). El segundo objetivo es analizar la progresión y el abandono de los estudiantes en los CFGM. Y el tercer objetivo es analizar la continuidad formativa después de los CFGM. Estos objetivos se han analizado anteriormente en otras investigaciones (García Gracia *et al.*, 2013; Merino, 2012), pero o bien con datos stock de la estadística oficial o bien con datos muestrales, y no con datos censales y longitudinales, mucho más robustos para el análisis.

La pregunta de investigación es si existe un perfil diferenciado en el acceso a los CFGM y si este perfil diferenciado tiene alguna incidencia en la progresión, el abandono y la continuidad después del CFGM. En este sentido, la hipótesis principal de trabajo es que, a pesar de las reformas educativas de los últimos años y de las campañas de promoción de la formación profesional, todavía se asocia la

elección de estos estudios a un bajo rendimiento académico, lo que contribuye a la imagen de estudios de segunda opción, o de segunda “zona”, como ya la definiera Grignon a principios de los años 70 (Grignon, 1971). Esta hipótesis principal se completa con otras dos hipótesis que apuntan a la heterogeneidad de la propia formación profesional. En primer lugar, la diversificación de las vías de acceso hace que la construcción del itinerario formativo sea más compleja. En segundo lugar, hay una diferenciación según las familias o especialidades de formación profesional que establecen jerarquías dentro de la segunda zona, en función de la vía de acceso y del rendimiento académico anterior al ingreso en la formación profesional (FP). La investigación presentada en este artículo parte de un marco conceptual en el que se define el concepto de itinerario y se describe brevemente el contexto histórico-institucional del encaje de la formación profesional en el sistema educativo. A continuación, se explicita el modelo de análisis y la metodología utilizada, para entrar después en el análisis empírico de los datos utilizados. El artículo acaba con la discusión de resultados y las principales conclusiones del estudio.

#### MARCO CONCEPTUAL

En el análisis de los itinerarios de formación profesional hay que considerar, por un lado, el concepto de itinerario, y, por otro, el concepto de formación profesional y su proceso de institucionalización dentro del sistema educativo. Respecto al concepto de itinerario, ha habido una profusa discusión en la sociología de la juventud sobre la capacidad de agencia de los jóvenes en la construcción de biografías a partir de elecciones y de oportunidades (Furlong *et al.*, 2006; Raffe, 2011). En este sentido, el itinerario sería un constructo, un resultado no determinado de cruce entre la estructura de oportunidades y la incidencia de la desigualdad social, por un lado, y los distintos mecanismos electivos de jóvenes, familias y otros agentes orientadores que contribuyen a la toma de decisiones de los jóvenes, por otro. En la construcción de estos itinerarios tienen suma importancia eventos anteriores, como la trayectoria escolar previa y el logro alcanzado a lo largo de la escolarización obligatoria, que condicionan las elecciones en la transición a la enseñanza post obligatoria. En la transición después de la escuela obligatoria, como se verá más adelante, los eventos se multiplican en: escoger entre bachillerato o formación profesional, progresión de curso o abandono, continuidad formativa o ir al mercado de trabajo.

El concepto de itinerario puede generar una cierta confusión porque en los últimos años se ha incorporado en las políticas educativas y laborales, y en general, en el campo de la orientación académica y laboral (Casal *et al.*, 2007; Guerrero,

2018). En este campo, el itinerario ha pasado de ser un constructo teórico conceptual en el análisis biográfico a una recomendación *a priori* del camino a seguir por el o la joven, o incluso una organización del currículum. En el caso de itinerarios más o menos estandarizados, se trata más bien de vías (*tracks*, en inglés) de diferenciación, de bifurcación entre caminos distintos, fundamentalmente entre una vía académica y una vía profesional. En el caso de itinerarios personalizados, por ejemplo los que se realizan en dispositivos como escuelas de segunda oportunidad (García Montero, 2018), no dejan de ser instrumentos de intervención educativa, pero con más flexibilidad debido a las características de los jóvenes que asisten a estos dispositivos. Más allá de esta confusión, el concepto de itinerario de aplicará a la construcción biográfica de los jóvenes, construcción sujeta a los condicionantes sociales de la desigualdad educativa, a criterios de orientación de la familia, de la escuela y de sus agentes y espacios de orientación, de la influencia del grupo de iguales, pero también de las propias estrategias de los jóvenes, de sus expectativas, deseos y preferencias, que no siempre coinciden con las expectativas académicas y laborales de su entorno.

Como se ha mencionado, uno de los puntos clave en la construcción de los itinerarios formativos es la bifurcación entre una vía académica y una vía profesional, y esta bifurcación depende de un diseño institucional que a su vez responde a un contexto social, político y cultural en el que se discuten las reformas educativas y se concretan los dispositivos escolares por los que tienen que circular los individuos y tomar sus decisiones. De forma muy breve, existen tres tipos de diferenciación o bifurcación. El primero es el que pospone al máximo esta diferenciación e intenta un currículum integrado por lo menos en la enseñanza secundaria inferior. Es el modelo que ya defendió Dewey en el primer tercio del siglo XX en los Estados Unidos, y que se desarrolló en Europa con las llamadas reformas comprensivas de la posguerra, y que han tenido una mayor implantación en los países nórdicos (García-Garrido, 2004; Hyslop-Margison, 2000). El segundo tipo es el que establece una diferenciación temprana, normalmente al finalizar la educación primaria, entre currículum académico y profesional/aplicado, y en centros diferenciados. Es el modelo que se sigue en los países germánicos, en los que la formación profesional diferenciada tiene una presencia muy importante en los estudios secundarios (Demant *et al.*, 2018). El tercer tipo sería el intermedio, con una educación secundaria inferior más o menos común, y una educación secundaria superior con distintas opciones entre vías académicas y vías profesionales. Es el caso de España, Francia y, con algunos matices, Reino Unido (Howieson *et al.*, 2017).

Una de las mayores motivaciones de las reformas comprensivas fue evitar el clasismo entre la vía académica y la vía profesional, un clasismo muy evidente

cuando las bifurcaciones se realizan a una edad muy temprana, y que autores como Baudelot y Establet analizaron con su teoría de la doble red (Baudelot y Establet, 1972). Pero el retraso de la edad de bifurcación implicó algunos problemas en el diseño del currículum y de la gestión de la diversidad (Dronkers, 2008), con lo que la aparición de vías más o menos explícitas fue una consecuencia de estos problemas. El caso de España es paradigmático. La promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE) en el año 1990 implicó la creación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria con un currículum en principio unificado, y un bachillerato y una formación profesional con el mismo requisito académico de acceso, el graduado en secundaria. Con la aplicación de la ley ya se vio lo difícil que era la gestión del currículum unificado y que continuaban, si no aumentaban, las diferencias de perfil académico y social entre el alumnado que optaba por el bachillerato y el que optaba por la formación profesional (Martínez García y Merino, 2011). Además, no se eliminó el grave problema del abandono escolar tras la no obtención del graduado en secundaria. No es objetivo del presente artículo, ni hay espacio, para resumir los vaivenes políticos, legislativos y propiamente educativos de la articulación entre la ESO y la enseñanza postobligatoria de los últimos treinta años, pero a efectos del modelo de análisis baste recordar que el esquema es el mismo, aunque se ha aceptado una diversificación curricular interna en la ESO, se ha normalizado el ingreso a los CFGM por vías distintas, básicamente por pruebas de acceso y por programas de nivel 1 (Formación Profesional Básica, o Programas de Formación e Inserción en Cataluña), y se mantiene con matices la relación entre un mayor rendimiento académico y una menor propensión a escoger estudios profesionales.

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

### *Hipótesis de investigación*

En la introducción se mencionaron las hipótesis de trabajo, y a continuación se explicitan más formalmente:

1. La formación profesional, y en particular la formación profesional de grado medio, se asocia al bajo rendimiento académico, lo que contribuye a una imagen de relegación de estos estudios, como segunda opción, o segunda “zona” (Grignon, 1971), respecto del bachillerato.
2. La formación profesional de grado medio se asocia con la recuperación de trayectorias de abandono (García Gracia y Sánchez-Gelabert, 2021),
3. Existe una jerarquía interna entre las familias profesionales que conforman

la formación profesional de grado medio. Esta jerarquía se asocia a las diferentes vías de acceso, de promoción y de la continuidad en los ciclos formativos de grado superior.

### *Característica de la muestra*

Los datos utilizados para contrastar estas hipótesis, como se ha apuntado en la introducción, proceden del registro de alumnado del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Se trata de datos de toda la cohorte de alumnos nacidos en el año 2001. Es un registro oficial de la totalidad del alumnado matriculado en Cataluña en las enseñanzas no universitarias y permite seguir la trazabilidad de su escolarización mientras permanecen en el sistema de educación formal. El acceso a estos datos ha permitido el análisis longitudinal de los itinerarios de formación postobligatoria de la cohorte referida, que asciende a 70.200 alumnos, el 79% de los cuales estaban matriculados en 4º de ESO y el 21% en cursos inferiores en el curso académico 2016-17 (se ha excluido del análisis el alumnado de educación especial). La construcción de los itinerarios formativos en la transición postobligatoria de esta cohorte se ha hecho a partir del registro de este mismo alumnado en los siguientes cursos: 2016-17 (Tiempo 0), 2017-18 (t1), 2018-19 (t2) y 2019-20 (t3). Una de las ventajas es que los datos se refieren a todo el universo poblacional y no a una muestra, lo que permite un análisis muy fiable del acceso a la formación, la progresión, los cambios de estudio, el abandono, el retorno a la formación y la continuidad. Asimismo, cabe señalar que se ha desestimado trabajar con los datos del primer año de registro (2015-16), que fue el primer año de implementación, a fin de disponer de datos más robustos por estar el registro ya generalizado.

Aunque el potencial de la base de datos es muy grande por esta posibilidad de análisis longitudinal, hay que decir que tiene tres limitaciones importantes. La primera es que el objetivo de este registro es administrativo, no de investigación, y esto limita la disponibilidad de algunas variables, como el origen social del alumno, lo que no permite establecer una relación directa entre clase social, rendimiento y elecciones escolares. La segunda limitación viene por la complejidad y dificultad en la recogida de datos, que provoca algunos vacíos, por ejemplo, en la causa de baja o abandono del sistema educativo. La tercera limitación es que solo recoge datos de rendimiento académico de los centros públicos, por lo que no se puede ver la diferencia de rendimiento entre centros públicos y privados. Aun teniendo en consideración estas limitaciones, el poder disponer de datos censales de la totalidad de alumnado matriculado en Cataluña y el potencial que presenta esta base de datos para el análisis de las transiciones postobligatorias justifica el análisis que

se ha realizado. Una cuarta cuestión a tener en cuenta no es una limitación, sino una opción de la investigación, y es que se ha realizado exclusivamente un análisis de cohorte, y no de matrícula en la enseñanza postobligatoria, por lo que no se ha tenido en cuenta el ingreso en el bachillerato o en la formación profesional de alumnado de otras cohortes o de nueva incorporación al sistema.

### *Procedimientos de análisis*

Se han incluido dos modelos de análisis, uno longitudinal y el segundo de transición. Para el análisis longitudinal se han reconstruido los itinerarios del alumnado a partir de la situación de estudios de  $t_0$  a  $t_3$ , con una técnica descriptiva. A partir de estos itinerarios, se han reconstruido flujos con una adaptación del diagrama de Lexis para la reconstrucción de flujos educativos. El diagrama de Lexis se utiliza en análisis de mortalidad, pero con la posibilidad de reincorporarse al sistema educativo se hace una adaptación relativamente sencilla, con una hoja de cálculo tipo Excel (Guardiola, 1999), y también se tienen en cuenta distintas vías de acceso y de salida durante el período estudiado. El resultado es un diagrama de flujos que permite analizar los itinerarios de salida y entrada a los Ciclos Formativos de Grado Medio. La adaptación del diagrama de Lexis se ha realizado con el software de hoja de cálculo Excel. El segundo modelo es un análisis de transición, en el paso de la enseñanza obligatoria a la enseñanza postobligatoria. El análisis de transición se ha centrado en la opción entre la vía académica y la vía profesional, y al ser una variable dicotómica se ha optado por el análisis de regresión logarítmica, a partir del cual se calculan las probabilidades (en términos de *odds ratio*) de escoger bachillerato o formación profesional en función de las variables independientes escogidas. El software utilizado para el análisis de regresión es el SPSS 22.

Para responder a la pregunta de investigación, se ha creado una variable dicotómica que separa a los jóvenes que han escogido bachillerato después de acabar la ESO de los jóvenes que han escogido un CFGM en cualquier momento del período. Se ha aplicado un modelo de regresión logarítmica binomial con las variables independientes disponibles en la base de datos y significativas para el análisis, a tres niveles:

- a. Características sociodemográficas de los individuos: variable binaria de sexo (es lo que se registra) y variable binaria de origen. En este caso, se ha optado por la diferenciación en función del lugar de nacimiento, en España o fuera de España.
- b. Experiencia educativa de los individuos: si han sido clasificados por la administración educativa como alumnos con necesidades específicas de apoyo

educativos (NESE) por incorporación tardía en el sistema o por desventaja social, si han repetido algún curso en primaria o secundaria, o no, y la nota media –sobre 10– de 4º de ESO.

- c. Tipo de centro: se separan los centros de máxima complejidad del resto. Se trata de un índice de clasificación de los centros educativos elaborado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya con base en indicadores de complejidad administrativa –alumnado con necesidades educativas de apoyo específico y alumnado de nueva incorporación– y de complejidad social: bajos niveles de instrucción y de nivel ocupacional de los padres, porcentaje de inmigración y de alumnado sin nacionalidad española.

## RESULTADOS

Los itinerarios posibles en la transición de la enseñanza obligatoria a la enseñanza postobligatoria son centenares, si tenemos en cuenta que el período analizado es de cuatro años y que las opciones cada año oscilan entre las tres primeras del curso 2016-17 (2º ESO, 3º ESO, 4º ESO) hasta las ocho opciones del curso 2019-20 (1º bachillerato, 2º bachillerato, 1º CFGM, 2º CFGM, 1º Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS), 2º CFGS, otros estudios, perdidos). En otros estudios el registro recoge fundamentalmente programas de segunda oportunidad (llamados en Cataluña Programas de Formación e Inserción). Respecto a los perdidos, son exactamente eso, alumnos que no se matriculan y el sistema los pierde, bien porque se han dado de baja bien porque han acabado la etapa educativa.

Para simplificar el análisis, se han agrupado las combinatorias con más alumnado y se han obtenido 13 itinerarios, que se describen en la Tabla 1.

**Tabla 1. Itinerarios formativos mayoritarios en la transición de la enseñanza obligatoria a la postobligatoria en Cataluña, cursos 2016-17/2019-20**

16-17	17-18	18-19	19-20		
4º ESO	1º Bac	2º Bac	Perdidos	26.129	37%
4º ESO	1º Bac	2º Bac	1º CFGS	4.830	7%
4º ESO	1º CFGM	2º CFGM	1º CFGS	2.819	4%
4º ESO	1º Bac	2º Bac	2º Bac	2.544	4%
4º ESO	Perdidos	Perdidos	Perdidos	1.937	3%

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla 1. Itinerarios formativos mayoritarios en la transición de la enseñanza obligatoria a la postobligatoria en Cataluña, cursos 2016-17/2019-20**

16-17	17-18	18-19	19-20		
3º ESO	4º ESO	Perdidos	Perdidos	1.896	3%
3º ESO	4º ESO	1º CFGM	2º CFGM	1.789	3%
4º ESO	1º Bac	1º Bac	2º Bac	1.587	2%
4º ESO	1º Bac	1º CFGM	2º CFGM	1.486	2%
4º ESO	1º CFGM	2º CFGM	2º CFGM	1.282	2%
4º ESO	1º CFGM	2º CFGM	Perdidos	1.122	2%
Otros itinerarios sin perdidos				10.479	15%
Perdidos				12.300	18%
Total				70.200	100%

Fuente: elaboración propia a partir de datos del RALC. Bac=bachillerato; ESO=Educación Secundaria Obligatoria; CFGM=Ciclo Formativo de Grado Medio; CFGS=Ciclo Formativo de Grado Superior.

En esta tabla se puede comprobar que el itinerario mayoritario es el académico lineal, 37% de los jóvenes siguen el bachillerato después de la ESO y no repiten ningún curso. El hecho de que en el curso 2019-20 estén perdidos es porque han dejado de estar registrados en el departamento de educación. Esta es una de las limitaciones que se apuntaba anteriormente; en este caso lo más probable es que estén en primer curso de la universidad (todavía no se ha integrado el registro de alumnos de la educación no universitaria con la matrícula universitaria). El segundo grupo más numeroso (18%) está en los perdidos al final del período que no son los perdidos después de segundo de bachillerato. A este grupo habría que sumar los itinerarios de abandono después de la ESO, ya sea sin repetición en el curso 2017-18 o con repetición en el curso 2018-19. Es de suponer que la mayoría de estos perdidos son abandonos del sistema educativo, y hay un análisis específico de este abandono escolar en otra publicación (García Gracia y Sánchez-Gelabert, 2021). El tercer grupo, que se ha denominado “Otros itinerarios sin perdidos”, que representa un 15%, es un conjunto de itinerarios que se podrían denominar complejos, ya que combinan retrasos en la educación obligatoria y/o postobligatoria, y cambios de vías, pero no abandono de los estudios. De este grupo, el 3% sigue itinerarios académicos y un 12% itinerarios profesionales. Hay dos itinerarios lineales, pero con

opción de formación profesional, que representan un 7% (bachillerato y CFGS) y un 4% (CFGM y CFGS) respectivamente. El resto de itinerarios son diferentes combinatorias con una presencia muy minoritaria. Para simplificar, a efectos del presente estudio, se puede decir que el 46% de jóvenes sigue un itinerario académico (etiquetas en cursiva), un 31% siguen un itinerario de formación profesional y un 24% un itinerario de abandono en la transición a la escuela postobligatoria.

Para analizar la diferencia de perfil de alumnado que se matricula en un CFGM respecto al alumnado que se matricula en bachillerato, se ha realizado un análisis de regresión logística. Se han seleccionado todos los casos que se matricularon bien en bachillerato bien en un CFGM a lo largo del período estudiado. Como se ha comentado anteriormente, la regresión solo se puede hacer con el alumnado matriculado en centros públicos. Los valores descriptivos de las variables predictoras y de la variable dependiente se muestran en la siguiente Tabla 2.

**Tabla 2. Características del alumnado de centros públicos en transición de la escuela obligatoria a la postobligatoria, Cataluña, 2016-17**

Bachillerato	70,9%
CFGM	29,1%
Hombre	48,3%
Mujer	51,7%
Autóctono	85,6%
Inmigrante	14,4%
Repetición	23,5%
No repetición	76,5%
NESE	5,8%
No NESE	94,2%
Máxima complejidad	14,4%
Sin máxima complejidad	85,6%
Nota media (sobre 10)	6,84
Población	34.793

Fuente: elaboración propia a partir de datos del RALC.

De los valores descriptivos, cabe destacar que prácticamente una tercera parte del alumnado se ha matriculado en un CFGM. Si se tienen en cuenta los centros

privados, este porcentaje baja al 25%. Estos resultados se corroboran con estudios anteriores (Merino, 2012) y se mantiene constante en los últimos años, lo que indica que la opción de formación profesional es claramente minoritaria respecto al bachillerato. Y, como se verá a continuación en la Tabla 3, con un perfil muy marcado respecto a la experiencia escolar previa.

**Tabla 3. Diferencias de perfil de alumnado de centros públicos que se matricula en bachillerato respecto al alumnado que se matricula en un CFGM, Cataluña, período 2016-20**

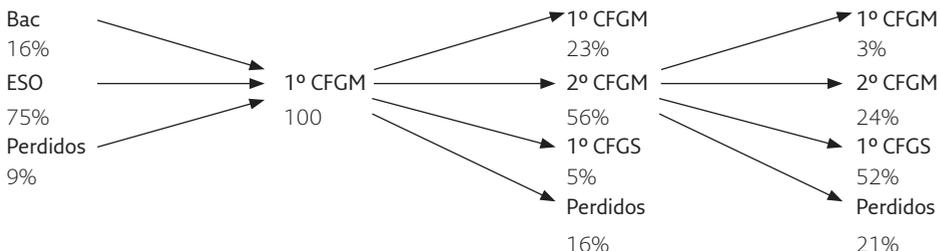
	COEFICIENTE	EXP (B)
Hombre (versus mujer)	-0,144***	0,866
Inmigrante (versus autóctono)	0,233***	1,264
NESE (versus no NESE)	-0,572***	0,564
Repetición (versus no repetición)	-0,136***	0,872
Nota media (sobre 10)	1,637***	5,143
Máxima complejidad (versus resto)	-0,130***	0,880
R <sup>2</sup> Nagelkerke=0.403		

p<0,01. Fuente: elaboración propia a partir de datos del RALC.

El modelo explica un 40% de la varianza, lo que supone un valor relativamente alto. La lectura de los coeficientes nos da unos resultados ya conocidos y alguna sorpresa. Los chicos tienen una menor probabilidad de ir a bachillerato respecto a las chicas. Es posible que sea por el tipo de oferta de formación profesional, muy sesgada respecto al género (Merino, 2020). En el caso del país de nacimiento, es de destacar que los jóvenes nacidos fuera de España tienen mayor probabilidad de ir al bachillerato. En un análisis exploratorio descriptivo previo, el porcentaje de estos jóvenes que iban a bachillerato era menor, pero controlando el resto de variables, el efecto neto es positivo. Es de destacar que una cuarta parte de los alumnos NESE son inmigrantes, cuando solo constituyen el 4% de la población autóctona. Respecto a las variables académicas, los coeficientes arrojan resultados conocidos. El alumnado con necesidades de apoyo educativo tiene la mitad de probabilidad de ir a bachillerato, y el alumnado que ha repetido también tiene una menor propensión de ir a bachillerato. Pero es el rendimiento académico el que más discrimina en la elección entre bachillerato y formación profesional, lo que confirmaría la primera hipótesis. La máxima complejidad del centro aporta un pequeño efecto en las probabilidades de escoger bachillerato, controlando el resto de variables, lo que seguramente indica que hay un efecto composición en estos centros.

Para el análisis específico de los itinerarios de formación profesional, se han reconstruido los flujos de entrada, progresión y salida de los CFGM a partir de los datos longitudinales, que se presentan en base a 100 para facilitar la lectura.

**Gráfico 1. Flujos de entrada, progresión y salida de los CFGM, alumnado de Cataluña, cursos 2016-17/2019-20**



Fuente: elaboración propia a partir de datos del RALC.

Como se puede ver en este Gráfico 1, la entrada mayoritaria al CFGM es con la titulación de la ESO, pero no es la única. Un 16% de los alumnos de la cohorte del 2001 que comienzan un CFGM han empezado antes el bachillerato, que abandonan para reconducir su itinerario hacia la formación profesional. Y un 9% han pasado por lo menos un año desconectados del sistema educativo: es de suponer que son los jóvenes que no acreditaron la ESO y han participado en programas de segunda oportunidad o se han preparado las pruebas de acceso al grado medio. De esta forma, se confirma la segunda hipótesis planteada. Si se añade al perfil de título de ESO con bajo rendimiento en el acceso a los CFGM estas entradas de segunda oportunidad, sea por arriba o por abajo, parece claro que el perfil académico de los CFGM está muy marcado por el bajo rendimiento y las dificultades escolares.

Respecto a la progresión, aunque los datos no son definitivos para la cohorte porque al final del período todavía hay alumnos que están estudiando primero o segundo de CFGM, se pueden ver algunos fenómenos interesantes. El primero es la tasa de repetición, casi una cuarta parte. Aunque en algunos casos se trata de cambio de familia profesional, es un dato muy desconocido y que apunta a dificultades en la consecución de los objetivos de aprendizaje en esta etapa, que adolece de medidas y recursos específicos de atención a la diversidad. El segundo fenómeno es el abandono: uno de cada seis alumnos no completa el ciclo. Los datos sobre los motivos de baja del registro son poco fiables, así que se podría especular con la dificultad académica para estos alumnos. Si se miran los itinerarios de acceso

al CFGM, el hecho de repetir un curso de la ESO o de haberla dejado en tercero duplica, o en algunos casos triplica, la probabilidad de abandonar la formación profesional, lo que plantea un límite a la capacidad de recuperación académica de esta formación profesional. Hay un pequeño porcentaje de alumnos que después de realizar el primer curso de CFGM van directamente a un CFGS. Esto puede explicarse porque aún queda un porcentaje significativo de CFGM que dura solo un curso escolar, o incluso por la preparación de pruebas de acceso al grado superior. El gran salto en la continuidad se da al acabar el segundo curso de CFGM. Aunque también hay una cuarta parte de alumnos que repiten el segundo curso, más de la mitad continúan su itinerario en el grado superior. Si se descuenta el alumnado repetidor, y se supone que los perdidos se han titulado y han decidido ir directamente al mercado de trabajo, el porcentaje de continuidad formativa sube al 71% (52/52+21) de los graduados en grado medio. Una cuestión importante es que el tipo de acceso tiene incidencia en las probabilidades de abandono y de promoción en los CFGM. Por ejemplo, si la tasa general de abandono es del 16%, en el caso de jóvenes que no acabaron la ESO se eleva al 29%. En cambio, en la vía de entrada del abandono del bachillerato la tasa de abandono se reduce al 13%. Esto quiere decir que la formación profesional también necesita un mínimo de competencias básicas para tener una mayor eficiencia.

Una última cuestión que aportan los datos de registro es que hay algunas diferencias en los flujos de acceso, promoción y continuidad en función de la familia profesional. Por ejemplo, si para el global de la formación profesional el acceso por bachillerato (sin concluir) es del 16%, este porcentaje sube al 38% en el CFGM de Emergencias Sanitarias, el 29% en el CFGM de Cuidados auxiliares de enfermería y el 30% en el CFGM de Confección y Moda. Respecto a la progresión, hay ciclos que tienen un porcentaje mayor de abandono, como el CFGM de Conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural (24%), o el CFGM de Carrocería (19%). Y respecto a la continuidad en el CFGS, hay tres ciclos que superan el 52% del conjunto de la formación profesional, que son el CFGM de Atención a Personas en Situación de Dependencia (64%), el CFGM de Sistemas Microinformáticos y Redes (61%) y el CFGM de Gestión Administrativa (59%). Como caso singular, aunque son pocos alumnos, el 82% de los que acaban el CFGM de Confección y Moda continúan en el CFGS, en concreto el CFGS de Patronaje y Moda (el 83% de los que se matriculan en un CFGS después del grado medio). Con estos datos, se confirma parcialmente la tercera hipótesis.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de esta investigación muestran que, efectivamente, la formación profesional tiene un sesgo en el perfil de jóvenes que acceden a esta formación, y que refuerza la imagen de estudio subalterno o de segunda zona en comparación a la vía académica. Este fenómeno es conocido desde hace tiempo y es una tendencia que se da en la mayoría de los países (Bernardi y Requena, 2010). El rendimiento académico incide notablemente en las elecciones de los jóvenes y de su entorno, e incluso se llega a normalizar el discurso de que tener jóvenes con buen rendimiento que no van a la universidad es una pérdida de talento y los jóvenes con bajo rendimiento que optan por la vía académica pueden ser una pérdida de recursos por el elevado riesgo de fracaso (OECD, 2012). Por desgracia los datos no permiten entrar en el debate sobre la equidad y la igualdad de oportunidades, pero es conocido en el campo académico que los jóvenes de familias con escasos recursos tienen más probabilidades de tener un menor rendimiento (Bernardi y Requena, 2010), y que incluso a igualdad de rendimiento, las familias de menos recursos económicos y culturales optan más por la formación profesional que por el bachillerato, bien por una mayor percepción de riesgo o porque no pueden asumir el coste de oportunidad (Bernardi y Cebolla, 2014).

La investigación aporta un matiz importante en el sesgo por origen geográfico o nacionalidad del alumnado. Aunque algunos estudios han mostrado un cierto riesgo de etnificación de la formación profesional (Gabrielli, 2017), hay que atribuirlo más a la experiencia propia educativa que al hecho de pertenecer a un colectivo inmigrante. Pero también hay que tener en cuenta que nuestra variable dicotómica es una simplificación de este colectivo; existen profundas diferencias en función del origen, como se ha demostrado en numerosos estudios (Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2021; Suárez-Orozco *et al.*, 2010).

Respecto al género, controlado por la experiencia educativa, no se han encontrado grandes diferencias en la opción entre bachillerato y formación profesional. Sí que existen diferencias muy significativas en las diferentes modalidades de bachillerato y sobre todo en las distintas familias profesionales (Merino, 2020), por lo que a nivel local una determinada oferta de ciclos o de modalidades de bachillerato puede condicionar las opciones de los y las jóvenes.

El acceso a la formación profesional por vías no estándar ha sido poco analizado, pero es un fenómeno que empezó con la misma LOGSE y la aplicación de las pruebas de acceso (Rujas, 2015). Una de las discusiones sobre el diseño de los dispositivos de segunda oportunidad es precisamente el grado de conexión más o menos directa con los CFGM. De los Programas de Garantía Social de la LOGSE

a los Programas de Cualificación Profesional Inicial de la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) ya se dio un salto cualitativo (García Gracia *et al.*, 2006). Con la Formación Profesional Básica de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) y la actual discusión de los Ciclos Formativos de Grado Básico de la LOMLOE (Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación, 2020) se pone de relieve la conexión entre la diversificación curricular en el segundo ciclo de la ESO y los itinerarios postobligatorios. De hecho, ya existe investigación que ha mostrado una conexión entre un currículum diversificado para atender estudiantes con bajo rendimiento y una mayor probabilidad de escoger la formación profesional después de la ESO (Valdés, 2019).

El abandono de la formación profesional tampoco ha sido muy estudiado a fondo, con una excepción reciente muy relevante (Olmos *et al.*, 2020). Aunque, como se ha comentado anteriormente, los datos de registro de Cataluña no recogen bien los motivos de abandono, podemos aventurar que existen motivos estrictamente académicos, de inadecuación entre la preparación y/o las expectativas de los alumnos y el planteamiento de la enseñanza profesional. También hay que tener en cuenta otros motivos, como la desmotivación respecto al centro, el profesorado o la familia escogida (Cerdà-Navarro, 2020), o el coste de oportunidad cuando la coyuntura económica es expansiva, motivo recurrente en la literatura de la economía de la educación (Rahona, 2012).

La reorientación de estudiantes de bachillerato hacia la formación profesional ya se daba incluso antes de la aplicación de la LOGSE, y marcaba diferencias en algunas familias, como la electrónica, que era donde se concentraba una mayor número de “buperos” (por derivación del acrónimo BUP, Bachillerato Unificado y Polivalente) (Merino, 2006). También es un fenómeno que se da en otros países con más o menos facilidades para pasar de la vía académica a la profesional (Bol *et al.*, 2014). Mucho más difícil o improbable es el camino inverso, de la formación profesional a la académica, justamente por el sesgo de exigencia de uno u otro camino. Una cuestión a profundizar sería si estos jóvenes que abandonan el bachillerato escogieron la vía académica en primera opción, o se vieron presionados por su entorno para escoger esta vía en detrimento de la vía profesional, o simplemente no encontraron plaza en la formación profesional que querían. Hay algunos indicios de que existe una demanda no satisfecha de formación profesional que, por falta de oferta, opta por estudios de bachillerato, pero con elevadas probabilidades de abandono<sup>1</sup>.

---

1. Noticia aparecida en El Diario.es el 30 de mayo de 2021: [https://www.eldiario.es/sociedad/gobierno-apuesta-fp-enesimo-impulsar-via-destinada-cambiar-mercado-laboral\\_1\\_7972598.html](https://www.eldiario.es/sociedad/gobierno-apuesta-fp-enesimo-impulsar-via-destinada-cambiar-mercado-laboral_1_7972598.html)

La continuidad formativa del grado medio al grado superior ya era un fenómeno conocido a finales de los años 90 en las primeras promociones de estas formaciones definidas en la LOGSE (Merino *et al.*, 2011), a pesar de que no había acceso directo. A partir de la LOMCE sí que existe el acceso directo, lo que ha rebajado el coste de la continuidad. En los estudios de inserción laboral que se realizan en Cataluña desde hace 15 años (Departament d'Educació, 2019) se ve claramente esta conexión entre el grado medio y el grado superior, más presente en unas familias profesionales que en otras, y también con cierta sensibilidad respecto a la coyuntura expansiva o recesiva del mercado de trabajo. De hecho, ha aumentado la continuidad formativa en el período posterior a la crisis del 2008. Una de las consecuencias de esta fuerte continuidad, y más en algunas familias profesionales, es que hace mucho más difícil una planificación de la oferta formativa en función de las demandas de técnicos medios y superiores por parte del mercado de trabajo.

### CONCLUSIONES

La conclusión principal del estudio es que, efectivamente, la formación profesional sigue en una segunda zona, pero esta realidad tiene dos lecturas. La primera es que persiste un sesgo académico que selecciona a los estudiantes de mayor rendimiento para la vía académica y relega a los estudiantes de menor rendimiento a la formación profesional. La segunda lectura es que la formación profesional es un dispositivo que permite dar salida a itinerarios que podrían acabar en el abandono escolar, es decir, que tiene una función recuperadora de las trayectorias de dificultad académica en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato. Pero esta función recuperadora tiene sus límites, como muestran los resultados, ya que las dificultades previas también tienen relación con la repetición y el abandono de la formación profesional de grado medio. Esto es muy relevante porque apunta a los límites de la FP para la reducción del abandono escolar y entronca con el debate sobre la necesidad de garantizar las primeras oportunidades en la enseñanza primaria y secundaria inferior, la diversificación curricular en la ESO y la reforma de la formación profesional (básica y de grado medio, principalmente). También apela a la necesidad de incorporar medidas de atención a la diversidad en la propia formación profesional, con el fin de disminuir la tasa de repetición y de abandono.

Como todas las investigaciones, esta tiene sus limitaciones. Algunas se han ido comentando a lo largo del artículo, como la falta de datos sobre el origen social del alumnado, o la poca fiabilidad de algunos registros, como el motivo de baja administrativa. Otra limitación es que se ha estudiado una cohorte, no una promoción de ingreso a la formación profesional, lo que hubiera dado otras magnitudes, como

la edad de acceso, pero como variable ha quedado fuera del alcance de este estudio. Finalmente, la ventana de observación se ha limitado a los cuatro años disponibles; sin duda la incorporación de años sucesivos permitiría analizar las trayectorias finalizadas en la enseñanza secundaria superior.

La investigación aporta indicios que merecen una mayor profundización y que apuntan líneas futuras de análisis, como el efecto composición de los centros, en conexión con los estudios sobre segregación escolar (Elías y Daza, 2017). Las diferencias entre familias profesionales también merecen ser analizadas con mayor profundidad, ya que dentro de la segunda zona que es la formación profesional en su conjunto, parece ser que existen “segundas” y “segundas dentro de la segunda”, con sesgos en los perfiles académicos y sociales y en las expectativas de continuidad del alumnado que accede a las distintas familias. Otra posibilidad sería disponer de datos de preinscripción de la formación profesional para contrastarlos con la matrícula efectiva: así se podría analizar la relación entre oferta y demanda, y ajustada al territorio. Por último, si se pudieran integrar los datos de matrícula universitaria se podría profundizar en las elecciones entre la vía académica y la vía profesional en la enseñanza terciaria.

Fecha de recepción del original: 5 de enero 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 18 de mayo 2022

## REFERENCIAS

- Baudelot, C. y Establet, R. (1972). *L'école capitaliste en France*. Maspero.
- Bayona-i-Carrasco, J. y Domingo, A. (2021). La continuidad en el aula: el caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 89, 123-141.
- Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas / Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Bernardi, F. y Requena, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación, Número extra*, 93-118.
- Bol, T., Witschge, J., van de Werfhorst, H. G. y Dronkers, J. (2014). Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. *Social Forces*, 92(4). <https://doi.org/10.1093/sf/sou003>

- Casal, J., García Gracia, M. y Merino, R. (2007). Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342, 213-238.
- Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I. y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el concepto de implicación del estudiante (“student engagement”). *Estudios Sobre Educación*, 39, 33-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>
- Demant, J., van den Broeck, L. y van Houtte, M. (2018). Social Inequality in Attitudes and Behavior. En *Global Perspectives on Education Research* (pp. 159-181). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351128421-7>
- Departament d’Educació y Consell General de Cambres (2019). *Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2019*.
- Dronkers, J. (2008). Education as backbone of inequality- European education policy: constraints and possibilities. En F. Becker, K. Duffek y T. Mörschell (Eds.), *Social Democracy and Education. The European Experience* (pp. 50-135). Friedrich Ebert Stiftung.
- Echeverría, B. y Martínez Clares, P. (2019). *Diagnóstico de la Investigación sobre la Formación Profesional Inicial en España (2005-2017)*. Fundación Bankia por la Formación Dual.
- Elías, M. y Daza, L. (2017). ¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(1), 5-22. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.1.9135>
- Furlong, A., Cartmel, F. y Biggart, A. (2006). Choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 225-239.
- Gabrielli, M. (2018). La “eticización” de la interculturalidad en el ámbito de la intervención socioeducativa. Las posiciones sociales del sujeto joven en contextos de diversidad cultural. *Arxiu d’Etnografia de Catalunya*, 17, 87-109. <https://doi.org/10.17345/aec201787-109>
- García Gracia, M., Casal, J. y Merino, R. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial: sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- García Gracia, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez-Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García Gracia, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2021). El abandono educativo

- temprano refleja las desigualdades sociales. En *El Observatorio Social*. Fundación La Caixa. <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-el-abandono-educativo-temprano-refleja-las-desigualdades-sociales>
- García Montero, R. (2018). Las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) en España. *Educación(Nos)*, 81, 7-10.
- García-Garrido, J. L. (2004). Igualdad y libertad en la educación obligatoria: la experiencia comprensiva. *Persona y Derecho*, 50, 411-432.
- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Les Éditions de Minuit.
- Guardiola, P. (1999). Análisis de los flujos educativos bajo la LGE y LOGSE en la CARM. *VII Conferencia de Sociología de La Educación*.
- Guerrero, C. (2018). *Formación e inserción sociolaboral de personas vulnerables o en riesgo de exclusión*. EDITUM <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/87674>
- Howieson, C., Croxford, L. y Murphy, D. (2017). The experience of 50 years of comprehensive schooling in Scotland. *Education, Citizenship and Social Justice*, 12(1), 8-23. <https://doi.org/10.1177/1746197916683465>
- Hyslop-Margison, E. J. (2000). An Assessment of the Historical Arguments in Vocational Education Reform. *Journal of Career and Technical Education*, 17(1). <https://doi.org/10.21061/jcte.v17i1.590>
- Jociles, M. I. (2005). Familia profesional de “servicios socioculturales y la comunidad”: ¿es la FP reglada una alternativa a la universidad o un camino alternativo hacia ella? *Revista de Educación*, 336, 267-291.
- Martínez García, J. S. y Merino, R. (2011). Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 14, 13-37.
- Merino, R. (2012). La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5(3), 503-512.
- Merino, R. (2020). Formación profesional y género: desigualdades que persisten, algunos cambios y debates pendientes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(3). <https://doi.org/10.7203/RASE.13.3.17444>
- Merino, R., García Gracia, M., Casal, J. y Sánchez-Gelabert, A. (2011). Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en formación profesional. Sobre algunos prejuicios en la formación profesional. *Sociología del Trabajo*, 72, 137-156.
- OECD (2012). *Grade Expectations*. <https://doi.org/10.1787/9789264187528-en>
- Olmos, P., Mas, O. y Salvà, F. (2020). Perfiles de desconexión educativa: una

- aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica. *Revista de Educación*, 389, 69-91. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455>
- Raffe, D. (2011). Itinerarios que relacionan educación con trabajo. Revisión de conceptos, investigación y debates políticos. *Papers. Revista de Sociología*, 96(4), 1163-1185.
- Rahona, M. (2012). Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 177-194.
- Rujas, J. (2015). La Educación Secundaria para Adultos y la FP de Grado Medio ¿una segunda oportunidad en tiempos de crisis? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 28-43.
- Schäfer, H. P. (1990). ¿Diploma de formación profesional y bachillerato superior? *Revista de Educación*, 292, 255-265.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M. y Todorova, I. (2008). *Learning a New Land*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674044111>
- Valdés, M. T. (2019). La construcción del itinerario formativo postobligatorio: Efectos de la atención al bajo rendimiento sobre la expectativa académica. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 3, 77-104. <https://doi.org/10.5944/ts.3.2019.23589>