



Escuelas de Segunda Oportunidad: una propuesta curricular dirigida a la reconstrucción personal, al retorno educativo y la inserción profesional

Raúl Tárraga-Mínguez¹

mail: Raul.Tarraga@uv.es

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4458-5763>

María José Chisvert-Tarazona¹

mail: María.José.Chisvert@uv.es

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

Juan García-Rubio¹

mail: Juan.Garcia-Rubio@uv.es

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

Alicia Ros-Garrido¹

mail: Alicia.Ros@uv.es

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

¹ Universitat de València, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Valencia, España.

RESUMEN

Las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) aspiran a convertirse en una respuesta a los desafíos que plantea el retorno educativo y la inserción laboral de jóvenes en situación de riesgo de exclusión. El objetivo de este artículo es analizar la propuesta curricular que realizan las E2O en España. Para ello, en el año 2021 realizamos entrevistas semiestructuradas a la dirección de 24 E2O, a diez profesionales de empresas que han contratado estudiantes egresados de E2O y a nueve tutores y tutoras de centros formativos a los que se han derivado estudiantes a la finalización de su paso por E2O. También se encuestó a 351 jóvenes egresados. Los resultados han revelado que los principales puntos fuertes de las E2O son la flexibilidad curricular en el diseño del itinerario formativo y el protagonismo de los jóvenes en su elección; la relevancia de las competencias transversales y básicas, valoradas por las escuelas en igual medida que las técnico-profesionales; así como el sentido de la evaluación continua, no sancionadora, dirigida a la transformación y a la mejora. Se concluye que el currículum adaptado, flexible e integral de las E2O, contribuye a la inclusión de los jóvenes en los ámbitos personal, social, educativo y laboral.

Palabras clave: currículum; empleabilidad; escuela de segunda oportunidad.

Second Chance Schools: a curricular proposal aimed at personal reconstruction, educational return and employability

ABSTRACT

Second Chance Schools (E2C) aspire to become a response to the challenges raised by the educational return and employability of young people at risk of exclusion. The aim of this paper is to analyse the curricular proposal made by the E2C in Spain. In 2021, we conducted semi-structured interviews with the principals of 24 E2C, with ten professionals from companies that have hired graduated students from these E2C, as well as with nine mentors from schools to which students have been referred at the end of their time at E2C. We also surveyed 351 graduated youths. Results show that the main strengths of E2C are their curricular flexibility in the design of the formative itinerary and the leading role of young people in their election. Other highlights of the results are the relevance of transversal and basic competences, which are valued in the same way as the technical-professional competences by the schools; and the sense of continuous and non-sanctioning assessment, which is aimed at transformation and improvement. It is concluded that an adapted, flexible and comprehensive curriculum in the E2C benefits the personal, social, educational and job inclusion of young students.

Keywords: Curriculum; employability; second chance school.



1. Introducción

Comprender el problema del fracaso escolar y del abandono escolar temprano lleva consigo superar el contexto de la escuela y analizar esta problemática desde un marco más amplio: el de la exclusión educativa (Bernárdez y Belmonte, 2020; Delprato y Frola, 2022) y social (Fernández y Parrilla, 2021; Romero y Hernández, 2019).

A largo plazo, la falta de desarrollo personal asociada con la exclusión educativa sitúa a sectores concretos de jóvenes en riesgo de pobreza y mayor marginación económica (OECD, 2015) y social (Novak, 2018). Se trata de jóvenes que durante su escolarización obtienen bajas cualificaciones o carecen de ellas y no han recibido educación suficiente para garantizar una capacitación o el acceso al empleo (Lórinč *et al.*, 2020). Algunos estudios sugieren que las dificultades financieras y la desafección hacia la escuela llevan a estos estudiantes a experimentar una sensación de impotencia, en algunos casos a buscar trabajo y, mayoritariamente, a dejar la educación tempranamente (Ripamonti, 2018).

1.1. Las E2O como alternativa educacional

Investigadores y profesionales de la educación deben contribuir a la renovación y revisión de una escuela que brinde a estos jóvenes una segunda oportunidad en la educación (European Commission, 2013). La provisión de nuevas oportunidades para reengancharlos a una educación significativa (Mills *et al.*, 2017) puede ayudar a abordar este problema.

La mayoría de los países europeos han establecido programas para jóvenes que no terminaron la educación secundaria (Salvà *et al.*, 2016). En este marco, las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) ofrecen una forma alternativa de educación y formación a jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo (Boylan y Renzulli, 2017; Meo y Tarabini, 2020), de acuerdo con las directrices de recursos innovadores e inspiradores dirigidos a abordar el abandono escolar temprano (European Commission, 2017) y el fracaso escolar (Arredondo y Vizcaino, 2020).

El informe de Paniagua (2022) aporta 9 revisiones sistemáticas en el contexto internacional relativas a políticas activas de empleo que incluyen aspectos educativos enmarcados en medidas de segunda oportunidad dirigidas a jóvenes vulnerables. Los resultados muestran la falta de evaluaciones rigurosas sobre intervenciones que incluyen formación o retorno educativo.

En el contexto español, la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad nace en 2016 y plantea un proceso de acreditación dirigido a la certificación de las E2O (García-Montero, 2018). Se trata de un modelo sostenido por cinco principios: reconocer a la administración como colaboradora; favorecer la inclusión profesional y social duradera de jóvenes desempleados que han abandonado el sistema educativo; desarrollar competencias sociales y profesionales; colaborar con el mundo empresarial; y trabajar en red.

A pesar de tener una trayectoria reciente, las E2O en España han sido objeto de varios estudios que han definido el perfil de los jóvenes y su contribución a la reconstrucción personal, al reenganche educativo y a la inserción laboral (Corchuelo *et al.*, 2016; González *et al.*, 2019; Gutiérrez y Prieto, 2020; y Martínez *et al.* (2021).

1.2. El currículum de las E2O: relevancia de las competencias

El diseño y desarrollo curricular de las propuestas formativas de las E2O resultan claves en su propósito de reincorporación de estos jóvenes a su proceso educacional (European Commission, 2013). Diversas investigaciones aluden a cuestiones curriculares en estas

instituciones desde una mirada competencial. Siguiendo el modelo británico de rangos competenciales, podríamos considerar tres grandes tipologías alrededor de las cuales gira el currículum de las E2O: las competencias básicas o clave, las competencias transversales o metacompetencias y las competencias técnico-profesionales. Su formulación conjunta parece beneficiar la inclusión social, laboral y/o educativa de los jóvenes que están cursando programas de formación profesional, minimizando su condición de vulnerabilidad y su exclusión educativa (Villardón *et al.*, 2020).

El concepto de competencias básicas o clave (Dearing, 1996) alude a los contenidos instrumentales fundamentales para el desempeño laboral, pero también para el desarrollo social y cultural. Se refiere a competencias como la lecto-escritura y el cálculo, la comprensión y la generación de conceptos abstractos, la interpretación simbólica, los desempeños relacionales y sociales, o las competencias digitales.

Las competencias de carácter transversal, por la amplitud de su rango de aplicación, superan el ámbito de lo profesional. Constituyen, como las competencias básicas, uno de los fundamentos de crecimiento personal por ser transferibles a entornos laborales, sociales y personales (Demirci, 2020; Olmos y Mas, 2017). Complementariamente, incorporan una importante carga de componentes emocionales y actitudinales que se articulan con elementos cognitivos. Macedo *et al.* (2018) al considerar los perfiles de estos jóvenes y las circunstancias que interfieren en su aprendizaje, sostienen que el refuerzo de los lazos emocionales representa una herramienta útil para apoyar su vuelta a la educación. En esta línea, un estudio cualitativo realizado sobre seis E2O españolas (Villardón *et al.*, 2020), mostraba la relevancia de incorporar las competencias transversales en el currículum, siempre desde el cuidado del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por una metodología centrada en los jóvenes, activa, variada, colaborativa, revisable periódicamente y adaptada a sus necesidades.

Las competencias denominadas técnico-profesionales, requeridas para el desempeño adecuado de una determinada ocupación, se vinculan a tareas específicas, a la interacción con una máquina o a un procedimiento establecido, generalmente estandarizado. Estas suelen tener un grado de transferencia bajo, especialmente en los niveles de cualificación inicial que habitualmente se incluyen en las E2O. Un estudio de caso relativo a una E2O describe una propuesta formativa de competencias socio-profesionales a través del diseño, validación y aplicación de un programa específico adaptable a diversos contextos que beneficia especialmente la evaluación competencial (Villardón *et al.*, 2017).

2. Objetivos

El objetivo del presente artículo es analizar la propuesta curricular que realizan las E2O en España para hacer frente a los desafíos de educar a jóvenes en riesgo de exclusión. Nos preguntamos acerca de los elementos curriculares considerados ineludibles por las E2O y sobre la percepción que los jóvenes egresados tienen de los mismos.

Concretamente, nos proponemos dos objetivos específicos: identificar los elementos del diseño curricular que estas instituciones ponen al servicio de la reconstrucción personal, del retorno educativo y/o de la inserción profesional; y analizar la valoración del estudiantado egresado en relación a estos elementos curriculares.

Consideramos que estos objetivos pueden ser de utilidad en dos planos. En el plano teórico, pueden aportar información valiosa para el proceso de análisis, construcción y revisión del modelo E2O. En el plano aplicado, consideramos que los resul-

tados de este trabajo pueden transformarse, en última instancia, en mejoras tangibles de las prácticas educativas que se llevan a cabo en las propias E2O.

3. Método

El presente estudio tiene carácter transversal y ha empleado una metodología mixta, que combina el análisis cualitativo de entrevistas y el análisis cuantitativo de cuestionarios. El estudio forma parte de un proyecto que cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universitat de València (resolución 1614696105618).

3.1. Participantes

Con el fin de analizar el currículum de las E2O, no sólo desde el punto de vista de las propias E2O sino triangulando la visión de diferentes agentes, distinguimos cuatro tipos de participantes: profesionales de las E2O, profesionales de empresas, profesorado de centros educativos y los propios jóvenes egresados de E2O.

Se realizaron 24 entrevistas a la dirección y/o jefatura de estudios de E2O. Dado que seis personas entrevistadas ocupaban cargos de responsabilidad en instituciones educativas de las que dependen simultáneamente varias E2O, la muestra hace referencia a 40 de las 43 E2O acreditadas en España.

En cuanto a las empresas, se efectuaron diez entrevistas a supervisores y/o gerentes de empresas de diferente tamaño, que habían contratado recientemente a jóvenes procedentes de E2O.

También se llevaron a cabo nueve entrevistas a profesorado y orientadores que tutorizaban a jóvenes que, en el curso 2020-2021, se habían reenganchado a la educación formal tras finalizar su itinerario en una E2O.

Finalmente, un total de 351 jóvenes que habían finalizado al menos un itinerario completo en una E2O en el curso 2019-2020, cumplieron un cuestionario diseñado *ad hoc* para el presente estudio. Esta cifra representa un 12.94% del total de 2.711 egresados, según datos compartidos por la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. No participaron en el estudio jóvenes que abandonaron su itinerario formativo antes de finalizarlo.

Las características demográficas de estos jóvenes se recogen en la Tabla 1.

3.2. Instrumentos

En la presente investigación se emplearon como instrumentos tres protocolos de entrevistas y un cuestionario. Estos instrumentos fueron diseñados por el equipo de investigación, compuesto por doctores de la Universitat de València y de la Universidad de Barcelona, y se enmarcan en un proyecto de investigación más amplio. En el presente artículo nos centraremos únicamente en el análisis de las cuestiones referidas al currículum de las E2O.

3.2.1. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas tenían carácter semiestructurado y fueron realizadas por profesionales con experiencia en metodología cualitativa a través de videoconferencia entre marzo y junio de 2021. Su contenido fue grabado respetando las indicaciones del comité de ética que avaló el proyecto. Su duración osciló entre 45 y 120 minutos en el caso de los profesionales de las E2O, y entre 25 y 50 minutos en el caso de los profesionales de empresas y de los centros educativos.

Tabla 1.

Características demográficas de la muestra encuestada de estudiantes egresados de E2O. Elaboración propia.

Características demográficas		n	%
Edad (n=340)	De 15 a 19 años	128	37.65%
	De 20 a 24 años	176	51.76%
	De 25 a 29 años	33	9.71%
	Más de 30 años	3	0.88%
Sexo (n= 345)	Hombre	240	69.57%
	Mujer	104	30.14%
	No binario	1	0.29%
País de nacimiento (n= 351)	España	201	57.26%
	País habla hispana	50	14.25%
	País habla no hispana	100	28.49%
Nacionalidad española (n=351)	Sí	240	63.38%
	No	111	31.62%
Situación laboral actual (n= 351)	Estudiando	141	40.17%
	Trabajando	98	27.92%
	Estudiando y trabajando	29	8.26%
	Desempleado y no estudiando	83	23.65%
Lugar de convivencia (n= 344)	Domicilio junto a progenitores	260	75.58%
	Domicilio diferente a progenitores	62	18.02%
	Centro de menores	9	2.62%
	Piso tutelado	9	2.62%
	Otro	4	1.16%

3.2.2. Cuestionario

El cuestionario completo constaba de un total de 40 ítems tipo Likert con 4 opciones de respuesta, divididos en 5 secciones que hacían referencia a la valoración de los egresados sobre: el grado de apoyo que recibió para la elaboración de su propio itinerario (4 ítems); el clima de centro (8 ítems); las dinámicas y funcionamiento de las clases en las E2O (18 ítems); la utilidad de los aprendizajes que realizaron tras su paso por la E2O (6 ítems); y la transferibilidad de dichos aprendizajes a diferentes ámbitos de su vida (4 ítems).

En la presente investigación únicamente se analizan los 11 ítems referidos a aspectos relacionados con el diseño e implementación del currículum de las E2O.

Para asegurar una adecuada validez de contenido, una versión inicial del cuestionario fue sometida a valoración por parte de siete personas expertas en investigación en el ámbito del presente estudio, pertenecientes a la Universidad de Murcia, a la Universitat de València y a la Universidad de Baleares. Adicionalmente, el cuestionario fue valorado también por cuatro profesionales de E2O.

Para determinar la fiabilidad del instrumento, se calculó el alfa de Cronbach del total de 40 ítems, cuyo valor se situó en .94, lo que garantiza una adecuada fiabilidad de acuerdo a los parámetros habituales en investigación en ciencias sociales.

Los cuestionarios se dirigieron a estudiantes egresados que finalizaron su formación en las E2O en la programación 2019-2020. Fueron distribuidos por las propias E2O y la cumplimentación se realizó entre marzo y mayo de 2021.

3.3. Análisis

3.3.1. Entrevistas

La transcripción inicial de las entrevistas se realizó con el programa Stream[®]. El resultado fue depurado con posterioridad a través de la revisión simultánea del texto transcrito automáticamente y las grabaciones. Para la codificación de los segmentos de entrevistas que aparecen en la sección de resultados se utilizó la letra E para identificar las realizadas a los equipos directivos de las E2O, la F en el caso de tutores y/o orientadores en los centros educativos formales y la T para identificar a los supervisores de estudiantes egresados en las empresas.

Las entrevistas fueron analizadas mediante el programa MAXQDA Plus 2020[®] siguiendo el procedimiento de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006) consistente en 5 fases: familiarización con el contenido, generación de códigos iniciales, agrupación de códigos en temas, y selección y definición formal de los temas más relevantes. En esta última fase se utilizó 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 (Wells, 1995).

2.3.2. Cuestionario

Los resultados del cuestionario fueron analizados mediante estadísticos descriptivos, dirigidos a explorar la percepción de estudiantes egresados sobre el currículum de las E2O. Adicionalmente, se empleó el programa SPSS[®] para realizar tres ANOVA de medidas repetidas para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de diferentes ítems referidos a una misma dimensión.

4. Resultados

El análisis de los resultados de las entrevistas realizadas ha permitido identificar tres temas relevantes relacionados con el currículum: los itinerarios formativos, las competencias y la evaluación y seguimiento de los jóvenes.

4.1. Los itinerarios formativos

Las E2O educan siguiendo itinerarios, secuencias cortas de aprendizaje con significación competencial, que brindan la posibilidad de articularse y ampliarse/reducirse a conveniencia. Uno de los motivos por los que las E2O hablan de itinerarios es su voluntad y capacidad para adaptarse a las necesidades de cada estudiante. Los itinerarios huyen de constricciones, de una *talla única*, sin apenas posibilidad de elección. Esta flexibilidad curricular es una característica que identifica a las E2O, especialmente si el programa de formación no pertenece a la enseñanza formal: "El aula-taller nos permite hacer *trajes a medida*, (...) el recurso del aula-taller es un recurso flexible, es un recurso que puede modular la intensidad" (E28).

También se produce esta flexibilidad a la hora de impartir los contenidos curriculares, sin quitarles importancia, pero poniendo más el énfasis y la prioridad en la resolución de cuestiones personales. Así lo expresan desde la dirección de las escuelas: "Hoy toca

matemáticas, pues toca matemáticas o no, porque si ha habido un conflicto anterior hay que solucionar ese conflicto" (E25).

La mayoría de las E2O combina la formación profesional con otros tipos de formación más generales, pero no subestima la relevancia de la formación obligatoria, incluso en Grado Medio: "vimos que necesitábamos un itinerario un poco más largo ofreciéndoles Formación Profesional de Grado Medio" (E6)". De hecho, en muchos casos, durante el itinerario pueden obtener el Graduado en Educación. Así, alrededor de un tercio de estas escuelas introduce la Formación Profesional Básica o Secundaria Obligatoria.

Complementariamente, la derivación a institutos es una fórmula más para facilitar el acceso a esta formación reglada: "las salidas más usuales son hacia otros recursos formativos, donde la vuelta al sistema educativo reglado, Grado Medio, Formación Profesional Básica, supone un éxito en sus trayectorias" (E16). Incluso en ocasiones ofrecen refuerzo educativo que facilite el desarrollo de esta formación en institutos: "tenemos ahora un programa de apoyo a los que están en Grado Medio, con un seguimiento y si necesitan algo, facilitarles incluso profesores particulares voluntarios" (E5).

Por ello, las E2O plantean procesos formativos alternativos, "muy a la carta, porque cada uno tiene sus necesidades" (E4), buscando "que se atienda a cada persona con su singularidad" (E42). Así, los itinerarios se pactan con los propios jóvenes durante el proceso de acogida, de manera que se marca una hoja de ruta que se eleva al nivel de compromiso entre la escuela y el joven, y puede, posteriormente, ser modificada y revisada, para adaptarse a las dificultades que van surgiendo por el camino. Los tiempos curriculares son versátiles gracias a la estructura modular de los itinerarios. En este sentido, "el itinerario está vivo y su duración puede variar del propuesto en función de los avances obtenidos" (E16).

Esta "capacidad de ofrecer diferentes escenarios a cada joven en función de sus necesidades (...), de ser flexibles después de la acogida y a la hora de plantear procesos" (E42) es un elemento común a todas las E2O participantes en el estudio y es, probablemente, uno de sus principales puntos fuertes.

Los resultados de la Tabla 2 resumen la valoración de los estudiantes egresados sobre el nivel de flexibilidad de los itinerarios y su participación en su diseño. Las puntuaciones se expresan en una escala de 1 a 4, donde las puntuaciones más altas indican mayor grado de acuerdo con la afirmación.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de los ítems referidos a toma de decisiones sobre el itinerario curricular. Elaboración propia.

Ítem	M	DT
He tenido orientación para poder tomar decisiones	3.48	0.74
He podido conocer y escoger entre diversas formaciones	3.30	0.77
He iniciado una formación, y si creo que me he equivocado en la elección, he podido iniciar otra formación diferente	2.77	1.15

Los jóvenes egresados parecen confirmar la flexibilidad de los itinerarios y el enfoque de corresponsabilidad en su diseño. Las respuestas de los estudiantes confirman que, mayoritariamente, han recibido orientación en la toma de decisiones, que han podido conocer y escoger entre diversas formaciones. Sin embargo, la flexibilidad tiene un límite y, de acuerdo al ANOVA de medidas repetidas ($F_{(2,251)} = 51.235, p < .001, \eta^2 = .29$), la puntuación del ítem referido a la posibilidad de modificar el itinerario

una vez iniciado, es significativamente más baja que la de los dos ítems anteriores (en ambos casos $p < .001$).

4.2. Las competencias en el currículum de las E2O

Las E2O valoran en gran medida la adquisición de las competencias básicas, hasta el punto de considerar que dotan de sentido su intervención: “Competencias claves mínimas, que hay que trabajar con ellos (...). Entonces claro, si ese joven, al final su mirada está en conseguir un empleo a corto plazo, no puede estar en la escuela, no tiene sentido” (E4).

Las E2O imprimen énfasis en competencias transversales como la responsabilidad (puntualidad, compromiso de asistencia, cuidado de los materiales), disposición para continuar aprendiendo, proactividad, trabajo en equipo, autonomía, autoconfianza o trato con el cliente. Dada su relevancia en la reconstrucción personal, el reenganche educativo y la inserción laboral, las E2O han seleccionado y conceptualizado las más relevantes y algunas han definido criterios para su evaluación en un proyecto conjunto: “Nos hemos puesto de acuerdo entre todos los programas sobre qué competencias transversales debemos de trabajar y hemos definido cada una de esas competencias y qué ítems para su valoración” (E26).

Las competencias técnico-profesionales adquieren un carácter más formal al disponer de una acreditación oficial en la rama profesional. Son el área en la que las E2O tienen menos margen de actuación, ya que están reguladas por la normativa de los programas a través de los que se vehicula y financia la formación:

El 60% del contenido curricular del alumno, sería la especialidad que está estudiando. Si es de soldadura, pues, ¿cuánto sabe de soldadura? Si es de comercio, ¿cuánto sabe de comercio? Nos vamos a las competencias profesionales que establece el currículum legal (E6).

Las tres tipologías de competencias se consideran imprescindibles para alcanzar el éxito en alguna de las dos grandes metas que se proponen las E2O: el retorno educativo y/o la inserción profesional. De hecho, las E2O inciden en la relevancia de conjugar todas ellas: “no solamente se queda en las competencias profesionales, que muchos itinerarios las tienen (...) también van las competencias básicas y las transversales” (E36).

Pero no se tratan simultáneamente con la misma intensidad, sino que la importancia de estas competencias varía en función del momento vital en que se encuentra cada joven y del tiempo transcurrido en la E2O.

En el momento de acogida, especialmente en el caso de estudiantes más jóvenes, el foco se pone en el ámbito personal. Los entrevistados refieren habitualmente que los jóvenes llegan en momentos vitales complicados, tras experiencias negativas en los Institutos de Educación Secundaria (IES): “cuando se incorporan a la E2O, el recorrido escolar que llevan anteriormente es de fracaso de muchos años” (E42). Así, el crecimiento personal, concebido desde las competencias transversales y básicas, se considera la base sobre la que se asientan los éxitos posteriores en forma de inserción laboral o retorno educativo. Es una fase que las E2O perciben como un requisito prácticamente imprescindible para una inserción profesional: “depende de cada chico, pero lo que sí que está claro es que, si orientas hacia el trabajo sin haber orientado para tener unas competencias sólidas, eso es un fracaso” (E17).

Las competencias transversales son también muy valoradas por las empresas, que llegan incluso a priorizarlas respecto a las técnico-profesionales en los procesos de selección: “le hicimos un

contrato indefinido porque venía con ganas de trabajar, y eso es difícil, entendemos que es difícil encontrar a personas capacitadas para trabajar” (T_E3).

Por tanto, la adquisición de las competencias transversales, dada su amplitud y oportunidad de transferencia, se considera relevante en los ámbitos personal y profesional, como advierten las E2O y las empresas.

Complementariamente, las E2O también tratan de dotar a sus estudiantes de unas competencias técnico-profesionales sólidas. Estas suelen venir determinadas por las convocatorias en que se enmarcan los programas, pero también se ajustan a las necesidades que manifiestan las empresas que después serán receptoras de alumnado en prácticas y posibles empleadoras: “intentamos hacer una formación muy unida a la empresa. Por un lado, preguntamos a la empresa y, por otro lado, preguntamos a nuestros usuarios y usuarias” (E2).

El modo de trabajar estas competencias es eminentemente práctico, a través de la inmersión en el medio profesional: “desde el minuto uno en talleres, por ejemplo, el joven recibe una caja de herramientas y empieza a trabajar de forma práctica” (E5). Esta manera de abordar las competencias técnico-profesionales beneficia la creación de sentido y cierra el círculo con el abordaje de competencias del ámbito emocional, ya que las prácticas tienen también como uno de sus objetivos que los jóvenes se vean capaces de realizar un trabajo con un valor real y tangible: “es muy curiosa esta valoración propia que hacen en aspectos muy emocionales, más allá de lo competencial, empiezan a creer más en sí mismos” (E4). Beneficiando la inclusión de estas competencias no sólo en los ámbitos profesional (empleabilidad e inserción laboral) y académico, sino también en el personal (crecimiento emocional).

En esta línea, un ítem del cuestionario preguntaba a los jóvenes egresados precisamente sobre cuánto habían repercutido los aprendizajes adquiridos en las E2O en los ámbitos profesional, académico, social y personal. A tenor de los resultados, parece que los jóvenes que han finalizado su itinerario en una E2O valoran que estos aprendizajes han repercutido notablemente en los cuatro ámbitos. Pero, tal y como se muestra en la Tabla 3, parece que el personal destaca ligeramente por encima del resto, ya que un 97.56% de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo o muy de acuerdo en que los aprendizajes de las E2O les habían sido de utilidad en este ámbito.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de los ítems referidos a los ámbitos a que se han aplicado los aprendizajes conseguidos en la E2O. Elaboración propia.

Lo que he aprendido en la E2O me ha servido...	M	DT
Personalmente	3.67	0.54
Académicamente, para seguir formándome	3.57	0.65
Profesionalmente	3.51	0.71
En mis relaciones sociales	3.41	0.68

El análisis de las medias muestra que, en todos los ítems, los resultados son elevados. Las puntuaciones, que oscilan entre 1 y 4, se sitúan en todos los casos por encima de 3.4. Los resultados del ANOVA de medidas repetidas indican que las diferencias entre estos ámbitos son estadísticamente significativas ($F_{(3, 301)} = 18.613$, $p < .001$, $\eta^2 = .16$). Las comparaciones por pares indican que la valoración del ámbito personal obtiene una puntuación signi-

ficativamente más alta que el resto de ítems; y que la valoración del ámbito de las relaciones sociales es significativamente menor que la de los ámbitos personal y académico.

Estos resultados contrastan con los derivados de las entrevistas realizadas a los profesionales de los institutos en que se ha producido el reenganche educativo. En estos centros, se reconoce la existencia de serias dificultades para valorar de modo diferencial el nivel competencial de estos jóvenes a su llegada al ciclo, tras su paso por las E2O: “nos cuesta identificar el concepto ‘jóvenes de las E2O’. Insisto en que la diversidad y heterogeneidad en todos los sentidos es tan amplia que cada vez es más ficticio hablar de colectivos específicos” (F_E25). Parece, por tanto, que este trabajo en el ámbito personal, valorado y reconocido por las E2O y sus estudiantes, pasa relativamente desapercibido en los institutos en los que se da el reenganche educativo.

4.3. Los procesos de evaluación y seguimiento en las E2O

Finalmente, mediante esta categoría hemos tratado de reflejar el discurso de las E2O acerca de qué, cuándo, cómo y quién evalúa para ponerlo en relación con los resultados formativos obtenidos en las encuestas a jóvenes egresados y con el sentido que le atribuyen.

En relación a qué se evalúa, las E2O evalúan competencias profesionales, básicas y transversales. Si bien muestran especial preocupación por estas últimas:

Claves de evaluación son la asistencia a clase, la participación y el buen comportamiento en todo momento. Esas son tres claves que ellos y ellas saben, desde el principio, que cuentan tanto o más como el aprendizaje profesional o de las competencias correspondientes (E27).

El cumplimiento de normas se concibe como un prerrequisito para acceder al mercado laboral. De hecho, se trata de normas que los estudiantes se comprometen a cumplir al inicio de su vinculación con las E2O.

En relación a cuándo se evalúa, resulta especialmente relevante la evaluación diagnóstica a la llegada del joven a la E2O, dado que beneficiará el avance en la toma de decisiones sobre su itinerario formativo: “los itinerarios se diseñan a través de evaluación de competencias, un diagnóstico de la empleabilidad y entrevistas para conocer su situación familiar, su anterior experiencia educativa y sus objetivos profesionales” (E2).

También es muy relevante la evaluación de proceso, continua, que posibilita la reflexión sobre los avances y la revisión del itinerario: “trabajamos desde la lógica de la evaluación continua, intentamos apoyar y reforzar en buena medida todo lo que es el aprendizaje significativo” (E28).

Finalmente, la evaluación al cierre del itinerario es ineludible. En muchas E2O cuentan con la mirada de los jóvenes que se autoevalúan y evalúan a la escuela:

Es necesario que ellos sean, expongan y que se generen esos focus-group, que, además, a veces no los llevan ni los propios monitores referentes, sino alguien de fuera o alguien de nuestro equipo, para (...) que se sinceren con total libertad, acerca de qué modificarían, o qué no modificarían, o qué les ha conllevado todo esto (E4).

La evaluación realizada al acabar los itinerarios puede considerarse como la evaluación académica final, pero no es la última. Existe una evaluación de seguimiento al estudiantado una vez abandona la E2O, otro mecanismo mediante el que las E2O

refuerzan su apuesta por alcanzar sus objetivos de retorno educativo y/o inserción profesional. Así, el vínculo con la E2O no termina cuando finalizan los programas educativos, sino que existen protocolos mediante los que desde la E2O contactan con una periodicidad variable con los jóvenes egresados para llevar a cabo un seguimiento de su itinerario profesional, educativo o incluso personal. Este seguimiento es una estrategia proactiva para anticiparse a posibles dificultades, continuar con el asesoramiento cuando es necesario y asegurarse de que los estudiantes son plenamente conscientes de que “la puerta de la E2O siempre permanece abierta” (E7). También les permite analizar el impacto de la formación que están desarrollando.

En relación a cómo se evalúa, el sistema de evaluación de las E2O combina elementos formales, con unos criterios bien definidos, con otro tipo de evaluación más informal, que se realiza mediante el seguimiento continuado de los jóvenes a través de tutorías.

Las evaluaciones de carácter más formal están condicionadas por las convocatorias que regulan algunos de los programas, que fijan requisitos, procedimientos y criterios, y suelen tener una validez y reconocimiento acreditable: “los programas que tenemos de prelaborales, (...) en cada convocatoria [definen] la manera que tienen de evaluar” (E26).

Pero estos criterios de evaluación formales suelen ser complementados por indicadores de evaluación sistemáticos creados por las propias E2O que suponen un esfuerzo por captar con mayor detalle los progresos diarios de los jóvenes: “nosotros tenemos un sistema de niveles. El nivel es desde dependencia, aprendizaje y autonomía, y dentro de eso tenemos subniveles de tal manera que es un sistema progresivo donde el chico o chica se ve progresar y avanzar” (E26).

Probablemente, los indicadores de evaluación más fácilmente cuantificables son el del número de estudiantes que obtienen la titulación que se han propuesto, que son contratados por una empresa o que retornan al sistema educativo. En la muestra encuestada de estudiantes egresados, el 83.69% de los jóvenes no podía acreditar ningún nivel de cualificación en el momento de entrada a la E2O. Este porcentaje se redujo hasta el 25.36% a su salida de la E2O. En el momento de ser encuestados estudiaba el 40.17%, trabajaba el 27.92% y estudiaba y trabajaba el 8.26%. Pero al margen de estos indicadores finalistas, que también dependen de factores externos y poco controlables como el contexto de pandemia, la situación del mercado laboral o elementos que afecten puntualmente en las evaluaciones finales, hay todo un trabajo de base que consiste en una evaluación también formal pero atenta a criterios de desarrollo y reconstrucción personal. Así lo refleja un profesional de una de las E2O: “al final, lo visible es la titulación, pero hay muchos más factores, que, si se produce un desarrollo casi en su totalidad, creo que son síntomas de éxito” (E8).

En relación a quién evalúa, la evaluación en las E2O no es ni mucho menos potestad exclusiva de los profesionales. En las tutorías individuales, la autoevaluación cobra un protagonismo notable, como una estrategia que forma parte de ese trabajo de base de maduración personal de los jóvenes.

Además, las empresas son también un agente que juega un rol significativo en la evaluación. Así, quienes tutorizan en las empresas supervisan el trabajo del estudiantado en prácticas, y se encargan de proporcionar *feedback*, reasignar tareas, o “dar un toque” (T_E26) a los que están incumpliendo alguna de las normas pactadas.

En atención al sentido atribuido por los estudiantes egresados a la evaluación, parece confirmarse la idea de que es un procedimiento que va más allá de la mera asignación de una califi-

cación numérica a un trabajo realizado. Tal y como se recoge en la Tabla 4, los jóvenes encuestados afirman, mayoritariamente, que la evaluación es un instrumento útil para mejorar, piensan que las normas del aula eran claras, que pueden participar en clase sin miedo a equivocarse y que los docentes reconocen sus aprendizajes y capacidades.

Tabla 4.

Estadísticos descriptivos de los ítems referidos a valoración de la evaluación. Elaboración propia.

Ítem	M	DT
Las normas de clase estaban claras	3.66	0.59
El profesorado en el aula reconocía mis aprendizajes y capacidades	3.65	0.58
La evaluación me servía para mejorar	3.62	0.57
Participaba en clase sin miedo a equivocarme, o a expresar sentimientos y críticas en clase	3.48	0.70

En este caso, el ANOVA de medidas repetidas también indicó diferencias estadísticamente significativas ($F_{(3, 316)} = 7.143$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$). Las comparaciones por pares destacaron que el ítem "Participaba en clase sin miedo a equivocarme, o a expresar sentimientos y críticas en clase" obtuvo una puntuación alta (3.48 sobre 4), pero significativamente más baja que el resto de enunciados.

5. Discusión

En el presente trabajo nos planteábamos como objetivos identificar los elementos definitorios del diseño curricular de las E2O y analizar la valoración del estudiantado egresado en relación a estos elementos curriculares.

En cuanto al primer objetivo, los elementos curriculares clave que hemos identificado son la flexibilidad de los itinerarios, el énfasis en las competencias básicas y transversales y el planteamiento de una evaluación continua y formativa, pero no sancionadora.

En relación al segundo objetivo, los resultados cuantitativos derivados del cuestionario sugieren que la valoración de los estudiantes sobre estos elementos curriculares es positiva en prácticamente todos los ámbitos consultados, lo que confirma una respuesta apropiada a las necesidades experimentadas durante su proceso formativo.

La flexibilidad con la que se conducen las E2O en la impartición de un currículum que se ajuste de forma personalizada al alumnado, también en sus tiempos de realización, es una de las claves para conseguir enganchar de nuevo a los jóvenes al aprendizaje. A este respecto, Merino (2019) también identificaba esta flexibilidad como uno de los elementos más destacables en las E2O, constatando una mayor diversificación de los itinerarios formativos, así como una notable riqueza de componentes no formales en ellos. La cara negativa de esta flexibilidad es un mayor grado de indeterminación en el resultado, especialmente cuando no se acompaña de un certificado que acredite esa formación.

Una de las razones de la desafección por la enseñanza de una parte del alumnado durante la etapa de enseñanza obligatoria se debe a la homogeneidad de las formas de enseñar, teniendo escasamente en cuenta sus intereses y motivaciones (Prieto, 2015). A este respecto señalaba Gimeno (2000, p.91) que "querer enseñar a todos a la vez, pretendiendo que todos aprendan lo mismo en un mismo tiempo es una aspiración que conduce a la exclusión de muchos". Por ello, las E2O revisan las dinámi-

cas escolares tradicionales y se adaptan al alumnado que reciben, proveniente en la mayoría de los casos de una trayectoria muy negativa en los centros ordinarios. Así, las E2O proponen un currículum, presentado en forma de itinerario formativo, que se ajuste a los jóvenes, y no al contrario. A pesar de las críticas al sistema educativo reglado, la nueva Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional recoge iniciativas curriculares similares como la flexibilidad en los itinerarios formativos a través de la realización de "microformaciones", a las que se puede acceder desde diversos perfiles socio-laborales que, a diferencia de las E2O, podrán ser acreditadas.

En cuanto al análisis de las competencias, las E2O son centros en los que a una parte importante del alumnado se le enseña una profesión, un oficio, normalmente con una formación muy valorada por las empresas. Sin embargo, no se centran exclusivamente en que los jóvenes adquieran unas competencias profesionales. Los profesionales de las E2O son conscientes de que aprender el oficio no es complicado, sino que lo realmente complejo es conseguir que jóvenes que han sido "expulsados" del sistema educativo reglado sean capaces de sobreponerse a las dificultades que han experimentado, ganando en seguridad y confianza en ellos mismos. Su pretensión es mucho más ambiciosa, intentando dotarles de unas competencias transversales y básicas, tal y como muestran los resultados del presente estudio, corroborando los hallazgos de algunas investigaciones que previamente han analizado el currículum de las E2O (Salvà *et al.*, 2016; Villardón *et al.*, 2020). Relevancia que también trasladan las personas entrevistadas de las empresas en relación a las competencias transversales; y los jóvenes egresados, al destacar la utilidad de lo aprendido en el ámbito personal. Estas competencias aspiran a conformar una base sólida donde se fundamenta la posterior inserción laboral o incluso el retorno educativo a la escuela formal, especialmente a los ciclos formativos de formación profesional. A tenor de los resultados del presente estudio, este modelo de formación competencial es bien valorado por las empresas que contratan jóvenes egresados de las E2O, sin embargo, pasan a ser invisibles en los institutos en que estos jóvenes se reenganchan.

En cualquier caso, el éxito de estas escuelas está en la reconstrucción de personas, que ayudan al joven a superar su fragilidad e incluso los prejuicios que haya podido experimentar en su trayectoria vital previa (Ross y Gray, 2005). La búsqueda del desarrollo y crecimiento como personas, conseguir que los jóvenes maduren, está en el centro del aprendizaje de las E2O, muchas veces en contextos informales, fuera de la propia aula, pero de una manera intencional. Se trataría de un aprendizaje reflexivo, deliberativo (Eraut, 2004), que contrasta con evaluaciones de intervenciones en el marco de la segunda oportunidad en jóvenes vulnerables, concentradas en exceso en la consecución de empleo y el incremento salarial (Paniagua, 2022).

En las E2O, aunque existe la evaluación formal en sus programas formativos, también hay una evaluación más informal, especialmente de competencias transversales, en la que el alumnado se siente acompañado por el tutor y por el conjunto de educadores. González *et al.* (2019) también destacan esta disponibilidad permanente de los docentes de las E2O. Este tipo de evaluación de carácter no sancionador (pero no carente de normas y consecuencias de su incumplimiento), consigue que los jóvenes desarrollen un vínculo afectivo y un sentido de pertenencia a la E2O, evitando así posibles deserciones.

En esta línea, los jóvenes perciben como útil para sus aprendizajes esta evaluación formativa, e igualmente sienten que sus avances son reconocidos por los docentes. Como indica Álvarez

(2009), la evaluación está cumpliendo su verdadero propósito de asegurar el adecuado y continuo progreso de los estudiantes. Si bien no siempre fragua en la ampliación de la empleabilidad debido a la ausencia de reconocimiento y certificación de parte de su formación.

El presente estudio tiene como uno de sus puntos fuertes el análisis del funcionamiento de las E2O desde diferentes miradas, triangulando los resultados obtenidos con la participación de profesionales de las E2O, estudiantes egresados, empresas y centros educativos formales. Sin embargo, también presenta algunas debilidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los resultados, ya que no hemos contado con la perspectiva de los tutores y educadores de las E2O (únicamente con la del personal de dirección), ni de estudiantes que han iniciado, pero no finalizado sus itinerarios en las E2O. Por ello, queda pendiente para futuros estudios este análisis de nuevos protagonistas, que puedan aportar una mirada diferente al currículum de las E2O.

A partir de los resultados del estudio podemos extraer tres conclusiones. La primera de ellas es el evidente protagonismo de los jóvenes en el diseño del itinerario en las E2O, beneficiado por la flexibilidad curricular. Estas escuelas han demostrado su capacidad de personalizar y adaptar el currículum al joven a través de un itinerario previamente pactado con él, que puede ser modificado una vez iniciado (aunque con ciertos límites que han sido identificados en el ANOVA de los resultados de la Tabla 2). En segundo lugar, las competencias transversales y básicas adquieren una enorme relevancia, para muchas E2O incluso por encima de las técnico-profesionales. No se trata de prescindir de ninguna de ellas, sino de conjugarlas, y se considera que las primeras son la base del crecimiento personal, pero también profesional y educativo del joven. La tercera conclusión es que la evaluación en las E2O, centrada en el proceso, lejos de mermar la autoconfianza de los jóvenes, les ayuda a crecer y a creer que son personas muy capaces.

El currículum adaptado, flexible e integral de las E2O, contribuye a conseguir los objetivos de reconstrucción personal, retorno educativo y/o inserción profesional, permitiendo la inclusión de los jóvenes en los ámbitos personal, social, académico y laboral. Se ha constatado que aprecian positivamente esta nueva manera de vivir el proceso educativo, alejándose de esa desafección anterior a todo lo relacionado con lo escolar y la formación, gracias a un currículum en el que ellos son el elemento primordial, constituyéndose, pues, en un instrumento eficaz de su renacer a la ciudadanía.

6. Referencias

- Álvarez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula: Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_15.pdf
- Arredondo, R. y Vizcaíno, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Rumbos TS*, 23, 63-79. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>
- Bernárdez, A. y Belmonte, M. L. (2020). Vulnerabilidad y exclusión educativa, una problemática postergada. *Revista Interdisciplinar em Gestão, Educação, Tecnologia e Saúde-GETS*, 3(1), 79-94. <https://ojs3x.gets.science/index.php/gets/article/view/37>
- Boylan, R. y Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: the influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth and Society*, 49(1), 46-71, <https://doi.org/10.1177/0044118X14522078>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Corchuelo, C., Aránzazu, D. M., González, J. C. y Morón, A. (2016). Al borde del precipicio: las escuelas de segunda oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 95-109. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1848>
- Dearing, R. (1996). *Review of Qualifications for 16-19 Year Olds: Summary Report*. SCAA. <https://eric.ed.gov/?id=ED403388>
- Delprato, M. y Frola, A. (2022). Zones of educational exclusion of out-of-school youth. *International Journal of Educational Development*, 88, 102532. <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2021.102532>
- Demirci, İ. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13, 1573-1595. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- European Commission. (2013). *Preventing early school leaving in Europe: Lessons learned from second chance education*. <https://op.europa.eu/s/u6MG>
- European Commission. (2017). *Tackling early school leaving. A collection of innovative and inspiring resources. Explore. Learn. Share*. <https://op.europa.eu/s/u6Op>
- Fernández, I. y Parrilla, Á. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, 33, 183-201. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4261>
- García-Montero, R. (2018). Las Escuelas de Segunda oportunidad en España. *Educación(nos)* 81, 7-10. <https://www.amigosmilani.es/?q=educarnos/listadenumeros&page=3>
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- González, J. C., Luzón, A. y Corchuelo, C. (2019). Initial vocational education and training in a second chance school in Andalusia (Spain): A case study. *The Australian Educational Researcher*, 46(5), 827-842. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00304-8>
- Gutiérrez, S. y Prieto, B. (2020). Sentimientos confrontados frente a la escuela y un detonante para enfrentar una segunda oportunidad. En J. L. San Fabián (coord.) *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 141-160). Graó.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional.
- Lórcinc, M., Ryan, L., D'Angelo, A. y Kaye, N. (2020). De-individualising the 'NEET problem': An ecological systems analysis. *European Educational Research Journal*, 19(5), 412-427. <https://doi.org/10.1177/1474904119880402>
- Macedo E., Santos S. A. y Araújo H. C. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education? *European Journal of Education*, 53, 452-455. <https://doi.org/10.1111/ejed.12312>
- Martínez, I., Córdoba, A., Gabaldón, D., García, R., García-Rubio, J., Jiménez, A., Marhuenda, F., Molpeceres, M. A., Olmeda, E. y Zacarés, J. J. (2021). *La formación en las Escuelas de Segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito*. Ministerio de Educación y Formación Profesional

- Meo, A. y Tarabini, A. (2020). Teachers' identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88(2), 102963 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Merino, R. (2019). Los componentes no formales de los itinerarios formativos de los jóvenes: ¿refuerzan o compensan las desigualdades sociales en educación? *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 209-226. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/injuve_124_web_pdfa.pdf
- Mills, M., Te Riele, K., McGregor, G. y Baroutsis, A. (2017). Teaching in alternative and flexible education setting, *Teaching Education*, 28(1), 8-11. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1263613>
- Novak, A. (2018). The association between experiences of exclusionary discipline and justice system contact: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 40, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.002>
- OECD. (2015). *OECD skills outlook 2015: Youth skills and employability*. OCDE.
- Olmos, P. y Mas, O. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educar*, 53, 261-284. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.870>
- Paniagua, A. (2022). *Programes de segona oportunitat. Què funciona per millorar el retorn educatiu i les transicions al treball de les persones joves?* Col·lecció Què funciona en educació. Evidències per a la millora educativa. Fundació Bofill.
- 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 de Profesorado*, 19(3), 110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56743410008>
- Ripamonti, E. (2018). Risk factors for dropping out of high school: A review of contemporary, international empirical research. *Adolescent Research Review*, 3(3), 321-338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21351>
- Ross, S. y Gray, J. (2005). Transitions and re-engagement through second chance education. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 103-140. <https://doi.org/10.1007/BF03216829>
- Salvà, F., Nadal, J. y Melià, M. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14(2), 1405-1419. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14235251115>
- Villardón, L., Flores, L., Yáñez, L. y García, R. (2017). Desarrollo de competencias socio-profesionales en contextos vulnerables El caso de Peñascal Kooperatiba. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 147-170. <http://hdl.handle.net/11162/174746>
- Villardón, L., Flores, L., Yáñez, L. y García, R. (2020). Best practices in the development of transversal competences among youths in vulnerable situations. *Education Sciences*, 10(9), 230. <https://doi.org/10.3390/educsci10090230>
- Wells, K. (1995). The strategy of Grounded theory: Possibilities and problems. *Social Work Research* 19(1), 33-37. <https://www.jstor.org/stable/42659916>

