



Vol. 29, Nº 3 (Noviembre, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

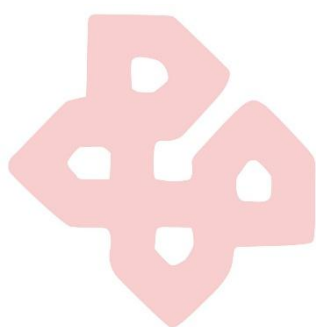
DOI:10.30827/profesorado.v29i2.32288

Fecha de recepción: 14/12/2024

Fecha de aceptación: 16/06/2025

¿EXISTE UN MODELO EDUCATIVO ÚNICO EN LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD?

Is there a single model of teaching among Second Chance Schools?



Alicia Ros-Garrido¹
Fernando Marhuenda-Fluixá¹
María José Chisvert-Tarazona¹&
Juan García-Rubio¹
Universitat de València¹

E-mail:

Alicia.Ros@uv.es

Fernando.Marhuenda@uv.es

Maria.Jose.Chisvert@uv.es

Juan.Garcia-Rubio@uv.es

OCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-6968-0900>

<https://orcid.org/0000-0001-5168-2804>

<https://orcid.org/0000-0002-5533-8100>

<https://orcid.org/0000-0001-5560-4053>

Resumen:

INTRODUCCIÓN. Las escuelas de segunda oportunidad (E2O) pretenden articular respuestas educativas al desafío del abandono escolar y del desempleo juvenil. Investigaciones previas sobre sus resultados positivos, invitan a adentrarse en su modelo de enseñanza. La finalidad del artículo es identificar si existe un modelo educativo común a todas las E2O desde la mirada de profesionales implicados y jóvenes egresados partiendo del marco propuesto por Joyce, Weil y Calhoun (2002). **MÉTODO.** Se ha empleado una metodología mixta, combinando información cualitativa y cuantitativa de 40 de las 46 E2O acreditadas en España en 2021. Se analizan y triangulan aportaciones de equipos directivos; profesionales de orientación y/o profesorado-tutor de institutos de educación secundaria; personal de empresas que ha contratado a jóvenes procedentes de E2O; y 351 jóvenes egresados. Los instrumentos utilizados son entrevistas en profundidad y cuestionarios.



RESULTADOS. Los resultados obtenidos muestran que hay coincidencias en la sintaxis, los principios de intervención, sistema social y dispositivos de soporte. Encontramos diferencias en los efectos. **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.** En todas las E2O se involucra al alumnado en un ambiente de aprendizaje basado en la confianza; destaca el acompañamiento del equipo educativo y la colaboración del entorno; y utilizan diversos apoyos. Pero no podemos hablar de un único modelo: en algunas prima el currículum y en otras el itinerario educativo. En un caso, más profesionalizador, ampliando efectos de reenganche educativo y de inserción laboral; en el otro, más educativo, se adapta mejor a las necesidades integrales de los jóvenes durante el proceso.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje; confianza; escuela alternativa; enseñanza individualizada; modelo didáctico; práctica pedagógica.

Abstract:

INTRODUCTION. Second Chance Schools (SCS) intend to provide educational initiatives before the challenge of school leaving and youth unemployment. Previous research upon the positive outcomes of SCS invite us to find out about their model of teaching. The aim of the article is to identify whether there is a single common teaching model for all SCS, considering the views of different actors and youth who have finished their itinerary; and we take the theoretical framework provided by Joyce, Weil and Calhoun (2002). **METHOD.** We have used a mixed method approach, combining qualitative and quantitative information from 40 out of the 46 accredited SCS in Spain in schoolyear 2021. We analyze and contrast information reported by management of the schools, careers guidance and or tutors in ordinary secondary schools, as well as company staff of firms hiring former students of SCS. We have also got information from 351 students who successfully finished their itineraries in SCS. Our tools were in-depth interviews and questionnaires. **RESULTS.** Our results show that there are similarities in syntax, principles of intervention, social system and support devices. We found differences in effects. **DISCUSSION AND CONCLUSIONS.** In all SCS students are engaged in a learning environment based upon trust, with strong accompaniment support by the educational team and strong cooperation of the local communities too, using different kinds of support. But we cannot speak about a single common model of SCS; in some it is the curriculum that rules, while in others it is the itinerary rather than the curriculum. The former is rather vocational, widening effects of reengagement and entry into the labor market; the latter is rather educational, adapting better to the needs of the youth along their process.

Key Words: alternative school; confidence; individualized teaching; learning environment; model of teaching; teaching practice.

1. Presentación y justificación

Actualmente, múltiples factores dificultan el acceso de jóvenes a oportunidades y recursos más allá de la educación obligatoria, así como a una participación plena en la sociedad (McMahon et al., 2022). Destacan las dificultades para finalizar la educación obligatoria (González-González y Bernárdez-Gómez, 2019), para afrontar una situación socioeconómica desfavorable o el desempleo de larga duración (Escudero y López, 2017). Todo ello acrecienta su vulnerabilidad y riesgo de exclusión.

El abandono educativo prematuro es resultado de un proceso paulatino de desenganche hacia el que algunos jóvenes son empujados por el propio sistema (Menzies y Baars, 2015). En España, según datos publicados por el Ministerio de

Educación y Formación Profesional (2024), el abandono educativo temprano se sitúa en España en 2022 en el 16% para los hombres y el 11.3% para las mujeres (frente al 11.3% de hombres y 7.7% de mujeres de la UE-27). Destacan las dificultades para finalizar la educación obligatoria (González-González y Bernárdez-Gómez, 2019), para afrontar una situación socioeconómica desfavorable o el desempleo de larga duración (Escudero y López, 2017). Pese a haber mejorado en la última década, se trata de un problema sistémico que requiere soluciones sistémicas (González-González, 2017).

Ante esta situación, hay programas (Salvà-Mut et al., 2016, Bayarri y Calvo, 2022) a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral que buscan enganchar de nuevo a un alumnado desencantado (European Commission, 2017). Este artículo se centra en uno de ellos, las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O).

En 2016 nace la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (Thureau, 2018), con un riguroso proceso de admisión y acreditación. Las E2O socias son entidades de la economía social (asociaciones, fundaciones o cooperativas) que pretenden articular respuestas educativas al desafío del abandono escolar y del desempleo juvenil (Corchuelo et al., 2016), desde un enfoque educativo integral. En 2025, hay acreditadas 50 escuelas que forman a más de 8.000 jóvenes entre 15 y 29 años.

Internacionalmente, destacan algunas investigaciones sobre la segunda oportunidad centradas en: las causas del abandono escolar desde la perspectiva del profesorado (Szabó, 2018); las dimensiones económicas y relacionales que llevan a los jóvenes a abandonar la escuela (Bills et al., 2015); las estrategias utilizadas para apoyar la participación (Savelsberg et al., 2017) o las identidades docentes (Meo y Tarabini, 2020). Centrándonos en el contexto español, hay investigaciones sobre: sus mecanismos de intervención (Prieto, 2015); sus características (Corchuelo et al., 2016; García-Montero, 2018; Bayarri y Calvo, 2022); los itinerarios (Salvà-Mut et al., 2016); la desmotivación de jóvenes (Quijada y Martínez, 2020); el perfil y trayectoria de los jóvenes (Martínez-Morales, 2021); su modelo formativo (Marhuenda y Chisvert, 2022); currículum (Tárraga-Mínguez et al., 2022); desarrollo de competencias transversales (Villardón-Gallego et al., 2020); o trayectorias formativas y laborales (Merino et al., 2022). Ninguna tiene como eje la práctica educativa, objeto de nuestra atención.

Hemos tomado como referencia el trabajo de Joyce y Weil (1985), actualizado en Joyce et al. (2002), por la potencia de su esquema de análisis para identificar lo sustantivo de una práctica educativa y ser un referente en el estudio de la didáctica (Bolívar y Bolívar, 2011).

Los autores parten de que un modelo de enseñanza es “una descripción del ambiente de aprendizaje” (Joyce et al., 2002, p. 36). Se trata de construir conscientemente propuestas de aprendizaje que estimulen la actividad docente, crear una atmósfera del aprendizaje. A partir de sus categorías y atendiendo a sus

efectos educativos, establecen cuatro familias de modelos: sociales, de procesamiento de la información, personales y conductuales. Utilizaremos sus dimensiones para el análisis de la práctica educativa de las E2O: principios de intervención, sintaxis, sistema social, y dispositivos de soporte.

Joyce et al. (2002) son conscientes de que estudiantes en condición de marginalidad se exponen a no aprovechar su educación. Si la segunda oportunidad se dirige explícitamente a quienes han abandonado el sistema educativo, la finalidad del artículo es identificar si existe un modelo educativo común a todas las escuelas de segunda oportunidad. Finalidad que concretamos en dos objetivos específicos: 1) analizar la práctica educativa en las E2O desde la mirada de agentes periféricos y de los jóvenes egresados a través del marco de análisis que propone Joyce et al. (2002); y 2) comprender los efectos educativos y didácticos que produce el ambiente de aprendizaje generado.

2. Método

La metodología utilizada es mixta, combina información cualitativa y cuantitativa. Un diseño que ha permitido confirmar los efectos del modelo educativo de E2O a través de análisis estadísticos de datos. De este modo, mientras que las entrevistas nos permitieron identificar las dimensiones, la información sobre los efectos educativos y didácticos procede de los cuestionarios a jóvenes. La perspectiva cuantitativa ha medido sus resultados de aprendizaje y acreditación en jóvenes egresados. Estas metodologías han permitido inferencias más sólidas porque los datos son observados desde múltiples perspectivas. El método cualitativo provee de mayor profundidad de análisis, el cuantitativo de mayor confirmabilidad.

2.1. Participantes

Los colectivos escogidos para la investigación están en disposición de valorar las características de esa práctica y sus efectos de aprendizaje. La Tabla 1 muestra los datos básicos de la investigación.

Tabla 1.
Ficha de la investigación

Tema	LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD (E2O) ACREDITADAS EN ESPAÑA	
Subtema	Modelo de la práctica educativa	
Contexto	40 E2O acreditadas (de un total de 43 E2O acreditadas en 2021).	
Duración	2020-2021	
Instrumentos	Entrevistas	24 miembros de equipos directivos de E2O que proporcionan información sobre 40 E2O, ya que 6 de las personas entrevistadas eran responsables de entidades con varias unidades acreditadas.
		9 tutores/as y/u orientadores/as de IES en los que se habían matriculado jóvenes tras su paso por la E2O en el curso 2020-2021.
		10 gerentes o responsables de recursos humanos de empresas que habían contratado a jóvenes procedentes de E2O.

Cuestionarios Muestra de 351 jóvenes egresados/as del curso 2019-2020. Universo de 2.711. El error muestral es aproximadamente 4.88%, con un nivel de confianza del 95%.

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los cuestionarios dirigidos a jóvenes egresados, ha participado un 12.94% del total de 2.711 egresados del curso 2019-2020, en la Tabla 2 se recogen características básicas del colectivo.

Tabla 2.
Características de la muestra de jóvenes egresados de E2O

Características*	n	%
Edad (n=340)	De 15 a 19 años	37.65%
	De 20 a 24 años	51.76%
	De 25 a 29 años	9.71%
	Más de 30 años	0.88%
Sexo (n= 345)	Hombre	69.57%
	Mujer	30.14%
	No binario	0.29%
País de nacimiento (n= 351)	España	57.26%
	País donde se habla español	14.25%
	País donde no se habla español	28.49%
Nacionalidad española (n=351)	Sí	63.38%
	No	31.62%
Situación laboral al cumplimentar el cuestionario (n= 351)	Estudiando	40.17%
	Trabajando	27.92%
	Estudiando y trabajando	8.26%
	Desempleado y no estudiando	23.65%

* La diferencia en los n se debe al número de respuestas cumplimentadas.

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumentos

Se diseñaron los instrumentos atendiendo al perfil del informante, preguntando sobre diferentes cuestiones, sintetizadas en la Tabla 3, donde se muestra la relación de las dimensiones de las preguntas de las entrevistas (dirigidas a la dirección de las E2O, de los IES y de los profesionales de empresas) y del cuestionario dirigido al alumnado egresado. Los instrumentos fueron validados por 4 profesionales de E2O y 7 expertos en metodología investigadora educativa de tres universidades públicas españolas y están disponibles en anexos de Marhuenda y Chisvert (2022).

Tabla 3.
Dimensiones de los instrumentos dirigidos a los participantes de la investigación

Dimensiones/ Participantes	Equipo directivo E2O	Representantes de IES	Profesionales de empresas	Alumnado egresado
Contexto	Institución y organización	El centro	La empresa	Perfil y entorno
Formación	Oferta formativa Relación educativa	Enseñanza- aprendizaje	Competencias y formación	Itinerario
Seguimiento y orientación	Acogida Orientación Seguimiento Intermediación	Acogida Adaptación Orientación Seguimiento	Acogida Adaptación Contratación	Cualificación Empleabilidad
Valoración y expectativas	Impacto	Tránsito y adaptación	Percepción y expectativas	Valoración E2O

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas se realizaron por videoconferencia de marzo a junio de 2021, su duración osciló entre los 45 minutos y las 2 horas (responsables de E2O) y entre 25 y 50 minutos (centros educativos y empresas). Los extractos que se muestran en los resultados proceden de estas entrevistas.

Los jóvenes egresados respondieron a un cuestionario telefónico que incluía 23 ítems de elección múltiple tipo Likert. Se cumplimentaron entre marzo y mayo de 2021 y los equipos educativos de las E2O lo administraron. En este artículo presentamos información referida a los ítems sobre la práctica y las experiencias educativas.

2.3. Análisis

Las dimensiones de los instrumentos se analizan transversalmente siguiendo a Joyce et al. (2002) en atención a las siguientes categorías: (1) la sintaxis, que traslada la secuencia de presentación de contenidos y actividades; (2) el sistema social, que describe el rol de profesorado y alumnado en cada fase de la sintaxis, las relaciones y normas; (3) los principios de intervención, reglas que ayudan a aplicar el modelo correctamente; (4) los dispositivos y materiales de soporte, describe las condiciones necesarias para que el modelo funcione como está previsto y consiga los efectos deseados; y (5) los efectos resultantes, que son los aprendizajes a los que da lugar (hay dos tipos, el didáctico o vinculado al contenido curricular; y el educativo, a largo plazo, fruto de la aplicación del modelo).

Utilizamos el programa informático Stream® para la transcripción de las entrevistas, revisando y comparando el texto transcrito y las grabaciones. Las entrevistas fueron analizadas y codificadas con el programa MAXQDA Plus 2020 siguiendo el procedimiento de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006). Para la selección y definición de los temas relevantes utilizamos un método comparativo constante que requiere la comparación de contenidos de las entrevistas con los conceptos teóricos nacidos de la identificación de los temas fundamentales

(Barnes, 1996). Los segmentos se codificaron según los perfiles participantes: la letra E para equipos directivos de las E2O, la F para personal de los centros educativos y la T para profesionales de empresas.

Se utilizaron estadísticos descriptivos de los cuestionarios realizados a jóvenes egresados de las E2O para triangular sus resultados con los de las entrevistas realizadas.

3. Resultados

Organizamos nuestros resultados partiendo de las cuatro dimensiones descritas en la introducción para analizar la segunda oportunidad como un ambiente de aprendizaje, reparando en los efectos tanto de desarrollo personal como social, al tiempo que académicos y profesionalizadores.

3.1. Sintaxis

La práctica educativa de las E2O consta de cuatro fases: (1) acceso, (2) acogida; (3) formación; y (4) transición a otros contextos socioeducativos y/o profesionales.

Habitualmente, en la primera fase, las E2O no buscan a jóvenes para que accedan: “No hacemos mucha difusión de los programas que tenemos, tenemos bastante demanda, el boca a boca y un poco la fama de la entidad, pues no hace falta” (E30). En algunas E2O, el acceso puede ser en cualquier momento del curso: “Tenemos matrícula abierta” (E5). Sin embargo, en otras ocasiones viene condicionado por cuestiones ajenas a la propia E2O, especialmente si la formación es reglada ya que algunos programas “están condicionados a una determinada fecha. Hay una fecha de inicio, fecha de fin” (E4); o cuando dependen de financiación externa o tienen requisitos para su admisión: “son chicos que nos los deriva la Junta de [comunidad autónoma] y tú no puedes decir ‘no, este no me encaja’.” (E8). Cuando la selección depende de la E2O tienden a valorar especialmente “la motivación de partida” (E2), “la motivación de cada uno de los alumnos” (E36).

En la acogida, en algunos casos les permiten participar en experiencias de iniciación en programas diversos, analizando sus preferencias formativas, sus expectativas “Partimos de la necesidad individual de cada uno de los alumnos y alumnas” (E36). A la entrada:

Se hace un diagnóstico de empleabilidad y evidentemente nos gusta conocer toda la idiosincrasia de esa persona, (...) su situación familiar, por qué fracasó en el sistema educativo, y también muy importante qué es lo que ellos quieren hacer y qué es también lo que ellos esperan de la escuela (E2).

Es prioritario “trabajar esa parte de autoconocimiento, autopercepción, mejorar la autoestima” (E27). Se cuidan las experiencias reparadoras: “se trabaja mucho el tema de recuperar la ternura” (E8). En las E2O donde la oferta formativa es

reglada y está estructurada por la relación con los IES resulta más complejo, pero se habilita también. Si la oferta se limita a escasas especialidades se procura derivar al joven a otra entidad:

Si por lo que sea nos viene un joven que busca orientación desde el principio y lo que quiere hacer es un programa que no tenemos nosotros, lo primero que haremos es buscar en qué centros lo puede hacer y contactar con el centro (E32).

La tercera fase, la formativa, presente en todo el proceso, se caracteriza por su integralidad, con itinerarios formativos individualizados, revisados periódicamente, especialmente en las E20 cuya oferta formativa es no formal. En esta fase hay actuaciones en algunas E20 que reajustan el itinerario para adaptarlo a las necesidades de los y las jóvenes. De ahí que las E20 permitan a los jóvenes probar distintas acciones formativas y les den opciones para adaptar el itinerario a sus necesidades. En ellas, el itinerario no puede establecerse como una secuencia de actividades lineal, “tienen su itinerario abierto” (E8), es decir, se reconocen avances y retrocesos, idas y venidas constantes, donde el currículum está al servicio del itinerario. Esta secuencia no es posible garantizarla en E20 en las que la formación profesional reglada es la oferta principal, aquí, el currículum pasa a ser lo más importante: “Todo muy enfocado hacia las pruebas de acceso a grado medio” (E32).

Se han identificado actividades en E20 que podrían realizarse en cualquier momento del itinerario: experiencias en programas diversos, trabajar las emociones, formación reglada y/o no reglada. Se alterna la presencia en la escuela con actividades diversas fuera de ella, como visitas a empresas, museos, acampadas, práctica de deportes, etc., que contribuyen a crear lazos, “que nos conozcan, en el barrio, en el entorno” (E4). La oferta de las E20 también incluye prácticas en empresas como algo irrenunciable. Las E20 con una trayectoria consolidada afirman haber generado redes en las que escogen las empresas, descartando aquellas cuya “filosofía no encaja” (E26) con su modelo. También hay E20 son conscientes de la necesidad de una colaboración estable, algunas lo valoran como un “reto de carácter interno” (E28), lo que provoca cierta dependencia.

La fase de transición, la última fase, pone a prueba la autonomía adquirida, la confianza en sí mismos y si el itinerario formativo responde a su vocación profesional. Se orienta tanto a continuar formándose como hacia el contexto laboral, enseñan cómo realizar una entrevista de trabajo o cómo poner en valor sus cualidades: “que el proceso les ha valido mucho para su autonomía, que les ha valido muchísimo para poder identificar cuál es su vocación, cómo presentarse, sobre todo para su autoestima” (E4). Si bien la orientación se dirige en mayor medida “a la capacitación en diferentes tipos de estudios” (E42). Es preceptivo para la acreditación de las E20 que a la finalización del itinerario se realice un seguimiento de al menos “seis meses de contacto y de mantenimiento, de estar ahí, apoyando” (E27), ya sea telefónico o mediante entrevistas presenciales, “para que tenga ese referente que sabe de dónde ha partido y le va dando soporte hacia su futuro” (E17). En muchos casos la relación educativa se sostiene indefinidamente: “a veces, estás

años que los alumnos [egresados] vienen, te cuentan cómo están, te dicen que tienen un problema, les dices ‘pues ven a hacer refuerzo’ y así lo vas salvando” (E31).

3.2. Sistema social

En cuanto al sistema social de las E20, se describe el modelo de acompañamiento, analizando la relación entre el alumnado y la E20. Ésta no se limita, como en el análisis de Joyce y Weil (1985), a alumnado-profesorado, ya que se genera relación con el equipo educativo de la E20. Las E20 sustentan su práctica en la relación, ya que todo el equipo educativo conoce e interviene con el joven, en cualquier aspecto de su vida, el alumnado es el centro: “Cada educador sabe quién eres, cómo te llamas, quién es tu madre, donde vives. El día que no vienes te llama y pregunta qué ha pasado, hay un conocimiento de cada uno de ellos” (E9).

A lo largo del itinerario se introduce un modelo de acompañamiento del que participa el equipo de educadores: “el seguimiento que nosotros tenemos es centrado y concreto en cada actividad diaria, de una forma periódica y estable, que es cada semana en el retorno educativo y cada mes a nivel global” (E8). Si bien cobra mayor significado en una figura, “la persona de referencia” (E36), se diferencia de la tutoría que habitualmente encontramos en los IES en la intensidad del proceso y en la disposición del equipo docente a participar colectivamente. Claro que “hay normas, hay horarios, hay exigencia de puntualidad, normas de convivencia, obviamente” (E27), pero prima el acompañamiento en el proceso educativo, formativo y de orientación de cada joven, con reuniones y tutorías que se producen con una frecuencia al menos quincenal: “Generalmente hay un tutor de referencia que está muchas horas con el grupo; ahí se consigue también ver la motivación de cada uno de los alumnos, hay una pequeña unión también entre el alumnado y ese tutor” (E36). El orientador de un IES valoraba el acompañamiento en las E20 “que incluye en la parte emocional a la persona, (...) las necesidades y carencias que tiene, que vincula desde los afectos, (...) y que acompaña durante mucho tiempo” (F_E13).

También se reconoce la labor de acompañamiento de las E20 desde las empresas donde los jóvenes realizan prácticas habitualmente en el último tramo: “suelen estar muy pendientes por si consideramos que necesitan algún refuerzo” (T_E18).

3.3. Principios de intervención

Los principios de intervención identificados en las E20 son cinco: la vinculación afectiva, la confianza, el compromiso, la individualización y la flexibilidad. A continuación, se analiza cada uno de ellos.

La prioridad educativa de las E20 es que el joven no abandone otra vez su formación, y para ello consideran primordial establecer una estrecha vinculación afectiva desde el principio. Los profesionales de las E20 inician una relación sin prejuicios ni estigmas, aproximándose al joven desde la comprensión de su realidad y

el afecto. Valoran que “reduce mucho el absentismo” (E17); y que el aprendizaje “ya vendrá” (E17):

Cuando el joven llega, intentamos dejar la mochila que trae cargada, que la trae cargadísima, aparte; partir de cero con él e intentar un enganche desde lo afectivo y desde el reconocimiento de la dificultad que tiene el joven cuando se comporta como se comporta y cuando tiene las dificultades que tiene, para poder trabajar con él (E5).

Cuidan la relación humana meticulosamente, intentando que se sientan queridos, que perciban que se preocupan de verdad por ellos. A ello, se suma una confianza de los equipos de educadores y otros profesionales que los ven capaces de enderezar su trayectoria educativa y profesional y así se lo transmiten: “por primera vez en su vida, el sentir que alguien está confiando en él, pues automáticamente ese cariño, esa confianza, engendra compromiso absoluto” (E9). Esta confianza acaba siendo bidireccional: muchos de estos jóvenes comienzan a creer en el sistema educativo. Un orientador de un IES considera que estas escuelas “consiguen que (...) vuelvan a confiar en una institución escolar que muchas veces les ha expulsado” (F_E13).

Se exige el compromiso, una implicación imprescindible de los equipos educativos con los objetivos y creencias que rigen las E20: “llevamos varios años trabajando en la escuela, para integrar la escuela en la conciencia y la mentalidad de todos los compañeros y compañeras que trabajan aquí” (E8). Profesionales educativos con perfiles diversos, no solo docentes, se suman a un trabajo colaborativo: “el reto ha sido cómo construimos identidad de claustro, cómo construimos oportunidades de trabajo colaborativo” (E28).

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las E20 es individualizado, busca responder a las necesidades y expectativas de cada joven a partir de una planificación en itinerarios. Se efectúa una “intervención aplicada a la persona, a esa persona única, digamos. Los itinerarios procuramos hacerlos individualizados” (E3), “aunque tengamos un estándar” (E3), proporcionándole a cada joven formación que responde a sus expectativas.

Un principio que destaca especialmente es la flexibilidad, la capacidad de adaptación de la institución, revisando los tiempos, el currículum, los ritmos y modos de intervención:

Sí que hay un poco más de flexibilidad en algunas cosas, claro, es que, si la primera semana al que no llegue exactamente puntual se le cierra la puerta, la mayoría se quedaría fuera, entonces vas dando un poco de margen hasta que, lógicamente, se adecúan también un poco a la actividad (E27).

Tienen clara la relevancia de acomodar, de “flexibilizar el currículum, de flexibilizar la agenda” (E28), dado que consideran que atiende a intereses y ritmos de aprendizaje diferentes. Paralelamente, preocupa garantizar una formación académica: “sí que valoramos muchísimo el retorno al sistema educativo” (E27), pero

“evitamos totalmente la parte más formal, más reglada, más estricta, porque precisamente estos chicos y chicas vienen rebotados de ahí, el sistema les ha expulsado de esa rigidez y de esos sistemas más clásicos” (E27) y “porque tienen rechazo a todo lo académico” (E5).

Conocer al alumnado mejora la capacidad de adaptación de la E2O. Un orientador de un IES señalaba que las E2O poseen “más flexibilidad y capacidad de adaptar las respuestas socioeducativas a las necesidades concretas” (F_E25). Rompen con la rigidez, habitual en el sistema educativo formal, adaptándose al alumnado y no al contrario: “Porque lo que necesitamos es poder adaptarlo al chaval, es decir, si algo hace el sistema educativo es ser expulsivo porque si el chico no se adapta, pues vas fuera, eres un inadaptado” (E35). Las E2O se adaptan a las situaciones que se producen y a las necesidades y expectativas del alumnado, especialmente en la fase de incorporación.

3.4. Dispositivos de soporte

Los dispositivos o materiales de soporte en las E2O se refieren a las condiciones de las E2O. Algunas son de carácter general como las metodologías o las relaciones con el entorno social y profesional; y otras de carácter más concreto como prácticas, actividades y recursos.

Se emplean metodologías diversas en beneficio de procesos de enseñanza-aprendizaje atractivos y significativos. Se alude al aprendizaje “desde el descubrimiento” (E28), al empleo de “lógicas constructivistas donde el aprendizaje se convierta en significativo” (E28). Introducen metodologías colaborativas vinculadas a la transformación social como el aprendizaje servicio: “realizan un aprendizaje servicio trimestral, (...) en base a un proyecto que se tiene que desarrollar en otra entidad social del entorno” (E17). Es habitual la alusión al trabajo cooperativo, conscientes de su interés en el desarrollo de competencias transversales: “estás trabajando una serie de competencias, como es la resiliencia, el trabajo, el control de la frustración” (E4). Incorporan el aprendizaje por proyectos a pesar de su complejidad: “nos ayuda a trabajar todo globalmente, primero pensar, investigar, preparar, calcular datos, (...) hacer un planteamiento de trabajo, organizar todo, entonces eso nos cuesta que lo entiendan y que lo trabajen, pero es más eficaz que el método tradicional...” (E25), así como el aprendizaje basado en problemas, en el que implican a otras instituciones: “El 50% de los retos tiene que estar hecho con otras entidades, ahí jugamos mucho en la liga de qué valor añadido podemos aportar a esas entidades” (E6). También se introduce “la codocencia” (E34). Estas metodologías mejoran la percepción de los jóvenes sobre lo que son capaces de alcanzar desde su propia experiencia.

Complementariamente, combinar el trabajo individualizado con el trabajo en pequeño grupo es también un elemento esencial en el proceso educativo:

Partimos de la necesidad individual de cada uno de los alumnos y alumnas de ir avanzando poco a poco, pero esto no lo hacen de forma individual, sino de forma colectiva; es un aprendizaje colaborativo y cooperativo que hacen en el grupo (E36).

La formación se realiza “en grupos pequeños, un máximo de 12 o 15, porque al final es un margen en el que puedes escuchar, el profesional puede estar atento de verdad a las necesidades, a las cosas que van surgiendo en el grupo” (E27). De esta forma hay tiempo para atender a cada alumno, resultando más fácil personalizar la educación. Esta ratio mejora la eficiencia, permitiendo relaciones y metodologías que promueven el vínculo.

En cuanto a las relaciones con el entorno social y profesional, se aprovechan entornos fuera del aula: “el tema de los patios o los espacios educativos entendidos en toda su dimensión...” (E9). El centro es una referencia para los jóvenes, enraizado en el contexto y la comunidad, mediante redes y proyectos: “además de venir a la escuela, participan en otros programas de ocio, (...), hay todo un ecosistema de proyectos dentro del territorio, dentro del barrio, impulsados por la propia E2O” (E28). La relación con las empresas colaboradoras se valora positivamente: “es una relación de muchos años” (T_E36); “entraron en contacto y floreció, por suerte, el proyecto y la colaboración y se continúa a día de hoy” (T_E24). Incluso existe en algunas empresas un sentimiento de apoyo e identificación con las necesidades de los jóvenes: “A nosotros nos gusta dar muchas oportunidades porque a mí me las dieron” (T_E27).

En cuanto a las condiciones de carácter más concreto, en las E2O se aprende mediante prácticas manipulativas: “entendemos que es la manera de poder enganchar con él” (E5). En muchos casos se desarrollan talleres; “otro tipo de enseñanza, (...) más manipulativo todo. Entonces, allí responden” (F_E24). Además, los educadores son conscientes de que los jóvenes no están habituados a estudiar durante mucho tiempo “necesitan estarse moviendo, no pueden estar escuchando sentados” (E27). Así, las clases de teoría se reducen:

Los chicos están en su instituto hasta el recreo, para después venirse con nosotros y trabajar más ese aspecto prelaboral, ese aspecto manipulativo, ese aspecto más lúdico, más dinámico, pero con la condición de que, por la mañana, la primera parte vayan al Instituto y trabajen las materias compensatorias (E8).

Las E2O son entidades muy dinámicas que procuran ser un lugar en el que la práctica incorpore actividades atractivas, intentan sorprender, interesar al joven:

Es una entidad en constante movimiento, genera actividades, propuestas, iniciativas y tal, que mantienen a los chicos, las chicas, despiertos, como expectantes, para ver qué otras propuestas me van a hacer esta semana, qué otra actividad vamos a hacer, qué nos van a proponer... (E18)

En ocasiones proponen actividades socialmente útiles, dotadas de sentido, profesionalizadas. Entre ellas, actividades de mantenimiento de la propia escuela: “no voy a llamar a nadie de fuera para arreglar los baños, evidentemente lo van a realizar chavales que están aquí aprendiendo el oficio; lo mismo en hostelería, en carpintería, en soldadura...” (E36). Pero también actividades útiles en el contexto local: “ofrece servicios de restauración (...) servir unas mesas en el restaurante, preparar el servicio de cocina, de comida de cualquier día, pero con el margen de

que aún estoy en proceso de aprendizaje” (E42). Incorporan actividades que resulten interesantes a los jóvenes frente a prácticas escolares anteriores: “Es un proceso educativo que parte de la premisa de que va a romper con el sistema reglado, siendo muchísimo más divertido, metiendo otras actividades” (E4).

Las tecnologías como recurso se introducen en algunas escuelas con fluidez. Se posibilita la formación on line dirigida a la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través de una institución homologada, Radio ECCA¹, combinando un apoyo presencial desde la escuela: “aprovechamos la metodología ECCA, (...) a distancia, nos aporta un material, con la presencia física aquí, con un profesor que da apoyo” (E18). En algunos casos, disponen de tecnologías muy innovadoras: “Hemos comprado tres impresoras digitales 3D, una cortadora láser, dos cortadoras de vinilo, más luego todo el software que acompaña a todo esto” (E25). Tecnología que usan con sentido: “Los de fontanería o carpintería imprimen piezas que luego van a servir” (E25).

3.5. Efectos

Siguiendo a Joyce et al. (2002), identificamos efectos educativos y efectos didácticos. En cuanto a los efectos educativos, latentes o implícitos, que podrán sostenerse a largo plazo, cabe destacar varias cuestiones. El sistema social generado desde el inicio de la relación educativa entre las E20 y los jóvenes promueve una práctica educativa cuya finalidad principal es recuperar la confianza en sus opciones de crecimiento integral, de formación, de empleo: “su desarrollo personal es esencial” (E7) y “empiezan a creer más en sí mismos” (E4). Algo que conecta con los principios de intervención ya mencionados, especialmente con el afecto y la confianza: “Aquí vais a tener la oportunidad de mostraros tal y como sois y de aprovechar este espacio” (E28).

Este efecto puede no coincidir con la expectativa formativa del alumnado, en muchos casos considerada desde la dirección de las escuelas confusa y exenta de criterios de elección:

(...) la profe decía "es que claro, yo ya no sé si quiere hacer mecánica o no" y lo ponía en juicio, ¿no? Y tú dices: a ver, tiene 17 años, tiene un recorrido que..., quiero decir, una cosa es pensarlo como pregunta, de decir, a ver, ¿qué podemos hacer? y otra cosa es, hombre, a los 17 años, al terminar el curso de mecánica, ¿debo saber si quiero o no...? no, no se ha de saber todavía (E24).

La utilidad social de los sistemas de apoyo es gratificante para los jóvenes, acrecienta su autoestima y confianza y, además, hace que perdure tanto la producción como el aprendizaje competencial que genera. Comienzan así a considerarse y ser considerados útiles y a incorporar principios axiológicos como el compromiso social, tan relevantes en este contexto formativo.

¹ <http://www3.radioecca.org>

En otros casos, el proceso formativo al que se aludía en la sintaxis está enfocado a responder a necesidades de empresas: “Hacen una formación práctica sobre diferentes productos que nosotros ya tenemos en la tienda, con lo cual, para nosotros es muy beneficioso, porque cuando ya vienen, ya tienen una base de conocimientos prácticos” (T_E25). Este efecto educativo puede aumentar sus posibilidades de inserción laboral, aunque esta práctica puede llegar a responder más a las necesidades de las empresas que a las de los jóvenes. De hecho, tras el paso por las E2O, las encuestas a jóvenes egresados (Figura 1) muestran que aproximadamente uno de cada diez trabaja y estudia, tres de cada diez trabaja y cuatro de cada diez estudia; mientras que un poco más de dos de cada diez jóvenes ni estudia ni trabaja; algo que hay que contextualizar considerando el nivel de acceso.

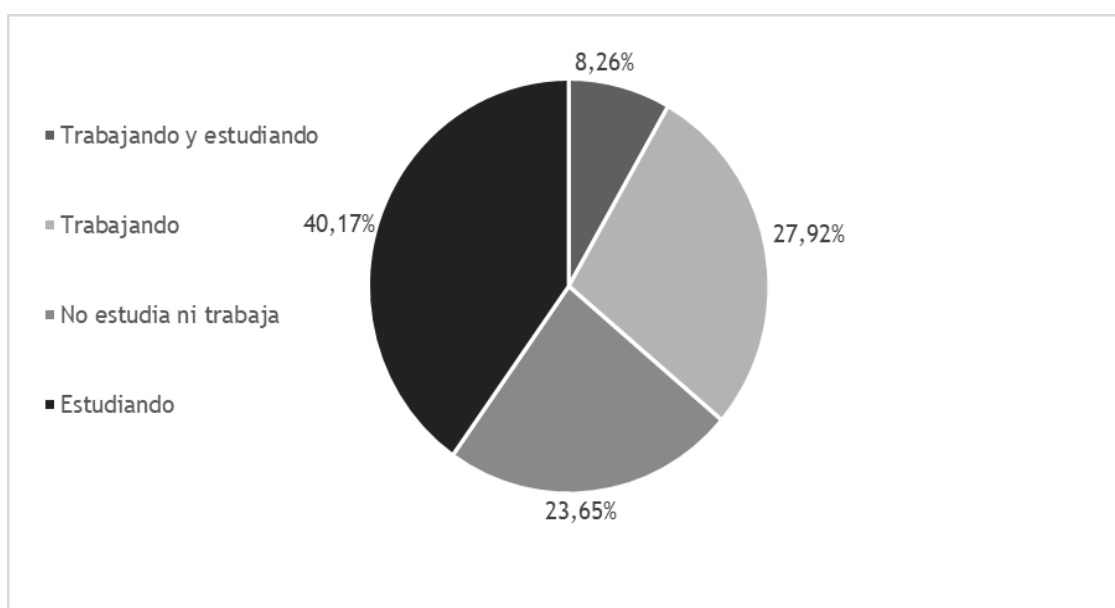


Figura 1. Situación tras la salida de la E2O en cuanto a estudio y trabajo
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los efectos didácticos, más visibles, se manifiestan en la asistencia y permanencia en la E2O, así como en la cualificación obtenida al finalizar el itinerario, sea mediante la presentación a las pruebas de acceso al GESO o mediante la cualificación profesional correspondiente al oficio que han aprendido.

El 24% consigue el Graduado en ESO, el 18% con una FP Básica y el 10% con una FP de Grado Medio. Como se aprecia en el Gráfico 2, lo más frecuente es que accedan a la E2O sin ningún nivel de cualificación (84%). El 47% consigue un certificado de cualificación de nivel 1 o 2, o sale con otro tipo de formación aunque no sea certificable (17%). La mejora en su cualificación, en su empleabilidad, en su voluntad de seguir estudiando, constata una mejora de las competencias básicas, transversales y técnico-profesionales en jóvenes que el sistema educativo ya había expulsado. Sin embargo, el 28% de jóvenes finalizan su itinerario en las E2O sin obtener ninguna acreditación, este es un dato relevante que podría interpretarse como fracaso pero que, debido precisamente a las condiciones de acceso, suponen un valor añadido. En muchos casos advierten que estos jóvenes, con perfiles más

vulnerables, sí han obtenido resultados educativos, prueba de ello es que siguen formándose en otras instituciones, incluso en otras E2O:

“cuando acaban en nuestra escuela y están con nosotros un año o dos años, pasan a las otras escuelas de segunda oportunidad, lo que para nosotros es como si pasas a la universidad, para las escuelas es recibir un chico de los que habitualmente reciben” (E25).

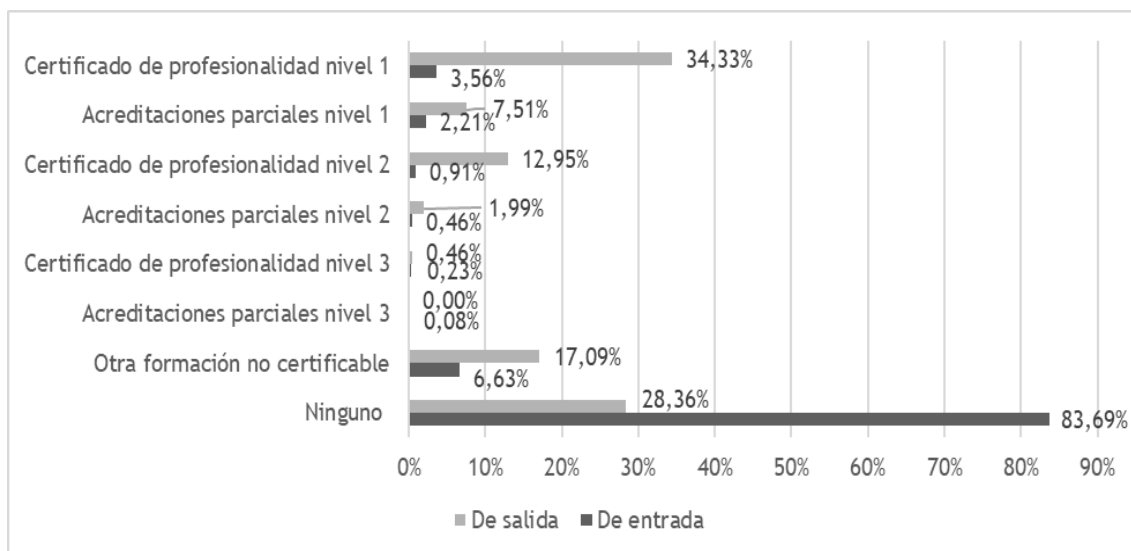


Figura 2. Cualificación a la entrada y salida de las E2O

Fuente: Elaboración propia

Los jóvenes egresados perciben la formación recibida como bastante o muy importante, especialmente la del Graduado en ESO (92.11%), la formación profesional (87.75%), así como la orientación profesional (89.77%) (Figura 3).

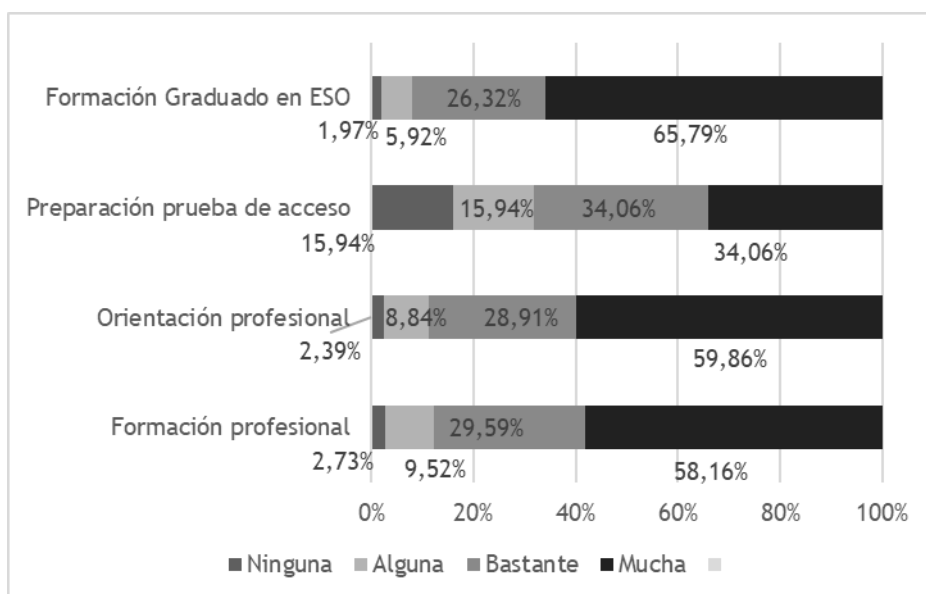


Figura 3. Importancia de la formación recibida en la E2O para el alumnado

Fuente: Elaboración propia

En porcentajes similares e igualmente muy elevados, destaca el sentido de utilidad para los jóvenes egresados de los conocimientos, procedimientos y valores (97.30%, con un 71.77% muy de acuerdo) y el reconocimiento del esfuerzo del profesorado para posibilitar el aprendizaje de la totalidad (97.39%, con un 76.47% muy de acuerdo) (Figura 4).

Figura 4. Valoración del alumnado egresado de su experiencia en la E2O

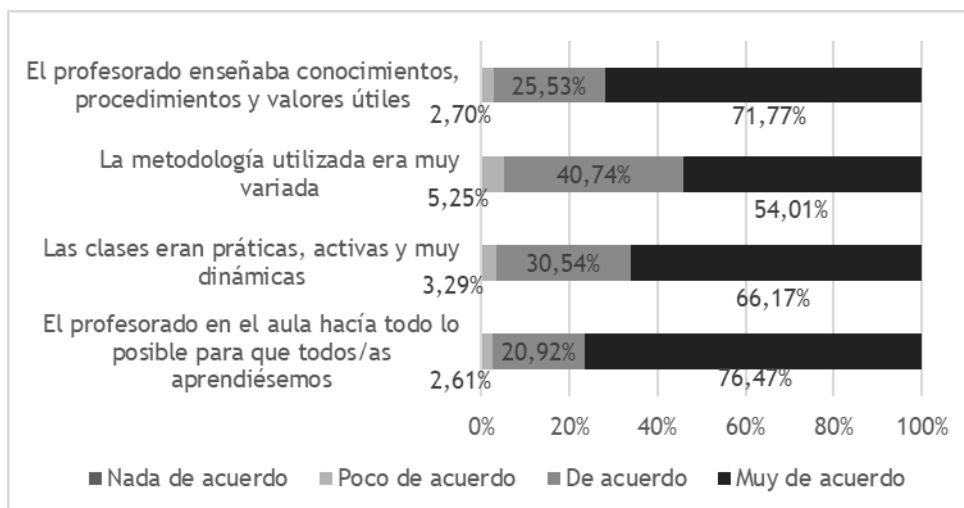


Figura 4. Valoración del alumnado egresado de su experiencia en la E2O

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, algunas escuelas ponen el acento en los efectos didácticos, de acceso al currículum y su certificación; otras buscan en mayor medida efectos educativos, de calado, para el desarrollo integral en los jóvenes participantes. Si bien todas ellas intentan combinar ambos.

4. Discusión y conclusiones

Ciertamente, la heterogeneidad de E2O podría resultar en diferentes modelos de enseñanza (Corchuelo et al., 2016). Sin embargo, este trabajo ha identificado rasgos comunes en su práctica educativa. Los resultados obtenidos con la utilización de las dimensiones de análisis de Joyce et al. (2002) muestran que hay coincidencias en los principios de intervención, sistema social y dispositivos de soporte. Sin embargo, en la sintaxis (especialmente en el acceso y en la fase formativa) y en los efectos (centrados en el currículum o en lo educativo) encontramos diferencias que cuestionan la existencia de un modelo único en las E2O.

Todas ellas incorporan entre sus principios el vínculo afectivo con los jóvenes, prácticas educativas flexibles, útiles y experienciales basadas en la confianza en el joven (Fredricks et al., 2004; Martínez-Morales, 2021) y en el respeto de los intereses y necesidades del sujeto que aprende (González-González y Bernárdez-Gómez, 2019). Se evidencia conexión con la profesión que aprenden, al vincular el

aprendizaje académico a experiencias prácticas y vocacionales (Cerdà-Navarro et al., 2020).

El trabajo en equipo, y la labor tutorial y de acompañamiento es relevante (Marhuenda y Chisvert, 2022), son la clave del sistema social generado en las E2O. El acompañamiento basado en los principios de intervención refleja la disponibilidad permanente del equipo educativo de las E2O (González-González y Bernárdez-Gómez, 2019) y posibilita contextos y experiencias reparadoras (Sala-Roca, 2019). Son relaciones educativas (González-González y Cutanda-López, 2020) centradas en el alumnado, que cuentan también con la colaboración de las empresas del entorno. Es un esfuerzo colectivo (Meo y Tarabini, 2020) donde los dispositivos de soporte coinciden en una variedad metodológica y en las relaciones con el entorno donde priman prácticas manipulativas, actividades interesantes y utilización de recursos a su alcance.

Sin embargo, podemos identificar diferencias entre las E2O en la sintaxis. Accede tanto alumnado motivado y con interés como alumnado derivado de las administraciones, donde resalta más la obligatoriedad que el interés. Además, si la oferta es reglada condiciona los procesos a desarrollar. También se producen colaboraciones y derivaciones a otras entidades durante todo el proceso. Por lo tanto, hay E2O que toman en mayor medida como referencia el itinerario de los jóvenes, mientras otras dependen más de preceptos de la formación, de los requisitos del propio currículum.

Los efectos didácticos también vienen condicionados por el propio currículum al que se puede acceder, así como por la certificación a la que dan lugar. Producen avances cualificadores notables en algunas E2O, posibilitando el desarrollo de las capacidades cognitivas y conocimientos, tanto académicos (para reintegrarse al sistema educativo formal), como profesionales (para incorporarse al mercado laboral en un segmento de baja cualificación). Pero no siempre se consigue una cualificación, algunas E2O centran sus esfuerzos en los efectos educativos, más amplios en aquellas no enfocadas al currículum, donde destaca el desarrollo personal (afecto y confianza).

Parece oportuno que los programas en las E2O, independientemente del currículum, sean holísticos, estén estructurados y se adapten a las trayectorias prácticas y vocacionales (Savelsberg et al., 2017). Las E2O muestran la utilidad de la formación, facilitan un nuevo compromiso con el aprendizaje y posibilitan que estudiantes descontentos formen o recuperen sus identidades (Smyth y Hattam, 2004; Wyn et al., 2004).

Entre las limitaciones de esta investigación, sería deseable contrastar los resultados obtenidos sobre los efectos de la práctica educativa en E2O con las figuras que intervienen en y durante los procesos de enseñanza-aprendizaje: educadores y jóvenes en proceso de formación. Si bien la mirada de los agentes periféricos aportada en este artículo muestra efectos de la práctica educativa que requieren de

una cierta distancia de los agentes implicados en la valoración, de ahí el interés de los resultados analizados.

Como contribución al campo de estudio de la didáctica, el uso de las dimensiones de Joyce et al. (2002) nos ha permitido profundizar en la práctica educativa de la segunda oportunidad. Quizá algunas de las competencias y condiciones de las E2O podrían transferirse al sistema educativo reglado, a fin de posibilitar efectos educativos y didácticos semejantes en el alumnado y paliar el abandono educativo prematuro. Las E2O también podrían beneficiarse de este trabajo abriendo un espacio de reflexión sobre el modelo educativo que van conformando. En todas las E2O: (1) se involucra al alumnado en un ambiente de aprendizaje basado en la confianza; (2) cuentan con el acompañamiento del equipo educativo y la colaboración del entorno; y (3) utilizan una variedad de apoyos. Mientras que en algunas E2O prima el currículum, cuando la formación es reglada; hay otras con más flexibilidad y que priorizan los itinerarios educativos (ver Figura 5).



Figura 5. Modelo de E2O.
Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, tras el análisis realizado, nos planteamos si realmente hay un único modelo de práctica educativa en las E2O. Es incuestionable la amplia base común que tienen todas ellas, dado que coinciden en la sintaxis, el sistema social, los principios de intervención y los dispositivos de soporte (ver Tabla 4).

Tabla 4.
Esquema sintético dimensiones análisis en E2O

Sintaxis	Acceso, acogida, formación y transición.
Sistema de regulación social	Fuerte estructura interna, centrada en el acompañamiento, intensivo y estable, concreto y periódico, basado en la comunicación y apoyo entre todo el equipo educativo.
Principios de intervención	Vinculación afectiva, confianza, compromiso, individualización, flexibilidad.
Dispositivos y materiales de soporte	Variedad metodológica, aprendizaje práctico, utilidad social del trabajo, prácticas en empresas

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, encontramos también diferencias. En unos casos, más profesionalizador y centrado en el currículum prescrito y la acreditación, ampliando efectos de reenganche educativo y/o de inserción laboral; en otros, se adapta más a las necesidades integrales de los y las jóvenes durante el proceso, potenciando el desarrollo personal. No sorprende la diferencia en los efectos dado que, como se muestra en los resultados del artículo, los perfiles de acceso inciden en el requerimiento de un ajuste a sus necesidades. Independientemente de los efectos didácticos y educativos, todas las E2O atienden a alumnado en situación de vulnerabilidad y son un entorno privilegiado, un ambiente de aprendizaje para una práctica educativa capaz de revertir trayectorias escolares de fracaso.

Referencias bibliográficas

- Bayarri López, C., y Calvo González, S. (2022). Transiciones hacia la inserción laboral desde entidades de educación no formal: una mirada biográfico-narrativa. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(3), 195-220. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.22792>
- Barnes, D. M. (1996). An analysis of the Grounded theory method and the concept of culture [Un análisis del método de la teoría fundamentada y el concepto de cultura]. *Qualitative Health Research*, 6(3), 429-441. <https://doi.org/10.1177/104973239600600309>
- Bills, A., Cook, J., y Giles, D. (2015). Negotiating second chance schooling in neoliberal times: Teacher work for schooling justice [Negociando una segunda oportunidad escolar en tiempos neoliberales: el trabajo docente por la justicia escolar]. *Teachers' Work*, 12(1), 78-95. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v12i1.49>

- Bolívar, A. y Bolívar, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 3-25.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology [Uso del análisis temático en psicología]. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cerdà-Navarro, A., Salvà-Mut, F. y Sureda-García, I. (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>
- Corchuelo, C., Cejudo, C. M. A., González, J. C., y Morón, J. A. (2016). Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 95-109. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1848>
- Escudero, V. y López, E. (2017). *The European Youth Guarantee: A systematic review of its implementation across countries* [La Garantía Juvenil Europea: una revisión sistemática de su implementación en distintos países]. Research Department Working Paper n° 21. International Labour Office.
- European Commission (2017). *Tackling early school leaving. A collection of innovative and inspiring resources* [Cómo abordar el abandono escolar prematuro: una colección de recursos innovadores e inspiradores]. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/u6Op>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence [Compromiso escolar: potencial del concepto, estado de la evidencia]. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- García-Montero, R. (2018). Las Escuelas de Segunda oportunidad en España. *Educar(nos)* 81, 7-10.
- González-González, M.T. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(4), 17-37. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62492>
- González-González, M.T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de investigación en Educación*, 17(1), 5-19. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2139/2169>

- González-González, M.T. y Cutanda-López, M.T. (2020). Programas de Reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: La importancia de la coordinación curricular. *Educatio Siglo XXI*, 38(2) (julio-octubre), 17-44. <https://doi.org/10.6018/educatio.410721>
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de Enseñanza*. Anaya.
- Joyce, B.; Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Gedisa.
- Marhuenda-Fluixá, F. y Chisvert-Tarazona, M.J. (2022). *Resultados del modelo de las escuelas de segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España en respuesta al abandono escolar temprano y al desempleo juvenil*. Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf
- Martínez-Morales, I. (coord.) (2021). *La formación en las escuelas de segunda oportunidad acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de las y los jóvenes*. MEyFP. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-formacion-en-las-escuelas-de-segunda-oportunidad-e2o-acreditadas-en-espana-perfil-trayectoria-y-condiciones-de-exito-de-las-y-los-jovenes_179340/
- McMahon, S., Kalantaryan, S., Kaslama, P. y Ueffing, P. (2022). *Mapping international data on youth [Mapeo de datos internacionales sobre la juventud]*. EUR 31036 EN, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2760/443755>
- Menzies, L. y Baars, S. (2015). *The alternative should not be inferior. What now for 'pushed out' learners?* [La alternativa no debería ser inferior. ¿Qué pasa ahora con los estudiantes "expulsados"?] https://cfey.org/wp-content/uploads/2015/02/Inclusion-Trust_What-Now-For-Pushed-Out-Learners-final.pdf
- Meo, A. y Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona [Identidades docentes en escuelas de segunda oportunidad: un análisis comparativo de Buenos Aires y Barcelona]. *Teaching and Teacher Education*, 88(2), 102963 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Merino, R., Olmeda, E., Gracia, M. G., y Palomares, D. (2022). Jóvenes y segunda oportunidad: Cambios en las trayectorias formativas y laborales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 221-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23455>
- Ministerio de educación y formación profesional (2024). *Datos y cifras. Curso escolar 2024-2025*. Secretaría General Técnica.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación*

- del *profesorado* 19(3), 110-125.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43633>
- Quijada, R. A., y Martínez, D. V. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 23, 63-79.
<https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>
- Salvà-Mut, F., Nadal-Cavaller, J. y Melià-Barceló, M.A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77346456036.pdf>
- Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 97-109.
<https://doi.org/10.7179/PSRI.2019.34.07>
- Savelsberg, H., Pignata, S., y Weckert, P. (2017). Second chance education: Barriers, supports and engagement strategies [Educación de segunda oportunidad: barreras, apoyos y estrategias de participación]. *Australian Journal of Adult Learning*, 57, 36-57.
- Smyth, J. y Hattam, R. (2004). 'Dropping Out', *Drifting Off, Being Excluded: Becoming somebody without school* [Abandonar, desviarse, quedar excluido: convertirse en alguien sin escuela]. Peter Lang.
- Szabo, C. (2018). Causes of early school leaving in secondary education [Causas del abandono escolar temprano en la educación secundaria]. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(4), 54-75.
<https://doi.org/10.24368/jates.v8i4.65>
- Tárraga-Mínguez, R., Chisvert-Tarazona, M.J., García-Rubio, J. y Ros-Garrido, A. (2022). Escuelas de segunda oportunidad: una propuesta curricular dirigida al retorno educativo y la inserción profesional. *Aula Abierta*, 51(3), 265-274.
<https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.265-274>
- Thureau, G. (2018). La Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo. *Educar(nos)* 81, 11-13.
- Villardón-Gallego, L., Flores-Moncada, L., Yáñez-Marquina, L. y García-Montero, R. (2020). Best Practices in the Development of Transversal Competences among Youths in Vulnerable Situations [Buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales entre jóvenes en situación de vulnerabilidad]. *Educ. Sci.*, 10, 230. <https://doi.org/10.3390/educsci10090230>
- Wyn, J., Stokes, H. y Tyler, D. (2004). *Stepping Stones: TAFE and ACE program development for early school leavers* [Trampolín: Desarrollo de programas TAFE y ACE para personas que abandonan prematuramente la escuela].

NCVER. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/stepping-stones-tafe-and-ace-program-development-for-early-school-leavers>

Contribuciones del autor: La idea inicial del artículo surge de A.R.G. y J.G.R. Los cuatro autores han participado por igual a este artículo si bien A.R.G. y F.M.F han desarrollado en mayor medida el marco teórico, y J.G.R. y M.J.C.T. la metodología y resultados. Todos los autores revisaron y comentaron el manuscrito. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Financiación: Este trabajo se enmarca en un I+D+i, titulado “Resultados del modelo de las escuelas de Segunda Oportunidad acreditadas en España en respuesta al abandono escolar temprano y al desempleo juvenil”. Ref. OTR2020-21121INVES. Contrato suscrito entre la Universitat de València y la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. Coordinado por Fernando Marhuenda Fluixá y María José Chisvert-Tarazona (grupo investigación Transicions-UV - GIUV2013-093).

Agradecimientos: Los autores agradecen la predisposición y colaboración de la Asociación española de escuelas de segunda oportunidad y a cada una de las escuelas participantes en el estudio, tanto gerencia, educadores como jóvenes, e incluso a las entidades externas que colaboran con estas escuelas y en el estudio realizado.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El estudio forma parte de un proyecto que cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universitat de València (resolución 1614696105618).

Cómo citar este artículo:

Ros-Garrido, A., Marhuenda-Fluixá, F., Chisvert-Tarazona, M.J. & García-Rubio, J. (2025). ¿Existe un modelo educativo único en las escuelas de segunda oportunidad? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(3), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.32288>