

La demanda de dispositivos de segunda oportunidad: las E2O y su incidencia en las expectativas de los y las jóvenes.

Coordinación:

Davinia Palomares-Montero, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Fernando Marhuenda-Fluixá, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Autoría:

Alicia Ros-Garrido, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Davinia Palomares-Montero, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Rafael Merino Pareja, Sociología, UAB (GRET)

Fernando Marhuenda-Fluixá, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Maribel García Gracia, Sociología, UAB (GRET)

Juan García-Rubio, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

María José Chisvert-Tarazona, Didáctica y Organización Escolar, UV (Transicions)

Ana Córdoba-Iñesta, Psicología Evolutiva y de la Educación, UV (Transicions)

Índice

1. Propósito, elaboración del informe y descripción del trabajo de campo
2. Introducción
3. La desigualdad de oportunidades educativas en las transiciones post obligatorias
 - 3.1. Efectos primarios y secundarios en las transiciones educativas
 - 3.2. Variables explicativas de la vinculación/desvinculación, a los estudios en la adolescencia
4. El perfil de los jóvenes participantes en programas de segunda oportunidad
 - 4.1. Itinerarios, vías y trazabilidad
 - *Transiciones educativas, biografía y acompañamiento educativo
 - *La transición de la escuela al trabajo (TET)
5. Algunas conclusiones y líneas para continuar profundizando
6. Referencias

1. Propósito, elaboración del informe y descripción del trabajo de campo

Este informe, complementario de otro sobre características de las escuelas de segunda oportunidad como organizaciones socioeducativas, tiene su origen en una investigación financiada por la Generalitat Valenciana¹ y que realizamos entre otoño de 2021 y diciembre de 2023 varios miembros del grupo de investigación Transicions² de la Universitat de València y del grupo de investigación sobre educación y trabajo GRET³ de la Universitat Autònoma de Barcelona.

La pretensión de este informe es analizar el perfil de la juventud que participa en los programas de segunda oportunidad, tratando de entender cómo otras variables explicativas influyen en las expectativas y transiciones de esta población a otros entornos educativos y/o al trabajo.

Para la realización de este informe, hemos utilizado distintas fuentes de información. Por un lado, a lo largo de la vida del proyecto se han llevado a cabo tres pases de cuestionarios sobre población joven matriculada en 28 escuelas de segunda oportunidad. En el primer pase la recogida de información se llevó a cabo entre mayo y julio del 2022, obteniendo datos de 1.119 jóvenes. En el segundo pase la recogida de datos fue en octubre y noviembre de 2022 sobre un total de 1.779 (57% alumnado nuevo ingreso, 17% alumnado que participó en el pase anterior -seguimiento, 15% alumnado que lleva tiempo en la escuela, pero no participó en el pase previo y 11% alumnado que dice haber participado en pase anterior, pero podemos reconocerlo). En el tercer y último pase, la encuesta se aplicó entre marzo y junio de 2023, obteniendo información de 1.336 jóvenes. Cabe destacar que, longitudinalmente, se cuenta con respuestas de 144 jóvenes que respondieron a los tres pases y 713 que respondieron al segundo y tercero (con o sin pase en el primero). Por otro lado, en otoño de 2023 mantuvimos seis grupos de discusión con jóvenes de escuelas de segunda oportunidad de Andalucía, Aragón, Cataluña, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y País Vasco, donde participaron 56 jóvenes en total⁴.

Con relación a la estructura del cuestionario conviene aclarar que los datos sociodemográficos se preguntaron en el primer y segundo pase, no así en el tercero. Durante el primer pase toda la muestra es desconocida y por esa razón se solicita datos del perfil. En el segundo pase, se mantienen las preguntas de perfil para el alumnado de nuevo ingreso (por tanto, desconocido), pero se establece un filtro para eliminar las preguntas si el sujeto había participado en el primer pase (mediante código de identificación elaborado a partir de la fecha de nacimiento y las iniciales del nombre). En el tercer pase, desaparecen estas preguntas para todas las personas participantes dado que el criterio establecido fue dirigirse a jóvenes que hubieran participado en el segundo pase (por tanto, ya identificado en el pase anterior mediante código). Sin embargo, se han recabado respuestas de jóvenes cuyo código de identificación no

¹ Aico2021/254, Las escuelas de segunda oportunidad: reacciones en respuesta a las necesidades alteradas por los efectos de la Covid-19.

² <https://www.uv.es/transicions>

³ <https://ddb.uab.cat/collection/gret>

⁴ El mismo número de grupos de discusión se realizaron con profesionales, de lo que se da cuenta en el informe correspondiente.

corresponde con ninguno anterior y, por tanto, se deduce que son personas nuevas a los que se les puede atribuir perfil sociodemográfico.

El primer y segundo cuestionario guardan una estructura similar. Ambos recaban información sobre el perfil sociodemográfico, experiencia previa a la E2O (escolar, laboral) y situación actual en la E2O (formación que se cursa, expectativas de entrada, disposición al estudio, valoración de la formación, entre otros). Existió una limitación temporal en el primer pase que supuso preguntar al final de curso sobre elementos de entrada en la formación. El tercer pase, como hacía seguimiento a la finalización del curso de aquellos jóvenes preguntados en el segundo pase (a inicio de curso), presentaba preguntas principalmente que tenían que ver con las expectativas a la salida, valoración de la formación y aspiraciones, así como con expectativas de futuro.

Con relación al guion de preguntas utilizado en los grupos de discusión cabe señalar que se organizaron cuatro bloques temáticos. Los tres primeros se vinculaban al proceso de enseñanza-aprendizaje e incluían aspectos relacionados con el proceso de “selección / captación / acogida”, la “formación” y los procesos de “intermediación / derivación”. El cuarto, y último, sirvió para abordar preguntas que ofrecían una valoración global del paso por la escuela de segunda oportunidad. En el presente informe se incluyen algunas de las citas extraídas de los grupos de discusión para ilustrar algunos de los resultados obtenidos en los pases de cuestionarios.

Una versión preliminar de este informe fue discutida, en diciembre de 2023, con un comité científico compuesto por: profesorado universitario de distintas áreas de conocimiento de ciencias de la educación de varias universidades y profesionales de escuelas de segunda oportunidad con doctorado en educación.

Lo que aquí presentamos es una síntesis de parte de los resultados obtenidos, que pretende no solo ser descriptiva sino también interpretativa por lo que se muestran resultados de la investigación junto a teoría explicativa de los mismos. Se trata de un informe abierto en su desarrollo pues los datos recabados en la investigación están en proceso de explotación más profunda. De hecho, cuestiones vinculadas a la práctica pedagógica, a la orientación y al acompañamiento, así como elementos propios de la organización, están en proceso de revisión y o publicación en distintas revistas.

2. Introducción

Las escuelas de segunda oportunidad, agrupadas desde 2016 en torno a la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, identifican su finalidad⁵ en aportar soluciones concretas y eficaces a todos los/las jóvenes sin empleo ni titulación en España a través del desarrollo de un modelo nacional reconocido de Escuelas de Segunda Oportunidad, innovador y legitimado, vinculado estrechamente con el sector empresarial, reconocido y apoyado por las instituciones públicas. Las escuelas de segunda oportunidad facilitan a jóvenes de 15 a 29 años, sin empleo ni titulación, un modelo pedagógico original basado en una formación innovadora a través de itinerarios personalizados, un refuerzo en competencias básicas y laborales, experiencias prácticas en vinculación con el mundo empresarial, y un apoyo en demandas sociales con una especial atención a los más vulnerables para tratar de ofrecer una respuesta eficaz al gran reto del abandono escolar y del desempleo entre los jóvenes sin cualificación en

⁵ <https://www.e2oespana.org/asociacion/fines/>

España. Lo que las identifica y las agrupa es una atención educativa y social para jóvenes particularmente vulnerables.

Según información publicada en la web de la Asociación⁶, el número de jóvenes que se ha formado en las 43 Escuelas de Segunda Oportunidad presentes en nueve Comunidades Autónomas de España ha sido próximo a los 8000 jóvenes en cada curso académico. Asimismo, la distribución entre hombres y mujeres parece mantenerse constante, 70%-30% respectivamente, en los distintos cursos académicos de los que se publica información. Con relación a la edad, si bien la población atendida tiene entre 15 y 29 años, algo más de la mitad de ella se caracteriza por tener entre 15 y 18 años.

Hay que tener en cuenta que la población matriculada en las escuelas de segunda oportunidad se incorpora a las mismas en cualquier momento del curso escolar, en función de los programas en los que hay plazas disponibles. Del mismo modo, se producen bajas por finalización completa o parcial del itinerario previsto para cada joven, así como por abandono del itinerario. Así pues, la población matriculada en el curso es mayor que la población matriculada en un momento concreto del mismo.

En el presente informe, se identifica el perfil de la población atendida por las escuelas de segunda oportunidad tratando de analizarlo con relación a literatura previa; se analizan las trayectorias de la población joven en situación de vulnerabilidad y que han accedido a la segunda oportunidad, analizando sus expectativas y los itinerarios previstos. Así, en los sucesivos apartados, mostramos información y explicación a las variables que pueden influir en la desigualdad de oportunidades educativas en las transiciones post obligatorias y valoramos tratamos de identificar itinerarios que trazan estas transiciones.

3. La desigualdad de oportunidades educativas en las transiciones post obligatorias

3.1. Efectos primarios y secundarios en las transiciones educativas

El paso de la enseñanza secundaria obligatoria a la enseñanza post-obligatoria es un suceso crucial en el curso de vida de los y las jóvenes y en el estudio de la desigualdad de oportunidades educativas (Trienti et al., 2016). En estas transiciones inciden variables personales, sociales, culturales y académicas, por lo que es necesario partir de una perspectiva ecológica del desarrollo que las integre (Bronfrenbrenner y Morris, 2006; Annalakshmi, 2019). Esta transición ocurre en un momento vital, la adolescencia, en el que se toman decisiones importantes, lo que lo convierte en un espacio idóneo para analizar las desigualdades sociales (Breen y Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987).

El rango de edad que comprende el período de la adolescencia es difuso, si bien la Sociedad Española de Pediatría⁷ señala tres etapas que podrían oscilar entre los 11 y 14 años (adolescencia temprana), los 15 y 17 años (adolescencia media) y los 18 y 21 años (adolescencia tardía). En la Tabla 1 se puede observar como un porcentaje elevado de los y las jóvenes atendidos en las escuelas de segunda oportunidad, y que han participado en el estudio, se encuentran en esta etapa vital (75,5% primer pase, 82,5% segundo pase y 79,6% tercer pase).

⁶ Información reportada desde el curso 2018-19 al 2021-22 (<https://www.e2oespana.org/datos-clave/>).

⁷ <https://sepeap.org/la-etapa-de-la-adolescencia/>

Tabla 1. Grupos de edad en los distintos pases

Rango de edad	Primer pase	Segundo pase	Tercer pase
De 14 a 17 años	35,3%	56,9%	35,4%
De 18 a 20 años	40,2%	25,6%	44,2%
De 21 a 25 años	17,7%	11,4%	12,8%
De 26 a 30 años	4,3%	3,1%	2,3%
No contesta	0,1%	-	-
Fecha nacimiento no válida	2,4%	3,0%	5,3%
Total	1.119 (100%)	1.779 (100%)	1.336 (100%)

Esta toma de decisiones, a la que hacíamos referencia al inicio, se vincula con la búsqueda de la propia identidad, lo que supone reconocerse entre un amplio repertorio de esferas como la identidad vocacional, política, de personalidad, sexual, etc. (Erikson, 1950). Esta búsqueda de identidad se lleva a cabo a través de la exploración de las diferentes alternativas y el compromiso de asumirlas de manera progresiva (Marcia, 1980), resultando ser un proceso complejo que en ocasiones puede comportar dificultades.

Estas elecciones están también mediadas por el contexto social, así como por el propio origen social de la persona. Si bien el entorno macrosocial establece condiciones facilitadoras o limitantes en esta etapa vital (política educativa, política económica, situación del mercado laboral, condiciones socioeconómicas, ...), nuestro interés se centra en analizar la influencia del origen social de los y las jóvenes (entorno microsocal).

La sociología de la educación, desde las teorías de la Reproducción Cultural (Bourdieu y Passeron, 1981), señala la influencia del origen social en el ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo, así como en el logro académico desigual. Poniendo el acento en la influencia del origen social sobre las capacidades cognitivas (logro), esto se explica, por un lado, por la desigualdad sobre el rendimiento educativo -efectos primarios. Son muchas las investigaciones que han puesto de manifiesto que son los jóvenes provenientes de orígenes socioeconómicos humildes y con bajo capital cultural (García y Valls, 2018; Julià Cano, 2018; Valdés Fernández, 2019) los que están más representados en itinerarios de abandono escolar.

En el primer y segundo pase preguntábamos al alumnado participante sobre su perfil familiar (nivel formativo y situación económica). A partir de varias preguntas elaboramos un indicador de la situación familiar que, como se muestra en la Tabla 2, puede definirse como precaria, tanto por el capital cultural como por el capital económico. Por un lado, más de la mitad tiene importantes dificultades económicas (algunas, bastantes o muchas); si bien, el porcentaje de familias que presentan pocas o ninguna dificultad económica conviene ser considerado (cerca del 45% en ambos pases) para mostrar la heterogeneidad del perfil económico de la familia. Por otro lado, con relación al capital cultural, si bien mayoritariamente el nivel de estudios del padre y la madre o tutor-a legal es básico o medio y sin estudios, hay una minoría con progenitores con estudios universitarios. Conviene profundizar en este análisis tratando de comprender mejor el origen sociofamiliar pues se podría confirmar que la desvinculación con la educación no es patrimonio exclusivo de familias de clase baja (Valls, 2020).

Tabla 2. Situación familiar: capital cultura y económico

Nivel formativo familiar	Primer pase	Segundo pase
Estudios básicos o sin estudios	21.8	<i>No calculado</i>
Estudios medios	39.7	
Estudios superiores	15.8	
No sé / No respondo	18.5	
Otro/no está	4.2	
Situación económica familiar	Primer pase	Segundo pase
Sin dificultades	23.0	23.9%
Con poca dificultad	22.3	22.0%
Con algunas dificultades	23.2	24.3%
Con bastantes dificultades	20.6	21.5%
Con muchas dificultades	8.8	7.2%
No sé / No respondo	2.1	1.1%
Total	1.119 (100%)	1.577 (100%)

Otros análisis apuntan a la vulnerabilidad en que se encuentran los jóvenes de origen inmigrante, que tienen mayor probabilidad de desarrollar un itinerario de abandono educativo o en programas de “Formación Profesional Básica” (Olmos, Mas, Salvà Mut, 2020; García y Valls, 2018). Los datos recabados sobre el perfil de jóvenes muestran un porcentaje considerable de población matriculada en las escuelas de segunda oportunidad participantes que han nacido fuera de España (véase Tabla 3). Otras investigaciones sitúan este dato en valores más altos (Martínez, 2021), lo cual da muestra de la población potencial que puede ser atendida por las E2O.

Tabla 3. País de nacimiento

País de nacimiento	Primer pase	Segundo pase	Tercer pase
España	52.8%	63.0%	60.9%
Otro país	46.2%	36.9%	38.3%%
No sé / No respondo	1.0%	0.1%	0.8%
Total	1.119 (100%)	1.577 (100%)	1.336 (100%)

Algunas investigaciones sostienen que estas variables no son suficientes a la hora de explicar las elecciones en la transición hacia la enseñanza secundaria obligatoria (Jackson, 2013), puesto que la influencia de la clase social opera, también, como efecto secundario en los procesos de decisión. De hecho, desde la perspectiva sociológica, Boudon (1974) explica que las elecciones dependen, por un lado, de los efectos primarios del origen social sobre el rendimiento del estudiante y, por otro lado, de los efectos secundarios del origen social los cuales influyen en el análisis del cálculo coste-riesgo-beneficio que realiza el individuo, más allá de las capacidades objetivas de que disponen. Los efectos secundarios tienen que ver, por un lado, con las desiguales aspiraciones y expectativas individuales y familiares. Y, por otro lado, con la percepción del riesgo o del éxito ante una determinada opción educativa y con los costes económicos y de oportunidad que cada opción representa. Estos efectos han estado ampliamente estudiados desde el paradigma de la Teoría de la Elección Racional, en su versión sociológica (Boudon, 1983), y en particular del modelo de decisiones educativas (Breen y Goldthorpe, 1997; Gambetta, 1987).

Con relación al proyecto, hemos podido realizar un análisis simplificado de las expectativas con datos recabados en el primer pase, sin incluir las aspiraciones a largo

plazo y teniendo en cuenta solo las de corto plazo. Así, tratamos de comprender cómo la experiencia escolar previa influye en las expectativas del alumnado.

La descriptiva respecto a la experiencia vivida en el centro o instituto de secundaria (Tabla 4) muestra que la experiencia escolar previa ha sido muy negativa, casi el 70% del alumnado de las E2O había repetido como mínimo un curso en la etapa de primaria o secundaria, un 40% había sido expulsado al menos una vez, y un 30% eran absentistas, recurrentes o crónicos. Más de la mitad afirman que tuvieron apoyo para compensar dificultades de aprendizaje, y casi el 60% consideran que tuvieron poca o nula atención por parte del profesorado.

Tabla 4. Variables descriptivas de la experiencia educativa previa

Asistencia	N	%
Todos los días	489	43.7
Casi todos los días	188	16.8
Faltaba de vez en cuando	219	19.6
Casi nunca	131	11.7
No sé/no respondo	92	8.2
Apoyo educativo	N	%
Sí	489	43.7
No	449	40.1
No sé/no respondo	90	8.1
Expulsión	N	%
Nunca	522	46.7
Parte o amonestación sin expulsión	115	10.3
Una vez	131	11.7
Más de una vez	321	28.6
No sé/no respondo	30	2.7
Buena atención por parte del profesorado	N	%
Sí	476	42.5
En parte	380	34.0
No	234	20.9
No sé/no respondo	29	2.6
Repetición de curso	N	%
Sí	750	67.1
No	344	30.7
No sé/no respondo	25	2.2

Se ha construido una tipología de experiencia escolar previa⁸ a partir de la repetición y de la asistencia al instituto, que muestra cuatro grupos (Tabla 5). Un grupo de alumnado que tendría la experiencia escolar más negativa, que eran absentistas (iban poco o nada al instituto) y repitieron. A este grupo se le denomina perfil de desvinculación y representa una cuarta parte de la muestra. En el lado opuesto de la tipología se encuentra el denominado perfil de adaptación, es decir, alumnado que faltaba muy poco a clase y que nunca repitió, una quinta parte de la muestra. En medio, tenemos dos grupos diferenciados, el perfil de alumnado que iba muy poco al instituto pero que nunca repitió (8,5%), y el grupo mayoritario con un perfil nítido de repetición sin absentismo (45,1%).

⁸ Hicimos también un análisis factorial para ver si había una tipología que conectara toda la experiencia educativa pero el resultado mostraba mucha dispersión, es decir, los distintos ejes de (mala) experiencia escolar no tienen por qué sumarse.

Tabla 5. Tipología de experiencia escolar previa

	N	%
Perfil de Adaptación	214	21.1
Perfil de Absentismo	86	8.5
Perfil de Repetición	457	45.1
Perfil de Desvinculación	256	25.3
Total	1013	100.0

Son datos que los y las jóvenes que han participado en los grupos de discusión corroboran. Por un lado, se observa asentimiento generalizado cuando se presentan los datos anteriores. En la discusión generada, la juventud entra a valorar los motivos que parecen estar detrás de esta experiencia escolar previa: “estás obligado a ir”, “eres un número”, “si sacas un 5 eres un poco mediocre [...], tienes que sacar más nota que los demás, es una competición”, “muchos libros, mucha teoría, muy aburrido”, “vivencia de bullying” ... Y que contrasta con las vivencias que experimentan en la E2O: “tú escoges tu camino y tienes personas que te guían”, “me preguntaron qué es lo que quería hacer”, “somos un grupo, una familia”, “estás practicando todos los días, no es forzado o por obligación”, “es práctico”, “es dinámico”, “te transmiten confianza” ...

Las expectativas mayoritarias antes de entrar en la E2O son sacarse la ESO y encontrar un trabajo, pero también hay expectativas más genéricas de continuar estudiando o más vocacionales en relación con el CFGM (Tabla 6). Aunque más minoritarias, también están presentes expectativas de mejora personal y de relaciones con otras personas.

Tabla 6. Expectativa antes de entrar a la E2O (respuesta múltiple)

	N	%
Sacarse la ESO	447	39.5
Prueba acceso/Grado Medio	178	15.9
Seguir estudiando	255	22.8
Formarse para conseguir un trabajo	582	52.0
Conocerse mejor/mejorar relaciones personales	214	19.1
No sé/No respondo	40	3.6

En los grupos de discusión se tiene una opinión semejante. Cuando se les pregunta por la expectativa a medio plazo, generalmente, señalan cuestiones que tienen que ver con lo laboral y lo formativo, identificando la relación de dependencia entre ambas (es necesario formarse para encontrar un trabajo). Así, encontramos afirmaciones como estas: “me dijeron que me sacara el título y me daban alojamiento y trabajo; así quiero terminar esto básicamente para ir a lo al grado medio y ya de ahí a trabajar o me saco un grado superior que hay”, “yo aspiro a ser profesora”, “me gustaría tener mi clínica de *microblading*, pestañas, saber hacer un maquillaje para una boda, ...”, “yo quiero seguir formándome, pero cobrando”, “yo al principio tenía pensado ser jardinera, pero luego hice el curso de mantenimiento y ahora me gustaría dedicarme a la construcción”. Muchos jóvenes manifiestan explícitamente el deseo de continuar formándose (“yo, seguir estudiando”, “hacer grado medio en cocina”) con clara visión enfocada a la búsqueda de trabajo (“yo terminar y a trabajar”, “trabajar en una empresa”, “terminar este año y trabajar y ya empezar a ganar el dinero [...]"). Además, hay menos referencias a lo personal y, al tratar de hacerlo explícito en la conversación, se señala como algo

relativo a la condición de tener un trabajo (“terminar este año y trabajar y ya empezar a ganar el dinero y ya, pues qué pase el tiempo e ir viendo”, “vivir cómodamente, eso ya va asociado, pero tener trabajo, dicen que el dinero no da la felicidad, pero...”).

Con propósito de simplificar el análisis, se ha dicotomizado la variable de expectativas. Por un lado, el alumnado que tiene como expectativa encontrar un trabajo y, por otro lado, el alumnado que no ha contestado la opción de encontrar trabajo en sus expectativas, es decir, quieren volver a estudiar o desarrollar competencias personales. Se puede ver en la Tabla 7 que el alumnado con el perfil más adaptado y perfil de absentismo es el que tiene mayor expectativa de ir al mercado laboral (40.3% y 48.1%, respectivamente).

Tabla 7. Expectativas de entrada en función de la experiencia escolar previa*

Expectativas de entrada		Tipología de experiencia escolar previa				Total
		Perfil de adaptación	Perfil de absentismo	Perfil de repetición	Perfil de desvinculación	
Estudio (con o sin trabajo)	N	123	42	334	190	689
	%	59.7	51.9	75.6	77.6	70.7
	Residuo estandarizado	-1,9	-2,0	1,2	1,3	
Solo trabajo	N	83	39	108	55	285
	%	40.3	48.1	24.4	22.4	29.3
	Residuo estandarizado	2.9	3.1	-1.9	-2.0	
Total	N	206	81	442	245	974
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

* El estadístico corresponde a los residuos estandarizados. V de Cramer = .194

El alumnado con una experiencia escolar más negativa es justamente el que accede a la E2O con una mayor expectativa de volver a estudiar (77.6%). En cambio, el perfil de alumnado con mejor adaptación (sin problemas de asistencia ni repetición) tiene una expectativa bastante menor de continuar los estudios, un 59.7%. Una posible interpretación es que el alumnado más absentista y con repetición de curso escolar haya interiorizado con más intensidad el discurso de la segunda oportunidad, como compensación de la primera oportunidad que, por diversos motivos, no pudieron tener. Esta interiorización los llevaría a una confianza en que las E2O les proporcionarían un contexto de mayor adaptación a su perfil.

Es necesario contar con un modelo explicativo más comprehensivo, que incorpore el papel de los procesos cognitivos, emociones y sociales, que nos ayude a comprender cómo la juventud toma decisiones que afectan a su trayectoria personal, formativa y/o laboral, siendo necesario actuar sobre factores protectores desde tres niveles: individual/personal, familiar y comunitario/social (Saleem y Mevawala, 2019).

3.2. Variables explicativas de la vinculación/desvinculación, a los estudios en la adolescencia

En la adolescencia, uno de los referentes principales son los iguales (Pardo et al., 2006) que sirven de base y sustento para una buena adaptación (Gfeller y Córdoba, 2021), o por el contrario para desarrollar conductas de rechazo escolar y desenganche (Willis, 1978). Buhs et al. (2006) consideran la relación con los iguales tan relevante que

sugieren que la falta de aceptación de los compañeros supone uno de los predictores más influyentes sobre el rendimiento académico (Córdoba y Mestre, 2013).

El impacto de los factores protectores es especialmente relevante para disminuir conductas de riesgo en la adolescencia (Jessor et al., 2006). Factores como el contexto escolar o las relaciones con los iguales pueden influir sobre la vinculación al centro y a los estudios por parte de los y las estudiantes (Córdoba y Mestre, 2013; Ramírez y Córdoba, 2021). Se considera que el apoyo social percibido incide sobre la vinculación con el centro (De la Fuente et al., 2019), tanto a nivel conductual, como a nivel cognitivo y emocional. Esta vinculación se puede ver reforzada por la relación con el profesorado. La vinculación con el centro escolar es especialmente relevante en la etapa de la adolescencia puesto que es un momento de vulnerabilidad que requiere de una relación de mayor confianza con profesores e iguales (Navas et al., 2021; Usán y Salavera, 2019).

A este respecto, anteriormente se mostraba cómo la mitad del alumnado participante en el primer pase (véase Tabla 4), expresaba su percepción de no ser bien atendido o solo haberlo sido en parte por el profesorado del instituto de educación secundaria, puesto en evidencia también en los grupos de discusión: “el profesor solo se dedica a explicar...”, “es muy generalizado; no hay relación profesorado-alumnado. Puede haber relación, pero es lo mismo”, “no hay cercanía”, “el método de enseñanza en los institutos no me gusta, solo se dedican a explicar”, destacando algunas posibles causas “es que no hay suficiente recursos” o “hay muchos estudiantes en las aulas”. En cambio, en el primer y en el tercer pase se pidió a los participantes en la encuesta una valoración sobre la E2O y sus educadores. Así, el alumnado de las escuelas de segunda oportunidad manifiesta un elevado grado de satisfacción (mucho o bastante) con el centro y con la relación con los educadores (Tabla 8), algo que se corrobora en los grupos de discusión: “el trato [en las E2O] es más cercano”, “buscan la empatía entre las personas y pueden ayudar al alumnado”; y que también relacionan con el perfil docente (“en el Instituto son profesores, aquí [E2O] son educadores y te educan y te entienden”). Varias personas señalan la necesidad de fortalecer la relación entre ambos contextos (“deberían unirse [la ESO y la E2O]”, “por eso si mezclaran estaría bien”).

Esta información da muestra del efecto protector que se puede percibir en uno y otro contexto educativo. En todo caso, conviene seguir interpretando para ganar rigurosidad y comprender mejor la influencia de la vinculación emocional y relacional que juega en negativo en los institutos de educación secundaria (factor precipitador de abandono) y en positivo en las escuelas de segunda oportunidad (factor protector).

Tabla 8. Nivel de satisfacción con el centro y de la relación con los educadores (en E2O)

Satisfacción con el centro	Primer pase	Tercer pase
Nada (1)	2,2%%	4,3%
Poco	6,5%	6,3%
Bastante	22,2%	27,7%
Mucho (4)	69,2%	61,7%
Total	1083 (100%)	1274 (100%)
Satisfacción con la relación con los educadores	Primer pase	Tercer pase
Nada (1)	3,1%	2,8%
Poco	6,8%	5,8%
Bastante	22,5%	24,9%
Mucho (4)	67,6%	66,5%
Total	1.072 (100%)	1295 (100%)

No obstante, en la educación secundaria obligatoria las características del contexto con una ratio excesiva, con alumnos con características diferenciadas, además de la centralidad del currículum, pueden influir en el proceso de vinculación al centro, proceso necesario para una buena integración y una mayor implicación con los estudios por parte del/la estudiante. Esta mayor implicación en los contenidos curriculares, en la formación, parece influir sobre la vinculación o engagement (Fredricks et al., 2004), aspecto que puede incidir claramente sobre el absentismo y abandono temprano (García, Gracia & Valls, 2023) (Reschly y Christenson, 2012; Navas et al., 2021). A su vez, las pautas educativas en numerosas ocasiones priman el rol pasivo de los y las estudiantes (Navas et al., 2021). En este sentido, las escuelas de segunda oportunidad cuentan con programas adaptados a las características específicas y establecen un itinerario personalizado para cada estudiante que puede promover el proceso de inserción (Savelsberg, Pignata y Weckert, 2017, Martínez, 2021).

Los grupos de discusión han puesto de manifiesto varios de estos elementos, que merecen ser estudiados con mayor profundidad. Con relación a la modificación de conducta, un joven explica que “me echaron de ese instituto por eso [una pelea]” cuando “había un niño que siempre se metía conmigo ... y el profesor delante pensaba que lo estamos tomando a broma, hasta que un día cogí y ¡bim, bom! Tres dientes al suelo”; tratando de referirse a la pasividad antes situaciones de acoso. O, relacionado con las dificultades de aprendizaje, cuando el profesorado no tiene herramientas para adaptar el contenido, por ejemplo, a jóvenes con dificultades en el idioma (“como soy extranjero, cuando pregunto no me explica bien, ¿sabes lo que te digo?, se lo explica a todos y lo mismo que está explicando en el mismo idioma, a mí me cuesta un poco”).

Adicionalmente, la encuesta administrada nos permite identificar algunos de los motivos que los jóvenes matriculados en las E2O exponen como razones por las que dejaron la escuela o instituto (Tabla 9).

Tabla 9. Motivos por el que dejó la escuela/instituto (respuesta múltiple)

	Primer pase		Segundo Pase	
	N	%	N	%
No he dejado la escuela/instituto	NA		244	12,2
Me costaba entender las clases	180	16,2	312	12,2
No me interesaba lo que hacíamos	180	16,2	290	15,6
Me aburría	130	11,7	257	14,5
Me dijeron de venir a este centro	128	11,5	107	5,3
El profesorado no me apoyaba	76	6,9	122	6,1
No me trataban bien	75	6,8	124	6,2
Me fui a vivir a otro lugar	54	4,9	113	5,6
Me expulsaron	46	4,2	53	2,6
Mis amistades también lo dejaron	22	2,0	26	1,5
Mi familia insistió en que abandonara	19	1,7	30	12,8
Acabé mi último curso	19	1,7	19	1,0
Otro motivo	158	14,3	233	11,6
No sé / No respondo	22	2,0	76	3,8
Total	1109	100	2006	100

Los grupos de discusión con jóvenes también identifican elementos de protección como, por ejemplo, con relación al sentimiento de afecto: “para mí es como si [la E2O]

fuera una familia, me han cogido como una familia, que no lo cambiaría por nada, yo no volvería al instituto”. Igualmente, respecto al sentimiento de confianza: “a la hora de confiar en ti para estudiar, por ejemplo”.

Adicionalmente, encontramos otra línea argumental que relaciona la vinculación / desvinculación a los estudios en la adolescencia con la motivación (intrínseca – autodirigida para satisfacer intereses personales – y/o extrínseca – impulsada por sanciones o recompensas externas) (Day et al., 2013).

Comprender cómo influye la motivación en los procesos de abandono o enganche a la formación es complejo dado que, además, estos tipos de motivación no son mutuamente excluyentes. [...] Day et al. (2013) señalan dos factores a considerar en los procesos de re-enganche de los jóvenes a dispositivos de formación. En primer lugar, el aprendizaje debe tener un fin claro para los participantes (como, por ejemplo, el empleo y la oportunidad de una mejor calidad de vida). En segundo lugar, es necesario reforzar el sentido de empoderamiento, de control sobre su educación y capacitación (característica inherente a las escuelas de segunda oportunidad donde se trata de involucrar a los jóvenes en la planificación de su propio aprendizaje).

Con relación al primero de los elementos, no formulamos una pregunta expresa para conocer opinión del alumnado. Sin embargo, en los grupos de discusión se ofrecen estas explicaciones: “Voy a sacar la ESO”, “tener los papeles y buscar un trabajo”; “No sé, es que yo después de esto quiero trabajar”. El contexto de las E2O facilita la orientación sociolaboral y educativa y permite desarrollar la motivación intrínseca: “Yo sigo hablando con ella, con mi orientadora. Muchas veces voy al centro a visitarla, siempre me está preguntando aquí qué piensas seguir haciendo o cosas así”.

Con relación al segundo, son varias las preguntas que se realizan en los distintos pases que nos ofrecen elementos explicativos de este sentimiento de empoderamiento.

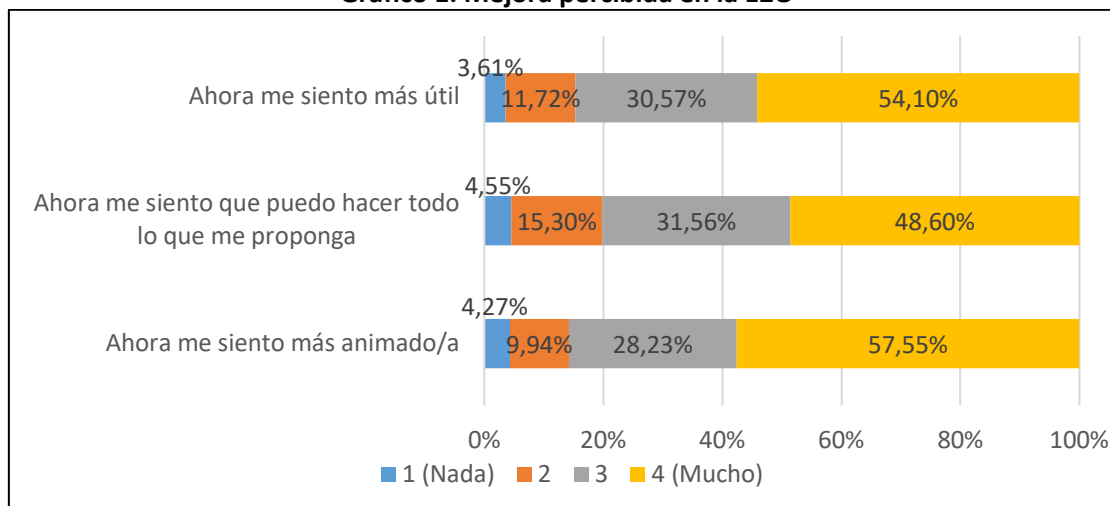
Así, la Tabla 10 muestra el alto porcentaje de jóvenes que consideran haber mejorado mucho o bastante en sus habilidades básicas, sociales y personales, profesionales y del conocimiento del contexto laboral tras el paso por la E2O en el primero y tercer pase.

Tabla 10. Mejora percibida en...

	Primer pase	Tercer pase
	% Mucho o bastante	
Habilidades básicas	58,4	70,0
Habilidades sociales y personales	64,5	68,4
Habilidades profesionales	76,0	83,2
Conocimiento del mercado	NA	79,1%

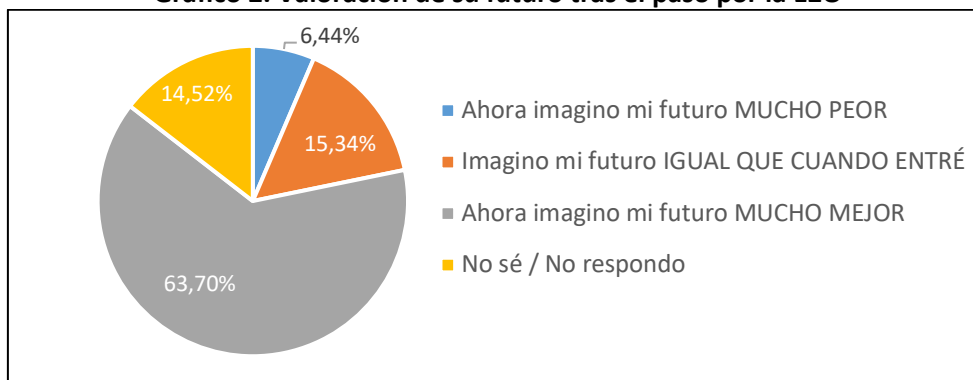
Adicionalmente, se formularon preguntas distintas para conocer cómo el paso por la E2O había influido en la percepción sobre aspectos cognitivos, emocionales y actitudinales (véase Gráfico 1). En general, los jóvenes expresan sentirse mucho o bastante más animados, más capaces de hacer lo que se propongan y más útiles.

Gráfico 1. Mejora percibida en la E2O



Incluso, ya en el tercer pase, el 64% de los jóvenes ahora imaginan su futuro mucho mejor tras haber pasado por la E2O (véase Gráfico 2). Cuestión que también los grupos de discusión han puesto de manifiesto: “echan una mano para que te levantes [...], para que tengas un buen futuro [...]. Entonces nos apoyan muchísimo. Aparte de estudios, pero de hablar, comunicaciones, nos dan muchas oportunidades”, “siento que por primera ... Tengo un plan”, “Yo antes no sabía qué hacer, no quería estudiar (...) de mal que me iba. Y ahora desde que me he apuntado aquí me he sacado la ESO, me he sacado una pila de cursos, [...], y puedo buscarme un buen futuro en vez de estar dando bandazos por ahí”, “Hay muchas cosas que a veces uno ni se da cuenta que las tiene, habilidades, y ellos te hacen conocerlas. De alguna manera las vas descubriendo”.

Gráfico 2. Valoración de su futuro tras el paso por la E2O



4. El perfil de los jóvenes participantes en programas de segunda oportunidad

Al hablar de perfil de jóvenes conviene diferenciar entre población potencial, población real y población efectiva. Ciertamente, la población atendida en las E2O es muy diversa y se caracteriza por una enorme heterogeneidad. Esta situación hay que tenerla presente para no caer en una imagen reduccionista y estereotipada del perfil destinatario de la segunda oportunidad. En todo caso, estudios previos señalan los efectos de la desigualdad social sobre la desigualdad educativa en el perfil de la

población atendida en los programas de segunda oportunidad. Análisis sociodemográficos realizados en investigaciones recientes informan de un perfil mayoritariamente masculino, de origen inmigrante y procedente de contextos familiares de bajo capital cultural (Martínez, 2021). El predominio de varones en este tipo de programas se explica en buena medida por el desigual rendimiento escolar entre varones y mujeres jóvenes, siendo ellas más proclives al éxito académico y ellos más proclives a la no graduación. Además, esta mayor tendencia se acentúa, aún más si cabe, por las desiguales oportunidades de acceso a esta oferta formativa sesgada según género. Las menores oportunidades de las chicas en las vías de “segunda oportunidad”, pudiera interpretarse como resultado de una menor visibilidad de ellas en estos itinerarios, que tienen además una oferta de especialidades muy “masculinizadas”. Pero también podrían estar influyendo otras variables explicativas. Por un lado, debe tenerse en cuenta el rol femenino en el contexto familiar (tareas domésticas o de cuidados) que realizan mayoritariamente las chicas y que hace que la población potencial, más equilibrada con relación al género, se desequilibre cuando nos referimos a la población efectiva atendida. Por otro lado, que la mitad de la población atendida sea de origen migrante (Martínez, 2021) nos lleva también a tratar de entender cómo la variable género en los flujos migratorios puede estar incidiendo en el perfil de la población que atiende las E2O. Sin lugar a duda, queda trabajo pendiente para profundizar sobre estas variables explicativas.

4.1. Itinerarios, vías y trazabilidad

Conviene distinguir conceptual y analíticamente los itinerarios que construyen los jóvenes de las vías formativas que establecen los sistemas de enseñanza. Las vías en la enseñanza secundaria son un producto del diseño curricular y normativo, es decir, del ordenamiento del sistema educativo (niveles) y las normativas de accesos y conectividad entre niveles y modalidades. Los itinerarios formativos, en cambio, tienen un componente biográfico fundamental que combina las decisiones educativas que toman los jóvenes en su contexto social y en los contextos normativos de los sistemas de enseñanza. Si bien las vías formativas definidas por los sistemas educativos constituyen un elemento estructurador y normativo, el análisis de los itinerarios incorpora una dimensión dinámica y de agencia.

Desde un punto de vista sociológico los itinerarios son constructos sociales, expresión de un espacio social de desigualdad, que expresan una relación compleja entre estructura y agencia, entre los condicionantes estructurales de la desigualdad y los márgenes de libertad de los individuos en la toma de decisiones.

Transiciones educativas, biografía y acompañamiento educativo⁹

Las transiciones se caracterizan por una gran diversidad y heterogeneidad de condiciones y situaciones, en función del desigual capital social y cultural de origen, desiguales expectativas de futuro y trayectorias escolares previas; desiguales contextos familiares, y en función, también, de las constricciones o de oportunidades del contexto local e inmediato. La perspectiva biográfica de las transiciones permite comprender la

⁹ Parte del contenido de este apartado ha sido remitido a la Revista Complutense de Educación en un artículo más amplio y que ha sido aceptado para su publicación.

interacción de factores (escolares, familiares, socioeconómicos, culturales) que intervienen en la construcción social del fracaso y el abandono escolar, y reclama avanzar hacia la articulación de políticas de acompañamiento intersectoriales entre centros educativos, familias y agentes socioeducativos del territorio.

Desde esta perspectiva biográfica, es necesario entender las políticas de acompañamiento a las transiciones: políticas longitudinales, sostenidas en el tiempo. Sin embargo, a lo largo de estos procesos hay algunos momentos que son particularmente susceptibles de acompañamiento, tanto de niños y jóvenes como de sus familias. Desde la perspectiva de las transiciones educativas y de la construcción de un proyecto de vida singular, el acompañamiento educativo requiere incorporar la variable tiempo, por el seguimiento de un tramo biográfico, que suele coincidir con procesos vitales y cambios singulares o incidentes críticos (en el ámbito formativo, familiar, personal...).

De los datos recabados en el primer pase, se han hecho varios modelos de regresión, siempre con la variable dependiente dicotomizada en relación con la continuidad formativa (con o sin expectativas de ingreso en el mercado laboral) respecto a la expectativa única de obtener un trabajo. Parece razonable pensar que la continuidad educativa esté más relacionada con una mayor adquisición de competencias. En cambio, un menor grado de competencias o habilidades adquiridas alejaría a los y las jóvenes del reingreso en la formación y los empujaría a buscar trabajo (Tabla 11).

Tabla 11. Expectativa de continuidad formativa respecto a la inserción laboral como objetivo único, según tipología de experiencia escolar previa

Constante	Modelo 1 ^a		Modelo 2 ^b	
	Exp(B)	Sig.	Exp(B)	Sig.
	0.979	0.971	0.629	0.267
Autóctono (ref. extranjero)	1.523	0.026	1.304	0.154
Hombre (ref. mujer)	0.652	0.037	0.741	0.153
Grupo de edad	0.736	0.038	0.898	0.465
Situación económica familiar	1.191	0.012	0.921	0.259
Perfil de absentismo (ref. adaptado)	0.817	0.508		
Perfil de repetición (ref. adaptado)	1.405	0.118		
Perfil de desvinculación (ref. adaptado)	1.399	0.188		
Mejora de las habilidades	1.046	0.847		
Mejora habilidades profesionales	1.055	0.662		
Mejora habilidades básicas	1.164	0.222		
Mejora habilidades sociales	0.968	0.780		
Expectativas de entrada variada (ref. solo objetivo laboral)			20.717	0.001

^a R2 de Nagelkerke = .101

^b R2 de Nagelkerke = .457

En el primer modelo se puede observar que las variables sociodemográficas son significativas en relación con la variable dependiente, si bien el nivel de confianza es

bajo. La expectativa de continuidad formativa está más presente en la juventud autóctona, en mujeres y en edades más tempranas. En cambio, ni el perfil de alumnado con relación a la experiencia escolar previa ni la percepción de mejora de habilidades tienen incidencia en el tipo de expectativas. Se ha introducido en el modelo la variable global de mejora de habilidades y las tres dimensiones de habilidades (profesionales, básicas y sociales), pero ninguna discrimina la diferencia entre la expectativa de continuidad formativa o de ingreso en el mercado de trabajo, con lo que no podemos decir que la mayor expectativa de continuidad formativa esté más presente cuando el nivel de competencias adquiridos sea más elevado. La explicación se encuentra en el segundo modelo, en el que se ha introducido la variable de expectativa de formación o de ingreso en el mercado de trabajo que el alumnado tenía antes de entrar en la E2O, y la *odd ratio* es muy elevada (20.717) y elimina la significatividad de los coeficientes del resto de variables. Esto quiere decir que las expectativas se modifican muy poco a lo largo de la formación, y que la mayoría de los y las jóvenes tienen unas expectativas previas muy formadas y poco susceptibles de ser modificadas por la acción formativa de las escuelas.

El acompañamiento educativo se encuentra asociado con la idea de «doble derecho»: «El derecho a recibir determinadas prestaciones o servicios básicos y el derecho a la personalización, al apoyo personalizado para que estas ayudas se conviertan en realmente eficientes en la generación de un proceso personal de cambio, en la modificación de los contextos vitales que generan carencias y dificultades» (Alonso y Funes, 2009, p. 13). Derechos, además, que quedan recogidos en la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional (art.4). El acompañamiento educativo debe pivotar así sobre tres elementos clave: la idea de referente adulto positivo, la idea de proceso y seguimiento de niños y jóvenes, desde la corresponsabilidad de los agentes y las instituciones y el principio de normalidad e inclusión social. Alonso y Funes (2009) los explican así: i) el primer requisito del acompañamiento educativo es disponer de un referente adulto positivo, con el que el joven establezca un vínculo de comunicación regular, basado en la confianza, la proximidad y el respeto mutuo; ii) el segundo requisito es el seguimiento de los jóvenes por parte de la red socioeducativa local, para compartir e identificar situaciones que requieren respuestas y recursos coordinados, evitando intervenciones puntuales, aisladas y fragmentadas que resultan poco eficaces; y, ii) el tercer requisito de estas políticas es tender hacia la normalización, por eso es necesario superar las políticas específicas y compensatorias para avanzar hacia políticas generalistas y preventivas, así como también es necesario combinar las políticas asistenciales y las políticas socioeducativas.

La transición de la escuela al trabajo (TET)

En las últimas décadas ha habido un proceso de mayor complejidad en las transiciones de la escuela al trabajo. De forma resumida, se ha pasado de transiciones directas y relativamente sencillas a transiciones diferidas y con mayor incertidumbre. En un esquema tradicional, después de un período de formación más o menos largo, el o la joven accedía a un puesto de trabajo. En el contexto de las sociedades informacionales, los períodos de formación se alargan y se precariza el empleo juvenil. Por parte de los jóvenes, desarrollan diversas estrategias de gestión de la incertidumbre, como la

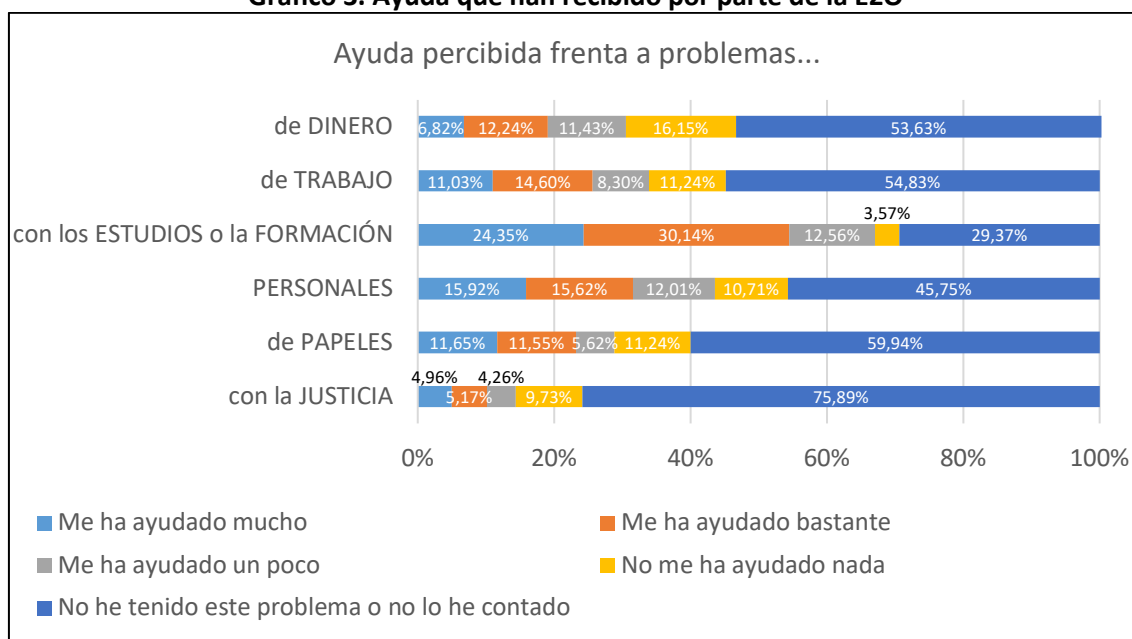
aproximación sucesiva. También se desdibujan las fronteras entre las categorías de “estudiante” y de “trabajador”, de tal manera que aumentan las situaciones híbridas, reversibles en algunos casos, con combinación compleja de situaciones de estudio, paro, trabajo, dedicación a cuidados o desmotivación.

La mayor complejidad de la TET no afecta por igual a los jóvenes con distinto “background”. Los jóvenes que desarrollan itinerarios formativos cortos y/o de ruptura con el sistema educativo suelen tener menor oportunidades laborales o tenerlas en segmentos de mercado muy precarizados y con escasas posibilidades de promoción o de carrera laboral. La disponibilidad de capital social (relacional) es clave para la inserción laboral o para la exclusión sociolaboral.

La necesidad de acompañamiento de estos jóvenes va más allá de lo educativo y se traslada a los dispositivos de transición. El trabajo de campo desarrollado en el primer pase pone en evidencia la ayuda que las E2O ofrecen a los jóvenes más allá de meramente educativo cuando ha existido la necesidad (Gráfico 3). Los grupos de discusión con jóvenes ponen de manifiesto esta ayuda recibida y percibida: “cuando tienes problemas se vuelcan y te ayudan a sacarlos hacia adelante”, “porque ellos, es que no solo te ayudan en estudios, o sea, hasta son capaces de que, si tú ahora mismo, en el caso vienes de fuera y no tienes económicamente para alquilarte una habitación, ellos te ayudan con un mes de habitación, ellos te ayudan con comida, ellos te ayudan con muchas cosas”, “en nuestro centro dan muchas ayudas en ese sentido, pero muchas. De que te dan un dinero, que luego también muchas veces la ropa”, “pues que a lo mejor al haber menos gente en un aula están los profesores más percatados de nosotros y nos ayudan con los ejercicios o las tareas”, “yo la verdad, me ayudaron mucho con el tema de los papeles”.

Estos dispositivos basculan entre el reingreso al sistema formativo y la inserción en el mercado de trabajo. Jacinto (2006) pone en evidencia la fragmentación e insuficiencia de los dispositivos de transición al mercado de trabajo por responder escasamente de un modo sistémico. Los y las jóvenes en la frontera de la marginación tienen pocas posibilidades de lograr una trayectoria laboral acumulativa. Sin embargo, conviene analizar la influencia de la acumulación positiva de experiencias que les facilite dicha TET. El pasaje por dispositivos de formación profesional contribuye a la acumulación positiva de experiencias (Jacinto, 2006) porque, entre otros aspectos, permite aprender un saber específico vinculado a una ocupación, acceder a un capital social y una red de relaciones y, también, facilita el acceso a espacios de sociabilidad y participación social.

Gráfico 3. Ayuda que han recibido por parte de la E2O



5. Algunas conclusiones y líneas para continuar profundizando

La investigación que sirve de marco al presente informe ha supuesto un avance en la consecución de información cuantitativa, también cualitativa, en el campo de estudio. El proyecto desarrollado ha permitido conocer en profundidad el perfil del alumnado de este tipo de programas, podemos decir que el perfil social y académico del alumnado de las E2O es diverso, con dominio de situación de vulnerabilidad. Estos datos coinciden parcialmente con otros estudios (Arredondo Quijada & Vizcaíno Martínez, 2020; Martínez Morales, 2021; Merino et al., 2022). Sin embargo, hay que destacar la presencia de jóvenes con experiencia escolar negativa, pero situación familiar normalizada. Otra cuestión para explorar en el futuro es la diversidad de escuelas, ya que no todos los perfiles se hayan en todas las escuelas.

El trabajo también ha permitido confirmar lo que otros estudios previos habían puesto de manifiesto: el modelo pedagógico de las E2O, basado en la personalización de los itinerarios (Corchuelo-Fernández, 2019; Farré et al., 2022) ayuda a rehacer las trayectorias formativas de la juventud. Se observa, además, que el grado de satisfacción y de adquisición de competencias es elevado, como también han mostrado otros estudios (Martínez Morales, 2021; Merino et al., 2022). Conviene continuar investigando para tratar de transferir este modelo a los centros de secundaria para aumentar la vinculación y reducir el abandono escolar.

El análisis realizado y su interpretación, permite concluir que las expectativas del alumnado coinciden en buena parte con los tres objetivos de las escuelas: mejorar habilidades personales, retornar a la formación y prepararse para acceder al mercado de trabajo. La expectativa mayoritaria es el reingreso o la continuidad con la formación. También tiene una presencia importante la expectativa del acceso al trabajo. Sin embargo, se debe profundizar en el análisis para contrastar nuestros hallazgos con el

estudio de Arredondo Quijada & Vizcaíno Martínez (2020) que señalaba que la expectativa de acceso al trabajo era muy minoritaria en su estudio de caso. Conviene, por tanto, conocer si existe disparidad entre escuelas en función del perfil del alumnado

El grado de satisfacción es bastante independiente de la experiencia escolar previa, contrariamente a lo esperado. Se ha estudiado profundamente el estigma que se atribuye al alumnado repetidor en la ESO (Cabrera et al., 2019; Zaffran, 2022), y parece que este estigma desaparece en las E2O. No se encuentran diferencias del grado de satisfacción en función del perfil sociodemográfico del alumnado, lo que conduce a pensar en un tratamiento igualitario por parte de las escuelas.

La finalidad de las escuelas de segunda oportunidad, retorno educativo e inserción laboral, no parece que estén necesariamente correlacionadas, ya que dependen del perfil individual del alumnado. Incluso aquellos jóvenes con una experiencia escolar negativa y desvinculada no siempre buscan prioritariamente trabajo. Es posible que, en línea con otras investigaciones, estos/as jóvenes hayan internalizado el concepto de segunda oportunidad, viendo la continuidad educativa como una expectativa sólida (Marhuenda et al., 2022). Realizar análisis longitudinales podría contribuir a esclarecer esta relación.

La presente investigación sugiere varias cuestiones de interés para las propias E2O y para las políticas educativas, en línea con otros informes (Marhuenda y Pastor, 2022). Es crucial evitar estereotipar a la juventud como problemática, ya que muchos provienen de entornos relativamente normalizados. Profundizar en la influencia de la experiencia escolar previa es esencial. Además, aunque el modelo de las E2O ha tenido éxito en motivación y aprendizaje, su capacidad para modificar expectativas es limitada. Se necesita un enfoque más ajustado a las demandas individuales de los y las jóvenes, diseñando programas y modelos educativos que se adapten mejor a sus necesidades y ofreciendo un acompañamiento que atienda a su diversidad de perfiles.

6. Referencias

- Alonso, I., y Funes, J. (2009). L'acompanyament social en els recursos socioeducatius. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (42), 27-45.
- Annalakshmi, N. (2019). Risk and protective factors among adolescents: A multilevel analysis. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 10(10-12), 308-316.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. -. John Wiley & Sons Canada, Limited.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Laia.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Buhs, E.S., Ladd, G. y Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Córdoba, A.I. y Mestre, V. (2014). Contexto escolar, relaciones sociales y rendimiento. En V. Mestre, P. Samper y A. Tur-Porcar, *Desarrollo prosocial en las aulas. Propuestas para la intervención*. (75-90), Barcelona, España: Tirant lo Blanch.
- Day, L., Mozuraityte, N., Redgrave, K. y McCoshan, A. (2013). *Preventing early school leaving in Europe – Lessons learned from second chance education*. European Union.

- De la Fuente, I.I., Rodríguez, A. y Escalante, N. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar: Correlaciones y variabilidad. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 23-35.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74: 59–90.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?: Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press. <http://www.amazon.com/dp/0521324904>
- García, M. y Valls, O (2018) Trayectorias de permanencia y abandono educativo temprano: análisis de secuencias y efectos de la crisis económica. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*. Nº 8. Junio, 2018. Págs. 129-143
- García, M. y Merino R. (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Revista de Educación Social*.42, 47-60.
- García-Gracia, M., & Valls, O. (2023). School absenteeism, emotional engagement and school organisation: an international comparative approach. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Gfeller, B.M. y Córdoba, A. I. (2020). The Interface of Identity Distress and Psychological Problems in Students' Adjustment to University. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(4), 527-534. Doi: 10.1111/sjop.12625
- Jacinto, C. (2006). Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo. *Revista de Educación*, 341, 57-79.
- Jessor, R., Costa, F.M., Krueger, P.M. y Turbin, M.S. (2006). A Developmental Study of Heavy Episodic Drinking Among College Students: The Role of Psychosocial and Behavioral Protective and Risk Factors. *Journal of Studies on Alcohol*, 67(1), 86-94.
- Martínez, I. (ed.) (2021). La formación en las escuelas de segunda oportunidad acreditadas en España. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los programas de garantía Social a los Programas de Qualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Navas, A., Abiétar, M., Bernad, J.C., Córdoba, A.I., Giménez, E., Meri, E. y Quintana-Murci, E. (2021). Implicación del estudiantado en Formación Profesional: análisis diferencial en la provincia de Valencia. *Revista de Educación*, 394, 189-214.
- Olmos, P., Mas, O. y Salvà Mut (2020) "Perfiles de desconexión educativa: una aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica". *Revista de Educación*, 389. Julio-septiembre 2020, pp. 69-94
- Pardo, M.E., Pineda, S., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Análisis Psicométrico del Inventario de Apego con Padres y Pares en una Muestra de Adolescentes Colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(3), 289-302.
- Ramírez, J.J. y Córdoba, A.I. (2021). Resiliencia: iniciativas creativas para el aula. *Creatividad y Sociedad*, 34, 111-132.
- Reschly, A.L. y Christenson, S.L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the *Engagement* Construct. En S.L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-20). Nueva York: Springer.

- Saleem, A. y Mevawala, A.S. (2019). Resilience among Adolescents: A Concept, Construct, Process, Outcomes and Nurses' Role, i-manager's. *Journal on Nursing* 9(1), 32- 38. <https://doi.org/10.26634/jnur.9.1.16078>
- Savelsberg, H., Pignata, S. y Weckert, P. (2017). Second chance education: barriers, supports and engagement strategies. *Australian Journal of Adult Learning*, 57 (1), 36-57.
- Triventi, M., Skopek, J., Kulic, N., Buchholz, S. y Blossfeld, H.-P. (2016). Varieties of secondary education models and social inequality – Conclusions from a large-scale international comparison. In *Blossfeld, H-P; Buchholz, S.; Skopek, J.; Triventi, M. (Eds.). Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*. Edward Elgar Publishing.
- Usán, P. y Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes Usán Supervía, Pablo y Salavera Bordás, Carlos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 5-26.
- Willis, P (1978). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Routledge. Taylor & Francis.