



VOL., 26 Nº 3 (Noviembre, 2022)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v26i3.23455

Fecha de recepción: 12/12/2021

Fecha de aceptación: 23/07/2022

JÓVENES Y SEGUNDA OPORTUNIDAD: CAMBIOS EN LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS Y LABORALES

Young people and second chance: Changes in training and employment trajectories



Rafael Merino¹, Elsa Olmeda², Maribel García-Gracia¹ y Davinia Palomares-Montero²

Universidad Autónoma de Barcelona¹

Universidad de Valencia²

E-mail: rafael.merino@uab.cat;

elsa.olmeda@uv.es; maribel.garcia@uab.cat;

davinia.palomares@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1430-9853>;

<https://orcid.org/0000-0001-6458-7902>;

<https://orcid.org/0000-0001-6521-0437>;

<https://orcid.org/0000-0002-3671-2195>

Resumen:

El objetivo del artículo es analizar el efecto de la formación recibida en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) en las competencias adquiridas por las personas jóvenes, así como en las trayectorias posteriores de retorno al sistema educativo o de ingreso en el mercado de trabajo. La estrategia analítica es cuantitativa, a partir de datos de registro proporcionados por la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La muestra es de 1592 jóvenes que se formaron durante el curso 2019-20, de los que se registra la situación laboral en diciembre del 2020, seis meses después de finalizar la formación. Se han utilizado técnicas descriptivas para definir el perfil de jóvenes y modelos de regresión para analizar el impacto de variables de entrada en las competencias adquiridas y en las trayectorias posteriores. Respecto a los resultados, hay una elevada atribución de competencias como resultado del proceso de formación, que afecta a todos los perfiles de jóvenes. El perfil de entrada sí que tiene incidencia en la trayectoria posterior, tienen trayectorias más positivas las personas jóvenes que ya estudiaban o trabajaban antes de entrar en la E2O, las personas de mayor edad tienen mayor probabilidad de acceder al mercado de trabajo y las personas de menor edad tienen más probabilidad de retorno a la educación. De forma sorprendente, ni hacer un itinerario completo ni hacer más horas de formación (a partir de un cierto umbral) contribuyen a las trayectorias de éxito. El artículo concluye con algunas recomendaciones para la mejora de los dispositivos de segunda oportunidad.

Palabras clave: formación profesional; juventud vulnerable; transición secundaria primer ciclo-secundaria segundo ciclo.

Abstract:

The paper aims to analyze the effect of the training received in Second Chance Schools (E2O) on the skills acquired by young people, as well as on the later paths of educational return or entry into the labor market. The analytical strategy is quantitative, based on registration data provided by the Spanish Association of Second Chance Schools. The sample is 1592 young people who were trained during the academic year 2019-20, whose employment situation is recorded in December 2020, six months after completing the training. Descriptive techniques have been used to define the profile of young people and regression models have been used to analyze the impact of input variables on the skills acquired and later trajectories. Regarding the results, there is a high attribution of competences because of the training process, which affects all youth profiles. The profile at the beginning does have an impact on later trajectories; young people who were already studying or working before entering E2O have more positive trajectories, older people are more likely to enter the labor market and younger people are more likely to return to education. Surprisingly, neither doing a full itinerary nor doing more hours of training (above a certain threshold) contribute to successful trajectories. The article concludes with some recommendations for the improvement of second-chance schemes.

Key Words: disadvantaged youth; transition from lower to upper secondary education; vocational training

1. Introducción

La inserción sociolaboral de los jóvenes que salen del sistema educativo sin el graduado en secundaria es una cuestión relevante que debe ser estudiada. Sin embargo, se ha investigado relativamente poco la eficacia de los dispositivos creados para la formación y la inserción de estos jóvenes que, no obstante, merecen cada vez más atención desde el ámbito académico y social (Prieto, 2015; Merino, 2019).

El fracaso educativo es la causa y consecuencia de la vulnerabilidad social. Desde la sociología de la educación se ha analizado con profusión el mayor riesgo de fracaso o abandono escolar en jóvenes de entornos empobrecidos y con familias con escaso capital económico y cultural (Fernández Enguita et al., 2010). El fracaso educativo a su vez agrava la situación de vulnerabilidad social, educativa y laboral de estos jóvenes (Olmos Rueda y Mas Torelló, 2013). Facilitar programas de formación profesional y proveer mecanismos de retorno al sistema educativo puede reducir el riesgo de exclusión laboral y mejorar las oportunidades de empleo y/o formación de los jóvenes. Dispositivos que brinden nuevas oportunidades de inclusión social, laboral y educativa, programas de formación de segunda oportunidad.

Parte de estos dispositivos de formación e inserción están a cargo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) integradas en la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La formación para el empleo y el retorno a la formación reglada constituyen una parte importante de la oferta que las E2O planifican para promover la inclusión social de las personas jóvenes en situación de vulnerabilidad (García Montero, 2018).

Las E2O tienen un carácter que es a la vez social y educativo. Algunas trabajan con colectivos bien definidos a los que atienden en distintos frentes, mientras que otras trabajan para colectivos heterogéneos y se especializan en un ámbito de actuación orientado a la mejora de la empleabilidad (la formación para el empleo, la preparación para la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria -GESO-, la preparación de las pruebas de acceso a FP o la intermediación laboral). La clave de este trabajo reside en conocer cómo el tránsito por la E2O influye en la trayectoria formativa y/o laboral de los jóvenes a los que atiende.

En el contexto de oportunidad creado a partir de un convenio de colaboración con la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad¹, se ha podido acceder a una base de datos de 1592 jóvenes que en el curso 2019-20 se han formado en estas escuelas, finalizaron su formación en junio del 2020 y las propias escuelas registran la situación laboral o de estudios en diciembre del 2020. Esta base de datos ha permitido analizar la tipología de jóvenes, las actividades formativas que han realizado y las mejoras que han obtenido en sus aprendizajes, en su empleabilidad y en las trayectorias en el corto plazo después de realizar su formación.

Así, el objetivo del artículo es analizar la relación entre los resultados, entendidos como mejoras en las capacidades y como reingreso formativo y/o inserción laboral, y el perfil de jóvenes y el tipo de actividad formativa que han realizado en la E2O.

¹ El convenio es mucho más amplio, también recoge una parte cualitativa de entrevistas a equipos directivos y análisis documental. El presente artículo analiza la parte cuantitativa del estudio.

2. Marco teórico

Con la expansión educativa de los años 70 y 80 del siglo pasado se problematiza el llamado “fracaso escolar”. Se trata de un término controvertido, no sólo ya por la negatividad implícita sino por la misma imprecisión del término (Marchesi, 2006). En el presente estudio se entiende el “fracaso escolar” como el porcentaje de jóvenes que no acaban la educación obligatoria o la acaban sin la acreditación correspondiente, en función del marco normativo existente (Navarrete Moreno, 2007; Bayón-Calvo, 2019).

A partir de esta problematización se empiezan a diseñar dispositivos contra el fracaso escolar (Casal, García y Planas, 1998), que se convierten en una de las primeras líneas de política educativa en el marco de la Unión Europea con el llamado “Programa de Acción” que tuvo su vigencia hasta el año 1999 con programas como PETRA, FORCE, SÓCRATES, entre otros (1995-1999) (Madrid Izquierdo, 2007). Estas líneas de actuación se han mantenido en el tiempo abriendo nuevas vías de intervención comunitaria que han permitido extender el principio de igualdad de oportunidades en educación, promover la inclusión y asegurar el derecho de toda persona a una formación profesional adecuada que le capacite técnicamente para desarrollar una actividad profesional. Junto al impulso de la Unión Europea por reducir los niveles de fracaso escolar, conviene señalar también el interés científico por analizar e identificar los factores que contribuyen a este fenómeno (CIREM, 1994; Calero et al., 2010; Escudero y Martínez, 2012).

Otro concepto profusamente utilizado es el de “NINI” (ni trabaja ni estudia), que más que un concepto refiere a una categoría administrativa para definir un grupo diana o “target”, que ha sido adoptado en numerosas investigaciones (Ruiz Mosquera et al., 2018). La categorización de jóvenes NINI no está exenta de críticas, tanto epistemológicas como metodológicas (Assusa, 2019; García-Fuentes y Martínez García, 2020), pero se sigue utilizando para justificar la puesta en marcha de programas de acción destinados a este colectivo de jóvenes, como el Programa de Garantía Juvenil (Gentile y Hernández Díez, 2015; García-Fuentes, 2019). El debate político en torno al abordaje del fracaso escolar, el AEP o la atención a los jóvenes NINI se ha centrado, y sigue centrándose, en el análisis de la capacidad y/o la voluntad del sistema educativo para reducir las tasas de no graduación y de AEP, así como el diseño de dispositivos “remediales” para los jóvenes que estaban en esta situación.

Para los objetivos de este artículo, es pertinente realizar un somero repaso a estos dispositivos en el contexto español. Un primer punto de inflexión fue con la LOGSE² y la creación de los Programas de Garantía Social (PGS). Anteriormente habían existido aulas-taller para jóvenes de 14 a 16 años que dejaban de estudiar y

² Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, promulgada en el año 1990, significó una profunda reforma del sistema educativo español, que todavía se regía por una ley predemocrática del año 1970. Se reformula totalmente la separación entre educación primaria y secundaria, creando la Educación Secundaria Obligatoria de los 12 a los 16 años, formalmente con un currículum comprensivo.

no tenían la edad mínima legal para trabajar. Al extenderse la escolaridad obligatoria hasta los 16, el problema se trasladó dos años, y se crearon los PGS como espacio para la capacitación laboral con escasa o nula vinculación con la formación profesional reglada. A pesar de que no hubo una evaluación sistemática de los PGS (Merino et al., 2006; Escudero y González, 2013), con la LOE³ del 2006 se substituyeron por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que sí que tenían un vínculo explícito con los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y también con el recién creado Sistema Nacional de Cualificaciones (Merino et al., 2006). De nuevo cambiaron con la LOMCE⁴ en 2013 y se creó la Formación Profesional Básica (FPB), también con la doble conexión con los CFGM y con el nivel 1 de cualificación, pero con la importante novedad de que se podía impartir antes de que acabara la educación obligatoria, con lo que se convertía de facto en una diversificación del currículum de la ESO (González González et al., 2015).

Fuera del sistema educativo también se desarrollaron programas y dispositivos para la formación e inserción laboral de los jóvenes sin graduación, sobre todo en el ámbito de las políticas activas de empleo y ámbitos específicos para colectivos en riesgo social (servicios sociales, justicia, salud) (Jacinto, 2017). Muchas entidades del tercer sector de acción social participaron y participan en la gestión de estos programas, de hecho, todas las escuelas que han participado en el estudio son asociaciones o fundaciones.

En todo este contexto tan heterogéneo de programas, instituciones y actores aparece el concepto de segunda oportunidad. Su origen fue institucional, y aparece por primera vez en el “Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento”, también conocido como “Informe Cresson” (Comisión Europea, 1995). La reflexión que se hizo era que los cambios sociales, económicos y tecnológicos apuntaban a que el conocimiento se convertiría en la pieza clave para la competitividad y la cohesión social, y que Europa no se podía permitir que un porcentaje significativo de la población no tuviera un mínimo de formación para afrontar los retos socioeconómicos del futuro. Con esta idea se lanzó una primera experiencia piloto de 13 escuelas de segunda oportunidad, que se evaluó en el año 2000 (Commission of the European Communities, 2001), cuyos resultados principales con relación al objeto de este artículo, son los siguientes:

- Respecto al perfil de jóvenes: dentro del target a priori definido para las escuelas de segunda oportunidad, existe una gran heterogeneidad de perfiles. Para empezar, la edad, y en relación con la edad, la experiencia más o menos

³ Ley Orgánica de Educación, de 2006. Esta ley supuso la recuperación de la LOGSE del año 1990, parcialmente derogada por el gobierno conservador del período 1996-2004.

⁴ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, promulgada en el año 2013 tras la recuperación del poder del partido conservador en el año 2011. Estos vaivenes en las reformas educativas en función de la mayoría gubernamental es una característica de la política española, por la incapacidad de los actores políticos y sociales de articular un pacto de estado para la educación. En el año 2020 se volvió a aprobar una nueva ley educativa por el gobierno socialdemócrata que había recuperado el poder dos años antes, pero el nuevo diseño no afecta a las trayectorias del colectivo de nuestro estudio.

reciente del abandono o la expulsión del centro escolar. Así, se pueden encontrar jóvenes con 16 años que acaban de abandonar la educación secundaria y jóvenes adultos de 25 años, e incluso más, con trayectorias de abandono en la educación secundaria y con experiencias laborales escasas y poco cualificadoras. Respecto al género, hay mayoría de chicos, en parte porque la tasa de abandono es superior que la de las chicas y en parte porque las chicas con trayectorias de abandono escolar suelen estar en situación más vulnerable. La situación familiar suele ser complicada, pero hay distintos grados de fragilidad, por ejemplo, la asociada a una situación de pobreza o a la debilidad de vínculos paternofiliales. El origen inmigrante y/o el estatus legal también es una variable que marca diferencias entre grupos de alumnos, y también entre escuelas que tienen una mayor o menor concentración de alumnado de origen inmigrante y/o de adscripciones étnicas minoritarias. También se constató la presencia de situaciones de vulnerabilidad relacionada con la salud mental y de riesgo social. Es interesante destacar que en algunas escuelas el perfil de alumnado no estaba asociado a entornos marginales (Kiprianos y Mpourgos, 2020).

- Respecto a las competencias adquiridas: hay una gran autonomía en el diseño curricular, por lo que las diferencias entre escuelas pueden ser considerables, pero se consideran tres grandes ámbitos de competencias, las personales, las básicas y las laborales. Las competencias personales están referidas a una mejora de la autoestima, las habilidades sociales y de relación. Las competencias básicas están referidas a las habilidades cognitivas que tendrían que haberse adquirido en la escuela (lectoescritura, matemáticas, alfabetización digital, entre otras), y que podrían facilitar el reingreso al sistema educativo. Las competencias laborales, normalmente asociadas a un oficio concreto (normalmente con un marcado sesgo de género), son la capacitación mínima para poder acceder al mercado de trabajo. La combinatoria de estas tres competencias, así como el énfasis en una de ellas, depende de la idiosincrasia de cada centro y del perfil del alumnado. En este sentido, hay escuelas que realizan una cierta selección de jóvenes en función de la probabilidad de éxito en la adquisición de competencias, los jóvenes más ocupables o los más motivados para el reingreso al sistema educativo. Un factor que ha contribuido a mejorar las competencias ha sido la adaptación de las escuelas de segunda oportunidad a las características personales del alumnado, en contraste con los centros de secundaria (McGregor et al., 2014), contraste que también se da en la relación con el profesorado, más horizontal y menos autoritario (Espinoza et al., 2021). Otros estudios apuntan que el paso por las escuelas de segunda oportunidad favorece la vinculación de las personas jóvenes con la educación y mejoran las habilidades personales (Hair et al., 2009), Martins et al., 2020).
- Respecto a las trayectorias posteriores: el estudio piloto en este aspecto no es muy robusto, ya que se hizo una encuesta a jóvenes de distintas promociones y por lo tanto con distintos recorridos. De los que ya no estaban en la escuela

de segunda oportunidad, un 61% habían encontrado un trabajo, un 25% estaban en otros dispositivos formativos, reglados o no, y el 14% habían abandonado la escuela sin encontrar trabajo ni reingresar a la formación. En general hay una valoración elevada de la experiencia formativa, una percepción de los jóvenes de mejora, aunque el estudio no relaciona esta mejora con las probabilidades de éxito en las trayectorias posteriores. En otro estudio se demostró que aumentan las aspiraciones laborales de las personas jóvenes, lo que contribuye a que busquen un trabajo de forma más activa (Aricó y Lasselle, 2010). Existe una tensión no siempre bien resuelta entre el objetivo de retorno al sistema educativo como mecanismo para una mayor igualdad de oportunidades y el objetivo de ingreso en el mercado de trabajo haciendo énfasis en el ajuste de competencias que necesita el mercado de trabajo (Kennedy-Lewis, 2015).

De forma más reciente, un metaanálisis sobre el impacto de programas de segunda oportunidad arrojó más luz sobre esta última cuestión de las trayectorias posteriores (Alegre y Atilio, 2013). El metaanálisis se refiere a todo el conjunto de programas de segunda oportunidad, por lo tanto, con mucha mayor heterogeneidad que las escuelas de segunda oportunidad, con lo que no todos los resultados se pueden aplicar directamente. De los resultados cabe destacar que hay una mayor inserción laboral en los jóvenes de mayor edad y de mayor nivel educativo previo, y que este impacto disminuye con el tiempo. Los programas más orientados a la reincorporación al sistema educativo tienen mayor éxito cuando hay acreditación de competencias, pero tienen una menor incidencia en la inserción laboral. Los programas más orientados a la inserción laboral también tienen una relativa elevada reincorporación al sistema educativo, aunque no sea su objetivo primordial. Hay algunos factores organizativos y didácticos que son importantes para un mayor éxito, como las prácticas en empresas (y especialmente en empresas del sector privado que no tienen incentivos públicos) y la duración de la formación, con un umbral mínimo, pero también uno máximo, a partir del cual la implicación y el interés de los jóvenes decae. Por último, y de forma un tanto sorprendente, en el estudio no se encontró relación muy fuerte entre la inserción laboral y el contexto económico y laboral, lo que apunta a causas endógenas del éxito de estos programas.

3. Objetivos de investigación y modelos de análisis

El objetivo de la investigación es analizar el efecto que tiene el paso por una E20 en aquellos jóvenes que han completado un itinerario formativo, en términos de reingreso a la formación o de acceso al mercado de trabajo, y establecer relaciones causales entre estos resultados y el perfil de los jóvenes, el tipo de acción formativa y las mejoras en las competencias atribuidas por la propia escuela.

Como se ha explicado en la introducción, la base de datos utilizada ha sido proporcionada por la E20 que han querido participar del estudio. Del total de 42 escuelas, han contestado 28 y se ha obtenido información de 1592 alumnos (de un

total de 2718 alumnos egresados) que acabaron un itinerario el curso 2019-20 y las propias escuelas han recabado información sobre la situación de los jóvenes en diciembre de 2020. El período de formación y de inserción está marcado y enmarcado por la situación de pandemia derivada de la COVID-19, con las dificultades que ha generado en la formación (confinamiento, enseñanza virtual) y en el acceso al empleo (aumento del paro, expedientes de regulación temporal de empleo). Ya hay algunas investigaciones que han mostrado estas dificultades, especialmente graves en colectivos de jóvenes vulnerables (Jacovkis y Tarabini, 2021; Calderón et al., 2021). Pero, aunque es más que razonable que la crisis sanitaria y la consiguiente crisis económica y social haya afectado las trayectorias formativas y laborales de los jóvenes que han egresado de las escuelas de segunda oportunidad, la investigación que se presenta no puede establecer vínculos causales, al carecer de una perspectiva temporal anterior a la pandemia.

Para hacer el análisis empírico se presenta en primer lugar un descriptivo de las variables individuales y del tipo de formación recibida. En segundo lugar, se ha construido un indicador de competencias adquiridas y una tipología de trayectorias formativo-laborales después de la formación. En tercer lugar, se ha elaborado un modelo de regresión múltiple con el indicador de competencias como variable dependiente y las variables individuales y formativas como variables regresoras. En último lugar, se ha elaborado un modelo de regresión logarítmica multinomial con la tipología de trayectoria como variable dependiente y todas las demás como variables independientes.

4. Resultados

Las primeras tablas muestran las frecuencias de las variables utilizadas en el análisis. Estos datos descriptivos muestran una cierta diversidad de perfiles y de la estructura de formación.

Respecto a los perfiles (Tabla 1), cabe destacar una importante presencia de jóvenes de origen inmigrante, mucho más que cualquier otra etapa del sistema educativo, y un mayor peso del género masculino. Estos datos son conocidos y se ha constatado en numerosas investigaciones (García y Valls, 2018) que jóvenes chicos y de origen inmigrante tienen una mayor probabilidad de no obtener el graduado en secundaria y de abandonar la escuela. Uno poco más novedoso, por haber pocos estudios, es que el grupo de edad mayoritario es el de 20-24 años, y un no desdeñable 7% de mayores de 24 años, lo que conduce a pensar que estos jóvenes tienen recorridos más largos de itinerarios de vulnerabilidad. Esto está muy relacionado con el nivel académico de acceso a la E2O, si bien la mayoría de jóvenes lo dejaron en segundo de ESO, o incluso antes, otros jóvenes sí que llegaron hasta cuarto de ESO, e incluso algunos entran con un título de FPB o CFGM. Respecto al entorno familiar, la mayoría de jóvenes están en una situación compleja, solo 4 de cada 10 tiene, a criterio de la escuela, una familia sin problemas. Respecto a la situación justo en el momento de entrar a la escuela, la gran mayoría ni trabajaban

ni estudiaban, y un pequeño porcentaje tenía como actividad principal tareas de cuidados, con un marcado sesgo de género, en las chicas el porcentaje sube al 14% mientras que en los chicos baja al 5%.

Tabla 1
Características del alumnado egresado de las E20.

Variable	Categoría	%
País de nacimiento	España	64
	País habla hispana	13
	País habla no hispana	23
Género	Masculino	67,79
	Femenino	31,96
	No binario	0,25
Familia	Normalizada	38
	Situación compleja	46
	Situación muy compleja	16
Edad	15-19	44
	20-24	49
	25-29	6
	>=30	1
Nivel académico de entrada	Ninguno	5
	Primaria	6
	2º ESO	46
	Superior 2º ESO	20
	Graduado ESO	10
	FP Básica	5
	CFGM	2
	Desconocido	7
Actividad antes de E20 (respuesta múltiple)	Cuidado doméstico	8%
	Trabajo	11%
	Estudio	21%
N		1592

Fuente: elaboración propia

Respecto a las características de la formación (Tabla 2), de las tres variables seleccionadas cabe destacar de nuevo la diversidad de situaciones. La flexibilidad de los itinerarios formativos es una de las características clave de las E20, y esto se refleja en la diferente duración, con una horquilla muy amplia, aunque la moda está

en el intervalo 1061-2000 horas. Respecto al tipo de formación, dos tercios del alumnado realiza una formación reglada, fundamentalmente Formación Profesional Básica y casi la mitad realiza una formación para el empleo (el porcentaje suma más de 100 porque hay alumnos que realizan los dos tipos de formación). Respecto al tipo de itinerario, la mayoría del alumnado realiza el itinerario completo diseñado por la E2O, pero una minoría finaliza su recorrido formativo en etapas intermedias, porque a criterio de la escuela, y de acuerdo con el propio joven, ha acabado su período de formación, aunque no haya completado el itinerario diseñado al principio. En estos casos, las escuelas no consideran que sean abandonos de la formación.

Tabla 2
Características de la formación.

Variable	Categoría	%
Tipo de itinerario formativo	Completo	83
	Finalización en etapas intermedias	17
Duración del itinerario formativo	<=500 horas	25
	501-1060 horas	24
	1061-2000 horas	38
	>2000 horas	13
Tipo de formación (respuesta múltiple)	Graduado en ESO	24
	Pruebas acceso FP	4
	FP reglada	39
	Certificado de profesionalidad	25
	Otra formación para el empleo	21
N		1592

Fuente: elaboración propia

La base de datos proporcionada por las E2O contenía un puntaje de mejora en cuatro ámbitos que pueden considerarse competencias: empleabilidad, disposición a aprender, relaciones en el contexto y cuidado de la salud. La escala de puntuación iba de 1 (nada) a 5 (mucho), y es la propia escuela, a partir de los informes del equipo docente y de orientación, que valora alumno por alumno. En la Tabla 3 se muestran los datos.

Tabla 3
Mejora de competencias adquiridas en las E2O.

Competencia	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Media	N
Empleabilidad	3	10	22	45	20	3,68	1554
Disposición a aprender	3	8	21	45	23	3,78	1541

Relaciones en el contexto	2	8	25	49	16	3,66	1552
Cuidado de la salud	4	12	33	41	10	3,4	1524

Fuente: elaboración propia

En general, se puede decir que el aumento o mejora de competencias en la empleabilidad, la disposición a aprender y en las relaciones es considerable, las medias son superiores a 3,5 y más del 60% del alumnado tiene puntuaciones elevadas. El cuidado de la salud es la competencia con menos mejora, con casi la mitad del alumnado con pocos o nulos avances en este ámbito.

Para poner en relación la mejora de competencias con el perfil de alumnado y con las características de la formación, se ha realizado una regresión lineal múltiple. Para simplificar el análisis, se ha hecho un análisis factorial⁵ de los cuatro ámbitos de competencias para obtener un único factor de escala 0-10. Como variables independientes, las que se han mostrado en las tablas 1 y 2, pero con algunas modificaciones para dicotomizarlas y hacer más inteligible el análisis. Los resultados de los modelos de regresión se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Mejoras de las competencias adquiridas según características individuales y de la formación recibida⁶.

		Mod. 1		Mod. 2		Mod. 3		Mod. 4	
		B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
COVARIABLES	Intercepto	5.140	0.000*	3.483	0.000*	2.287	0.000*	2.510	0.000*
	Autóctonos (versus no autóctonos)	-.191	0.267	-.025	0.890	-.113	0.498		
	Hombre (versus mujer)	-.039	0.822	-.016	0.928	-.219	0.185		
	Edad	0.095	0.480	.250	0.086	.130	0.356		
	Familia problemática (versus normalizada)	.371	0.027*	.541	0.002*	.882	0.000*	0.887	0.000*
	Trabajó y/o estudió antes de la E20			1.444	0.000*	.666	0.005*	0.688	0.001*
	Mínimo la ESO (versus por debajo de ESO)			-.455	0.045*	0.043	0.844		

⁵ En concreto, se ha realizado un Análisis de Componentes Principales, con el primer componente que explica el 70,73% de la varianza, índice KMO 0,824 y p. valor <0,05.

⁶ La variable tipo de formación se dicotomizó entre alumnos con formación reglada (graduado ESO, FPB y pruebas de acceso versus formación para el empleo), pero al introducirla en el análisis de regresión mostró una alta correlación con la duración del itinerario, así que se decidió retirarla del modelo. En un análisis específico de varianza, las diferencias entre formación reglada y formación para el empleo eran mínimas para todas las categorías de duración de la formación.

	Itinerario completo (versus etapas intermedias)	1.700	0.000*	1.598	0.000*
	Entre 501 y 1060h (versus <=500h)	0.040	0.857		
	Entre 1061 y 2000h (versus <=500h)	.827	0.000*	0.601	0.000*
	Más de 2000h (versus <=500h)	2.467	0.000*	2.200	0.000*
Varianza	R²	0.005	0.038	0.167	0.140

Fuente: elaboración propia

Estos distintos modelos nos muestran que la mayoría de las variables individuales no explican la variabilidad en la adquisición de competencias, o, dicho de otro modo, chicos y chicas aprenden por igual, así como autóctonos e inmigrantes y a cualquier edad. Los resultados son ligeramente superiores en el alumnado con situaciones familiares más complicadas, lo que sugiere que las escuelas están haciendo una labor de compensación o que valoran más los esfuerzos de estos jóvenes. Por último, el alumnado que trabaja o estudia antes de ingresar en la E2O tiene una mayor capacidad de adquirir las competencias.

Respecto a las características de la formación, cabe destacar que el itinerario completo favorece la adquisición de competencias, lo que parece lógico, y una mayor duración también está relacionado con una mayor adquisición de competencias, lo que a priori también parece lógico, pero desafía uno de los resultados de la literatura, como se verá en el apartado de discusión. Un fenómeno interesante que nos ofrecen los modelos es que en el modelo 2 tener como mínimo el graduado en la ESO parecía tener un efecto negativo, pero al introducir las variables formativas queda sin significatividad, lo que atribuye la capacidad de adquisición de competencias más a la duración que al perfil académico previo del alumnado.

Hay que decir que el modelo más explicativo explica como máximo el 16,7% de la varianza. Aunque es un valor relativamente bajo (es decir, la adquisición de competencias depende de otros factores no contemplados) no invalida el análisis de que la mayoría de las variables individuales no tienen incidencia (por lo tanto, favoreciendo la equidad) mientras que algunas variables formativas sí que tienen incidencia (lo que abre el margen para la acción de las propias escuelas).

Para ampliar el análisis sobre los efectos de la formación en las E2O, se ha obtenido información de las propias escuelas de la situación de los egresados en diciembre del 2020. Hay que puntualizar que en el tipo de recogida de información

de las escuelas se mezclan trayectorias y situación en diciembre del 2020, lo que recoge un tipo de efecto en el que el tiempo no es preciso. En la Tabla 5 se muestran los resultados.

Tabla 5

Situación del alumnado egresado de las E20 en diciembre de 2020.

	N	%
Ha trabajado y estudia	147	10,6
Ha trabajado	342	24,7
Estudia	605	43,7
Ni ha trabajado ni estudia	291	21,0
Total	1385 ⁷	100,0

Fuente: elaboración propia

Para analizar las diferencias de la situación del alumnado egresado en función del perfil, de las características de la formación y del nivel de adquisición de competencias se ha optado por una regresión logística multinomial, ya que la variable dependiente es categórica no ordinal. Para simplificar el análisis, se ha procedido previamente a un análisis bivariado y se han descartado dos variables que tenían un valor de V de Cramer inferior a 0,10⁸, que son el género y el tipo de familia. Del resto de variables se muestran los resultados en la Tabla 6.

Tabla 6

Situación del alumnado egresado de las E20 en función de las características personales, las competencias adquiridas y el tipo de formación.

		Estimaciones de parámetro						95% de intervalo de confianza para Exp(B)	
		B	Desv. Error	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Límite inferior	Límite superior
Ha trabajado y estudia	Intersección	-2.179	.615	12.542	1	.000			
	Edad	.201	.204	.979	1	.322	1.223	.821	1.823
	Estudiaba y/o trabajaba antes	.522	.334	2.447	1	.118	1.686	.876	3.243
	Tipo de itinerario completo	.654	.321	4.152	1	.042	1.923	1.025	3.606
	Duración itinerarios	-.777	.137	32.154	1	.000	.460	.352	.601
	Competencia	.489	.047	108.143	1	.000	1.630	1.487	1.788
	Autóctono	-.784	.255	9.479	1	.002	.457	.277	.752

⁷ No hay información sobre la situación en diciembre del 2020 de 207 jóvenes, que son considerados missing en el análisis.

⁸ Un valor por debajo de 0,10 en el índice V de Cramer se puede considerar despreciable (Betancourt y Caviedes, 2018).

Ha trabajado	Intersección	-1.130	.474	5.684	1	.017			
	Edad	.408	.167	5.927	1	.015	1.503	1.083	2.087
	Estudiaba y/o trabajaba antes	.354	.264	1.799	1	.180	1.425	.849	2.391
	Tipo de itinerario completo	.579	.248	5.443	1	.020	1.785	1.097	2.905
	Duración itinerarios	-.428	.113	14.432	1	.000	.652	.523	.813
	Competencia	.302	.037	66.243	1	.000	1.353	1.258	1.455
	Autóctono	-.903	.207	19.052	1	.000	.405	.270	.608
Estudia	Intersección	.295	.453	.424	1	.515			
	Edad	-.966	.159	36.717	1	.000	.381	.278	.520
	Estudiaba y/o trabajaba antes	1.151	.295	15.269	1	.000	3.163	1.775	5.635
	Tipo de itinerario completo	.760	.230	10.907	1	.001	2.137	1.362	3.355
	Duración itinerarios	-.354	.106	11.146	1	.001	.702	.571	.864
	Competencia	.323	.034	89.663	1	.000	1.381	1.292	1.477
	Autóctono	-.535	.202	7.002	1	.008	.586	.394	.871

a. **La categoría de referencia es: Ni ha trabajado ni estudia.**

Fuente: elaboración propia

El modelo tiene una Pseudo R² de 0,321 (Nagelkerke), es decir, explica prácticamente un tercio de la varianza de la variable dependiente, lo que representa un buen nivel de ajuste (López-Roldán y Fachelli, 2015). La variable de nivel académico de entrada se ha eliminado del modelo porque no tenía significatividad en ninguna de las categorías de la variable dependiente. La categoría de referencia es la de ni ha trabajado ni estudia porque sería la situación de menor efecto de la formación. De las odd ratio se pueden deducir algunos resultados interesantes.

Para facilitar la lectura de la tabla, se han calculado las probabilidades estimadas⁹ de estar en una situación u otra en función de las distintas variables independientes, como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7.
Probabilidades estimadas en la situación del alumnado egresado

	Ha trabajado y estudia	Ha trabajado	Estudia	Ni estudia ni trabaja
Edad (ref. 15-19)	4	15	-24	5
20-24	5	26	-37	6
>24				

⁹ Las probabilidades estimadas se calculan a partir del Promedio de Efectos Marginales (Ballesteros, 2018). Se ha utilizado el software STATA.

Actividad anterior (ref. Ni estudia ni trabaja)				
Estudia y/o trabajaba	-1	-4	17	-12
Tipo de itinerario (ref. Etapa intermedia)				
Itinerario completo	1	2	6	-10
Duración itinerario (ref. <=500 horas)				
501-1060	-12	-7	17	2
1061-2000	-16	-7	14	10
>2000	-13	-5	-2	19
Competencias adquiridas (continua)				
Origen (ref. Inmigrantes)	2	1	2	-5
Autóctonos				
Autóctonos	-3	-9	2	9

Fuente: elaboración propia. Casillas sombreadas valores significativos ($p < 0,05$)

Respecto a la edad, hay una mayor probabilidad de trabajar y una menor probabilidad de estudiar en los grupos de más edad respecto al grupo de menor edad. No parece tener influencia en la situación de ni trabajo ni estudio. Respecto al origen, el alumnado autóctono tiene un 9% más de probabilidades de estar en situación de ni trabajo ni estudio, y un 9% menos de haber trabajado.

El haber realizado un itinerario completo hace disminuir un 10% la probabilidad de estar en situación de no trabajo ni estudio, y no marca diferencias entre la situación de trabajo y/o estudio. En cambio, la duración de la formación sí que marca claras diferencias. A mayor duración de la formación, mayor probabilidad de estar en situación de no trabajo ni estudio, en una relación lineal muy acusada. En cambio, la duración media es la que da más probabilidad de reingresar a la formación, no así la más larga. Los cursos más cortos son los que dan mayor probabilidad de combinar estudios y trabajo, sin que haya diferencias entre el resto de las categorías de duración.

La situación previa a la entrada a la E2O marca una diferencia clara, el alumnado que ya realizaba una actividad (formativa o laboral) tiene un 17% más de probabilidades de volver a la formación, y un 12% menos de estar en situación de no trabajo ni estudio.

Finalmente, la mejora en las competencias adquiridas aumenta las probabilidades de estudiar o trabajar (sin diferencias entre una opción u otra), y disminuye de forma notable la probabilidad de estar en situación de no trabajo y no estudio. Por cada punto más en el índice de competencias baja un 5% la probabilidad de estar en esta situación.

5. Discusión y conclusiones

Las escuelas de segunda oportunidad han recibido poca atención de la comunidad investigadora y hay muy poca investigación cuantitativa sobre los itinerarios de los jóvenes que acceden y que obtienen una formación en estas escuelas. Apenas hay datos oficiales de registro de estos programas, y los pocos datos no permiten ni siquiera un somero análisis del perfil de jóvenes que acceden a estos programas, ni los itinerarios posteriores. El acceso a la base de datos de la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad ha permitido realizar una primera aproximación a esta realidad. Se ha constatado la diversidad en los perfiles de egresados de las escuelas y un aumento considerable de tres competencias básicas: la empleabilidad, la disposición al estudio y las relaciones sociales. En esto coincide con el estudio apuntado en el marco teórico (Commission of the European Communities, 2001). Este aumento de competencias está equitativamente distribuido entre los distintos perfiles de alumnado, e incluso se ha encontrado una compensación en el alumnado con situación familiar más compleja. Una excepción importante es que estudiar o trabajar antes de entrar en le E2O sí que tiene relevancia en la adquisición de competencias, la interpretación más razonable es que estos alumnos ya tienen una predisposición elevada a adquirir competencias antes de entrar en la escuela. Las características de la formación también tienen incidencia en un mayor o menor adquisición de competencias, como hacer el itinerario completo o haber realizado más horas. En esta segunda variable no se ha encontrado un umbral a partir del cual haya disminuido la adquisición de competencias por saturación o interés, a diferencia de los resultados del estudio referenciado de Alegre y Atilio (2013). Es posible que el umbral esté por encima del intervalo de horas definido o que afecte a otros programas de segunda oportunidad.

El efecto de las E2O en los itinerarios posteriores se puede considerar positivo, ya que solo una quinta parte están en situación de “no trabajo ni estudio”, cifra muy inferior a los alumnos que estaban en esta situación antes de entrar en la escuela. Aunque, como se dijo anteriormente, no se puede establecer una relación causal porque falta un grupo de control, sí que se han encontrado diferencias de probabilidades de estar en esta situación en función de las características de los alumnos y del tipo de formación. El alumnado autóctono tendría más probabilidades de estar sin estudiar ni trabajar. Las estadísticas sobre los llamados “ni-ni” no permiten la comparación con el colectivo de este estudio, pero hay algunas investigaciones que apuntan a que en general la población de origen inmigrante tiende a valorar mejor el esfuerzo y la inversión educativa (Martín Casabona et al., 2012). Esta mayor propensión de los jóvenes de origen autóctono a no estar trabajando ni estudiando pudiera también interpretarse como consecuencia de un menor coste de oportunidad, de no estar en formación ni en el empleo, que cabría analizar en función de la situación socio económica de la familia. Los alumnos de más edad tienen mayor propensión a la inserción laboral y los de menor edad mayor propensión al retorno al sistema educativo, lo que matiza en parte los resultados del

metaanálisis citado (Alegre y Atilio, 2013). Respecto a las características de la formación, el itinerario completo favorece la inserción laboral y el retorno a la educación, no así la duración del itinerario. Una mayor duración del itinerario parece que favorece más situaciones de no trabajo ni estudio, a pesar de que una mayor duración ofrece una mayor adquisición de competencias. En futuras investigaciones se profundizará en esta cuestión.

Por último, algunas limitaciones de la investigación merecen ser destacadas. La primera, por la propia característica del encargo institucional, es que no se ha podido diseñar un análisis de impacto, que hubiera requerido un grupo de control. La segunda limitación es que la muestra se ha obtenido de los alumnos que han finalizado (egresados) un itinerario, por lo que tampoco se ha podido diseñar un análisis de eficacia y de comparación entre los que acaban y los que no. En tercer lugar, hay variables no observadas que han quedado fuera de la explicación de los modelos, como el tipo de empresa donde se realizan las prácticas, o algunas características más específicas de los centros. El tamaño de la muestra por escuelas no ha dado para realizar un análisis multinivel para ver si la heterogeneidad de las escuelas puede tener influencia en los resultados. Tampoco han participado todas las escuelas, y aunque la muestra es grande es posible que haya un pequeño sesgo. Hay limitaciones propias del registro de las escuelas, que no preguntan por las motivaciones y expectativas de entrada y por lo tanto no se puede relacionar el resultado en función del perfil más psicológico del alumnado. Finalmente, los cambios observados en la situación de los jóvenes son a muy corto plazo, sería interesante poder analizar trayectorias más dilatadas en el tiempo. También una aproximación cualitativa que permita analizar la subjetividad de la experiencia formativa en las Escuelas de Segunda Oportunidad desde las voces de sus protagonistas. Estas limitaciones inspiran la continuidad de la investigación.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M.A. y Atilio, F. (2013). Joves Ni-Ni: característiques i respostes efectives [Jóvenes Ni-Ni: características y respuestas efectivas]. En M. Martínez y B. Albaigés (Dir.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013* (233-255). Fundació Bofill.
- Aricó, F. y Lasselle, L. (2010). *Enhancing Interns' Aspirations towards the Labour Market through Skill-Acquisition: The Second Chance Schools Experience*. Scottish Institute for Research in Economics. SIRE Discussion Paper SIRE-DP-2010-56.
- Assusa, G. (2019). Ni jóvenes, ni desempleados, ni peligrosos, ni novedosos. Una crítica sociológica del concepto de “jóvenes nini” en torno los casos de España, México y Argentina. *Cuadernos de Relaciones Labores*, 37(1), 91-111. <https://doi.org/10.5209/CRLA.63821>

- Ballesteros, M. (2018). *Promedio de los efectos marginales e interacciones en las regresiones logísticas binarias*. Working Paper, INCASI.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Betancourt, A.C. y Caviedes, I.L. (2018). Metodología de correlación estadística de un sistema integrado de gestión de la calidad en el sector salud. *SIGNOS*, 10 (2), 119-139. <https://doi.org/10.15332/s2145-1389.2018.0002.07>
- Calderón, D., Kuric, S. y Sanmartín, A. (2021). En clase desde la distancia: experiencias y dificultades del alumnado de secundaria y universitario durante la pandemia de la Covid-19. *Participación educativa*, 8 (11), 41-58.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 225-256.
- Casal, J., García, M. y Planas, J. (1998). Les reformes dans les dispositifs de formation pour combatre l'échec scolaire et social en Europe. Paradoxes d'un succès [Reformas en los sistemas de formación para combatir el fracaso académico y social en Europa. Paradojas del éxito]. *Formation Emploi*, 62, 73-85. <https://doi:10.3406/forem.1998.2295>
- CIREM (1994). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Fundació Bofill.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Commission of the European Communities (2001). *Second Chance Schools: The Results of a European Pilot Project. Report*. Directorate-General for Education and Culture.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, 174-194. <https://10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Escudero, J.M. y González, Ma T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J. M. Escudero (Coord.), *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp.13-46). Murcia: Diego Marín

- Espinoza, O., González, L., McGinn, N. (2021). Second chance schools: background, training and current instructional practices of teachers. *International Journal of Comparative Education and Development*, 24 (1), 37-53. <https://doi.org/10.1108/IJCED-04-2021-0037>
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación "la Caixa", Colección Estudios Sociales, n. 29. <https://www.adolescenciayjuventud.org/wp-content/uploads/2019/10/87-1-241-1-10-20180628.pdf>
- García-Fuentes, J. (2019). La visibilidad de los jóvenes 'Ni-Ni' en el contexto económico español. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 18(3), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1645>
- García-Fuentes, J. y Martínez García, J.S. (2020). Los Jóvenes "NI-NI": Un Estigma que invisibiliza los Problemas Sociales de la Juventud. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(20), 1-29.
- García, M. y Valls, O. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono educativo temprano. Análisis de secuencias y efectos de la crisis económica. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 8, 129-143.
- García Montero, R. (2018). Las escuelas de segunda oportunidad (E2O) en España. *Educar(nos)*, 81, 7-10.
- Gentile, A. y Hernández Díez, E. (2015). Activar a los ni-ni. Contenidos, retos y controversias de la garantía juvenil. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 178, 207-224
- González González, M.T., González Barea, E.M., Nieto Cano, J.M., Portela Pruaño, A. y Porto Currás, M. (2015). Consideraciones finales: mirando hacia la formación profesional. En M.T. González González (Coord.), *La vulnerabilidad escolar y los programas de Cualificación Profesional Inicial: apuntes para la formación profesional básica* (223-231). Wolters Kluwer.
- Hair, E.C., Moore, K.A., Ling, T.J. y Mcphee-Baker, C. (2009). Youth who are "disconnected" and those who then reconnect: Assessing the influence of family, programs, peers and communities. *Child Trends*, 37, 1-8.
- Jacinto, C. (2017). Redistribución y afectividad como dimensiones de la justicia social. Las intervenciones del Tercer Sector en las transiciones de la educación al trabajo. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 21(4), 177-195.
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *RASE Revista de Sociología de la Educación*. 14 (1), 85-102. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>

- Kennedy-Lewis, B. (2015). Second chance or no chance? A case study of one urban alternative middle school. *Journal of Educational Change*, 16, 145-169. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9242-0>
- Kiprianos, P., Mpourgos, I. (2020). Back to school: From dropout to Second Chance Schools. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28 (1), 27-48. <https://doi.org/10.1177%2F1477971420979725>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa. Cap.III.10 Análisis de regresión logística*. UAB,
- Madrid Izquierdo, J.M. (2007). La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 253-284.
- Martín Casabona, N., Larena Fernández, R. y Mondéjar, E. (2012). Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (1), 105-118.
- Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Mota, L., Negrao, M., Baptista, M.I. y Matos, R. (2020). Derecho a una segunda oportunidad: lecciones aprendidas de la experiencia de quien abandonó y regresó a la educación. *Pedagogía social: revista universitaria*, 36, 139-153.
- McGregor, G., Martin Mills, K. y Hayes, D. (2014). Excluded from school: getting a second chance at a “meaningful” education. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (6), 608-625. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.961684>
- 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.
- Merino, R., García, M. y Casal, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Navarrete Moreno, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Instituto de la Juventud.
- Olmos Rueda, P. y Mas Torelló, Ó. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78-92. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013>
- 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 currículo y formación del profesorado*, 19 (3), 110-125.

Ruiz Mosquera, A.C., Palma García, M.O. y Álvarez Cortés, J.C. (2018). Jóvenes NINI. Nuevas trayectorias hacia la exclusión social. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 15, 39-49. <https://doi.org/10.5944/comunitania.15>

Contribuciones del autor: La totalidad de autores han participado en la concepción, diseño y desarrollo del trabajo. La contribución de RM y EO se ha centrado en el planteamiento analítico y explotación de los datos, mientras que la contribución principal de MG y DPM se ha centrado en la revisión y análisis del estado del arte. La escritura del texto ha recaído sobre RM, MG y DPM.

Financiación: Este trabajo ha recibido el apoyo de la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, a través de un convenio de colaboración con la Universitat de València.

Agradecimientos: Los autores agradecen a los participantes en el estudio (gerentes y jóvenes egresados de las escuelas de segunda oportunidad en España) su participación en el estudio de campo.

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

Declaración ética: Los autores declaran que la investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica que queda avalado por el visto bueno del Comité de Bioética de la Universitat de València.

Como citar este artículo:

Merino, R., Olmeda, E., García Gracia, M. y Palomares Montero, D. (2022). Jóvenes y segunda oportunidad: cambios en las trayectorias formativas y laborales. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 26(3), 221-241. DOI: 10.30827/profesorado.v26i3.23455