

LA FORMACIÓN EN LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD (E2O) ACREDITADAS EN ESPAÑA: PERFIL, TRAYECTORIA Y CONDICIONES DE ÉXITO DE LAS Y LOS JÓVENES

Coordinador:

Ignacio Martínez Morales

Equipo investigación:

Ana Isabel Córdoba Iñesta

Daniel Gabaldón Estevan

Roberto García Montero

Juan García Rubio

Adoración Jiménez Sánchez

Fernando Marhuenda Fluixá

Mariángeles Molpeceres Pastor

Elsa Olmeda Rodríguez

Juan José Zacarés González

Investigación y redacción:



**VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA**

**Grupo de investigación
Transicions**

Financia:



**GOBIERNO
DE ESPAÑA**

**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Colabora:



La formación en las E2O acreditadas: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de las y los jóvenes

Investigador principal:

Ignacio Martínez Morales, Dpto. de Sociología y Antropología Social. UVEG

Equipo UVEG:

Ana Isabel Córdoba Iñesta, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Daniel Gabaldón Estevan, Dpto. de Sociología y Antropología Social.

Juan García Rubio, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.

Fernando Marhuenda Fluixá, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.

Mariángeles Molpeceres Pastor, Dpto. de Psicología Social.

Elsa Olmeda Rodríguez, Técnica superior de apoyo a la investigación.

Juan José Zacarés González, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Investigadores en las E2O:

Roberto García Montero, doctor en Educación. Peñasal Kooperatiba.

Adoración Jiménez Sánchez, doctora en Educación. Taleia-Fundación Adsis.

DOI: 10.5281/zenodo.4922551

Universitat de València. Grupo de Investigación Transicions

Referencia OTR2019-20272SERVI

Financia:

Subdirección General de Cooperación Territorial.

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Colabora:

Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad

Encargo realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional el 27 de noviembre de 2019

Entrega del informe: 24 de mayo de 2021

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 0. Presentación | 9 |
| 0.1. La relevancia del abandono educativo en España | 9 |
| 0.2. El análisis de la experiencia de fracaso y su afrontamiento | 10 |
| 0.3. La necesidad de reconstruir el compromiso con la experiencia de aprendizaje | 11 |
| 0.4. La propuesta de las Escuelas de la Segunda Oportunidad | 12 |
| 0.5. Planteamiento de la investigación | 14 |
| 1. Las y los jóvenes en las E2O. | 17 |
| 1.1. Caracterización sociodemográfica | 17 |
| 1.2. Apoyo social y parental | 23 |
| 1.3. Hábitos de ocio | 25 |
| 2. Trayectoria escolar previa del alumnado de las E2O | 29 |
| 2.1. Indicadores de sus trayectorias | 29 |
| 2.1.1. Último curso realizado | 29 |
| 2.1.2. Repetición de cursos | 30 |
| 2.1.3. Absentismo..... | 33 |
| 2.2. Sentido, compromiso y abandono en educación secundaria antes de entrar en las Escuelas de Segunda oportunidad | 38 |
| 2.2.1. Utilidad percibida | 38 |
| 2.2.2. Satisfacción con las relaciones | 39 |
| 2.2.3. Motivos para el abandono | 45 |
| 2.2.4. La percepción de la experiencia escolar previa a las E2O | 46 |
| 3. Experiencia en las Escuelas de Segunda Oportunidad | 54 |
| 3.1. Valoración de su experiencia | 54 |
| 3.2. Factores de vinculación a las E2O | 60 |
| 3.3. Percepción de las Escuelas de Segunda Oportunidad | 64 |
| 4. Expectativas de futuro de los jóvenes | 70 |
| 5. El punto de vista de los equipos directivos: Qué hace que las E2O influyan en las trayectorias de estos jóvenes | 74 |
| 5.1. Objetivos y planteamiento de la actuación de las E2O | 76 |
| 5.2. Actuaciones que posibilitan el éxito de los y las jóvenes en las E2O. | 77 |
| 5.2.1. La personalización de los itinerarios | 77 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 5.2.2. | Momentos y ámbitos del itinerario..... | 78 |
| 5.2.3. | Un aprendizaje significativo | 83 |
| 5.2.4. | La importancia de la flexibilidad en las intervenciones | 84 |
| 5.2.5. | La concepción de las relaciones educativas..... | 86 |
| 5.2.6. | La concepción del trabajo educativo como acompañamiento | 86 |
| 5.2.7. | El papel de las normas..... | 88 |
| 6. | El punto de vista de los equipos profesionales: cómo valoran el trabajo con los jóvenes en las E2O. | 91 |
| 6.1. | Aspectos relevantes de la intervención de las E2O..... | 91 |
| 6.2. | Posibilidades de mejora en la intervención de las E2O..... | 93 |
| 7. | Recomendaciones o sugerencias para al Ministerio de Educación y Formación Profesional | 95 |
| 8. | ANEXOS | 99 |
| 8.1. | Metodología | 99 |
| 8.2. | Cuestionario..... | 101 |
| 8.3. | Guía de la entrevista a miembros de equipos directivos..... | 108 |
| 8.4. | Guía de los grupos de discusión con jóvenes | 109 |
| 8.5. | Referencias | 110 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1.1: Sexo y edad de las personas participantes..... | 17 |
| Gráfico 1.2: Lugar donde vive la persona encuestada | 17 |
| Gráfico 1.3: Tiempo que llevan viviendo en España..... | 18 |
| Gráfico 1.4: Edad de acceso a las etapas del sistema educativo en el caso de las personas extranjeras encuestadas | 19 |
| Gráfico 1.5: Lugar de convivencia según origen | 19 |
| Gráfico 1.6: Estudios de los padres | 20 |
| Gráfico 1.7: Situación laboral actual de los padres | 21 |
| Gráfico 1.8: Personas que reciben ayuda social | 22 |
| Gráfico 1.9: Índice de apoyo parental..... | 23 |
| Gráfico 1.10: Personas a las que buscan según tipo de problema | 24 |
| Gráfico 1.11: Frecuencia con la que se realizan ciertas actividades en el tiempo libre (I) | 25 |
| Gráfico 1.12: Frecuencia con la que se realizan ciertas actividades en el tiempo libre (II) | 26 |
| Gráfico 1.13: Vivienda y equipamiento | 26 |
| Gráfico 1.14: Usos de internet | 27 |
| Gráfico 1.15: Tipo de riesgo | 28 |
| Gráfico 2.1: Jóvenes que han repetido durante la Educación Obligatoria | 30 |
| Gráfico 2.2: Repetición de Primaria y ESO según sexo..... | 31 |
| Gráfico 2.3: Estudiantado que ha repetido en la Educación Obligatoria según etapa y procedencia | 32 |
| Gráfico 2.4 : % de repeticiones según etapa educativa y hábitos de ocio de riesgo..... | 32 |
| Gráfico 2.5: Hábito de ir a clase en primaria y ESO | 33 |
| Gráfico 2.6: Asistencia a clase en ESO según sexo..... | 33 |
| Gráfico 2.7: Asistencia a clase en Primaria según procedencia | 34 |
| Gráfico 2.8: Asistencia a clase en ESO según procedencia..... | 34 |
| Gráfico 2.9: Repetición en Primaria según el hábito de asistencia en esta etapa | 35 |
| Gráfico 2.10: Repetición en ESO según el hábito de asistencia en esta etapa | 35 |
| Gráfico 2.11: Hábito de asistencia a clase en ESO según hábitos de ocio de riesgo | 36 |
| Gráfico 2.12: Hábito de ir a clase en ESO según apoyo parental | 36 |
| Gráfico 2.13: Utilidad de la Primaria y la ESO..... | 38 |
| Gráfico 2.14: Nivel de satisfacción de las relaciones con compañeros/as y profesorado | 39 |
| Gráfico 2.15: Relación con los/as compañeros/as según sexo | 40 |
| Gráfico 2.16: Relación con los/as compañeros/as según procedencia | 40 |
| Gráfico 2.17: Relación con el profesorado según edad..... | 41 |
| Gráfico 2.18: Relación con el profesorado según procedencia | 42 |
| Gráfico 2.19: Relación con los/as compañeros/as según la asistencia a clase en ESO | 42 |
| Gráfico 2.20: Relación con el profesorado según la asistencia a clase en ESO | 43 |
| Gráfico 2.21: Relación con el profesorado según apoyo parental..... | 44 |
| Gráfico 2.22: Relación con los/as compañeros/as según apoyo familiar..... | 44 |

| | |
|--|-----------|
| Figura 2.23: Nube de palabras sobre lo que para el estudiantado significa la etapa de ESO.. | 48 |
| Gráfico 2.24: Características de ESO según grupos de edad | 49 |
| Gráfico 2.25: Características de ESO según sexo | 50 |
| Gráfico 2.26: Características de ESO según repetición en ESO | 50 |
| Gráfico 2.27: Características de ESO según relación con el profesorado | 51 |
| Gráfico 3.1: Tiempo que llevan en la E2O..... | 54 |
| Gráfico 3.2: Motivo por el que ha ido a la E2O..... | 55 |
| Gráfico 3.3: Tiempo que ha pasado desde que dejó la escuela/instituto | 55 |
| Gráfico 3.4: Actividad que realizaron entre la escuela/instituto y el ingreso en la E2O | 56 |
| Gráfico 3.5: Motivo por el que estudia en las E2O | 56 |
| Gráfico 3.6: Motivo por el que estudia en la E2O (recodificada) | 57 |
| Gráfico 3.7: Influencia de la E2O en algunos aspectos..... | 58 |
| Gráfico 3.8: % de estudiantes que se plantean dejar la E2O | 60 |
| Figura 3.9: Nube de conceptos sobre los motivos por los que quieren seguir en la E2O | 60 |
| Figura 3.10: Nube de palabras sobre lo que para el estudiantado significa la E2O | 64 |
| Gráfico 3.11: Características de la E2O según sexo | 67 |
| Gráfico 3.12: Características de la E2O según procedencia | 67 |
| Gráfico 4.1: Expectativas de los padres | 70 |
| Gráfico 4.2: ¿Qué le gustaría hacer al acabar el curso? | 71 |
| Gráfico 4.3: Perspectiva en tres años | 71 |

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

| | |
|---|----|
| Tabla 0.1. E2O por Comunidades Autónomas..... | 14 |
| Tabla 0.2: Tabla de la distribución de la muestra por CCAA y su relación con el alumnado matriculado durante el curso académico 2019/2020 | 15 |
| Tabla 1.1: País de nacimiento del estudiantado según si el país es hispanohablante o no y diferenciando entre la población autóctona y extranjera | 18 |
| Tabla 1.2: Tipo de trabajo remunerado de los padres | 21 |
| Tabla 1.3: Situación laboral del padre según nivel de estudios..... | 21 |
| Tabla 1.4: Situación laboral de la madre según nivel de estudios..... | 22 |
| Tabla 2.1: Último curso que aprobó antes de entrar en la E2O..... | 29 |
| Tabla 2.2 : Último curso aprobado antes de entrar en la E2O según grupo de edad | 29 |
| Tabla 2.3: Último curso aprobado antes de entrar en la E2O según lugar de procedencia..... | 30 |
| Tabla 2.4: Edad a la que dejaron la escuela..... | 45 |
| Tabla 2.5: Motivo por el que dejaron de ir a la escuela (codificado) | 45 |
| Tabla 2.6: Mejor recuerdo de la escuela/instituto..... | 46 |
| Tabla 2.7: Peor recuerdo de la escuela/instituto | 47 |
| Tabla 2.8: Tipo de característica de la escuela | 49 |
| Tabla 2.9. Categorías respecto a la valoración de las experiencias en la ESO..... | 52 |
| Tabla 3.1: Oportunidades que les ofrece la E2O | 58 |
| Tabla 3.2: Motivos para seguir vinculados a la E2O | 61 |
| Cuadro 3.3: En sus propias palabras (I): Necesidades que cubre la E2O | 63 |
| Tabla 3.4: Características con las que describen su E2O | 65 |
| Tabla 3.5: Valoración de las características de la E2O por sujeto..... | 66 |
| Cuadro 3.6: En sus propias palabras (II): Puntos fuertes de la E2O | 68 |
| Cuadro 4.1: En sus propias palabras (III): Horizontes que abre y cambios que produce la E2O ... | 72 |

0. Presentación

Este informe recoge los resultados del estudio “**La formación en las E2O acreditadas: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de los jóvenes**”, encargado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional al grupo de investigación Transicions¹ de la Universitat de València en diciembre de 2019, con referencia OTR2019-20272SERVI.

Investigador principal:

Ignacio Martínez Morales, Dpto. de Sociología y Antropología Social. UVEG

Equipo UVEG:

Ana Isabel Córdoba Iñesta, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Daniel Gabaldón Estevan, Dpto. de Sociología y Antropología Social.

Juan García Rubio, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.

Fernando Marhuenda Fluixá, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.

Mariángeles Molpeceres Pastor, Dpto. de Psicología Social.

Elsa Olmeda Rodríguez, Técnica superior de apoyo a la investigación, Dpto. de Sociología y Antropología Social.

Juan José Zacarés González, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Investigadores en las E2O:

Roberto García Montero, doctor en Educación. Peñasal Kooperatiba.

Adoración Jiménez Sánchez, doctora en Educación. Taleia-Fundación Adsis.

0.1. La relevancia del abandono educativo en España

Uno de los problemas relevantes que afectan a la educación en nuestro país es el abandono temprano². España presenta la tasa más alta de la Unión Europea, con un 17,3% (MEFP, 2020). Si bien este indicador se ha reducido durante la Gran Recesión (estaba en un 31,7% en 2008), sigue muy por encima de la media europea (que está en un 10,3%). El impacto del abandono en los niveles de cualificación de la juventud es preocupante, tanto por lo que implica de carencia de profesionales con la formación adecuada para nutrir un sistema productivo sólido e innovador, como por el crecimiento de la vulnerabilidad en la que vive la juventud que carece de los recursos formativos con los que salir adelante con autonomía y accediendo a trabajos con condiciones dignas.

Son múltiples los factores (sociales, económicos, culturales, pedagógicos) que inciden en los itinerarios de escolarización de la juventud y en su abandono (Marhuenda y

¹ Grupo de investigación “Transicions”, inscrito en la UVEG con la referencia GIUV2013-093

² La tasa de abandono temprano se refiere al porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado ninguna enseñanza de educación secundaria postobligatoria y no sigue ningún tipo de educación-formación.

García, 2017; Bonal, 2003; García, Casal, Merino y Sánchez, 2013; Escudero, 2005). Situaciones de exclusión social, distancia cultural con el entorno escolar o pobreza, entre otras. La situación de muchas y muchos jóvenes cuyo contexto de referencia es radicalmente ajeno a lo que plantea el sistema educativo implica una profunda desventaja a la hora de vivir una experiencia escolar positiva. En concreto, el abandono educativo temprano muestra una correlación positiva con el nivel educativo de los progenitores, en especial con el nivel formativo de la madre: en 2018, la tasa de AET se sitúa en el 3,9% en el caso de las y los jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores, pasando a un 10,2% en el caso de estudios secundarios postobligatorios, al 21,6% con la educación secundaria obligatoria y a un 41,5% cuando disponen sólo de estudios primarios (MEFP, 2019). Y en la misma línea se observa que a mayor nivel de renta, menores son los porcentajes de abandono escolar (que crecen casi 25 puntos si contrastamos los extremos de las escalas de renta) (IVIE, 2013). Esta repercusión de la posición social sobre los resultados educativos resulta especialmente grave por su incidencia en la transición al mercado de trabajo. Por seleccionar un indicador especialmente significativo, podemos comprobar que la tasa de desempleo es mayor cuanto menor es el nivel educativo, pasando (para la población de 25 a 34 años) de 23,4%, en el caso de población con estudios de primera etapa de educación secundaria o inferior, a 16,5%, para la población con estudios de segunda etapa de secundaria, y a 11,8% para la población con educación superior (MEFP, 2020).

La cantidad de jóvenes que abandonaron en su momento su itinerario educativo es muy elevada. Incluso en aquellos casos en que se accede al mercado laboral, las condiciones de precariedad del empleo menos cualificado generan situaciones de vulnerabilidad en la vida de la mayoría de tales jóvenes, que no pueden competir por acceder a trabajos más estables o desde los que incrementar su empleabilidad. Este panorama plantea a la sociedad española un reto: ofrecer a las personas desempleadas y sin cualificación, especialmente a la juventud más vulnerable, recursos formativos que les permitan conseguir un empleo y salir de las condiciones de precariedad y pobreza. Y para ello es fundamental generar recursos y programas que les permitan reincorporarse a un itinerario formativo que incremente sus opciones de integrarse en la sociedad en condiciones dignas y autónomas.

0.2. El análisis de la experiencia de fracaso y su afrontamiento

En anteriores investigaciones³ sobre la experiencia de jóvenes que han participado en proyectos de diversificación hemos observado que en muchos casos interpretan su experiencia escolar, especialmente en la ESO, como algo ajeno o como un fracaso personal, institucionalmente reconocido. En cambio, cuando se habla sobre su

³ García-Rubio (2015); Horcas, V; Bernad, J.C. y Martínez, I (2015); Giménez, E; Martínez, I. y Bernad, J.C. (2017), entre otras aportaciones.

experiencia en programas de diversificación, el discurso varía, interpretándose en términos de “ámbito de cuidado” basados en unas relaciones educativas cercanas y unos procesos de aprendizaje significativos. Desde esas experiencias, con frecuencia reconfiguran sus expectativas de futuro, en ocasiones retornando a itinerarios formativos más convencionales o, en cualquier caso, reconsiderando su necesidad de cualificación para mejorar sus posibilidades en el mercado laboral.

En esas investigaciones encontramos que una mayoría interpreta el fracaso en su proceso educativo como una consecuencia de su falta de capacidad para afrontar el ritmo y tipo de aprendizaje que requiere la ESO, desresponsabilizando en parte a la institución educativa y minusvalorando la influencia de las condiciones estructurales en el fracaso escolar. Como veremos, ésta es una interpretación coherente con lo que encontramos en el presente estudio: los principales motivos para dejar el instituto se refieren a cuestiones (que suman un 25% de respuestas) como la falta de interés, los malos resultados o la incapacidad para afrontar la experiencia. Por otro lado, otro factor que considerábamos importante, la falta de significado y de utilidad que atribuyen al itinerario académico obligatorio, sólo aparece en un 10% de nuestra muestra, como veremos más adelante.

En ocasiones, estas experiencias de fracaso llevan al abandono (especialmente si la coyuntura del mercado de trabajo permite incorporarse a empleos poco cualificados). Pero también pueden reorientarse hacia programas adaptados en el entorno escolar, como la diversificación curricular o la Formación Profesional Básica o, por ejemplo, en programas como los que ofrecen las Escuelas de Segunda Oportunidad. La relevancia de esta segunda opción es evidente en todos aquellos casos en que el vínculo con los itinerarios educativos reglados ya se ha roto. En cualquier caso, en nuestras investigaciones⁴ hemos podido comprobar cómo esa reorientación permite a una mayoría de jóvenes reinterpretar su experiencia de aprendizaje y reconfigurar sus expectativas.

0.3. La necesidad de reconstruir el compromiso con la experiencia de aprendizaje

Nuestra hipótesis es que el compromiso de los jóvenes con su experiencia educativa se construye desde dos claves fundamentales: la identificación instrumental (sentido del aprendizaje y percepción de utilidad para sus vidas) y la configuración de la relación educativa (que incluye por un lado la percepción de la relación con el profesorado como experiencia de reconocimiento, cercanía y acompañamiento, y, por otro lado, su apoyo

⁴ Aparisi, J; Marhuenda, F; Martínez, I; Molpeceres, M.A. y Zacarés, J.J. (1998); Molpeceres, M.A. (2004); Bernad, J.C; Martínez, I y Molpeceres, M.A (2013), entre otros trabajos.

en el aprendizaje mediante metodologías flexibles y dinámicas que tienen en cuenta las necesidades, intereses y ritmos de cada alumno).

En situaciones en que el vínculo con las instituciones formales de educación se ha fracturado, se hace imprescindible reconstruirlo, generando nuevos entornos, nuevas relaciones y nuevas experiencias. Para ello hay que construir modelos formativos inclusivos y no selectivos, que se abran a quienes sienten la escuela y “lo académico” como algo ajeno.

Se trata de construir espacios formativos que vinculen a quienes tienen más dificultades, que se apoyen en relaciones educativas basadas en el reconocimiento de cada cual y de su potencial. Esa vinculación es un camino progresivo que, desde situaciones de abandono, de desapego o de experiencias de rechazo, pretende construir un vínculo de cada estudiante con su experiencia de aprendizaje. Y esto requiere trabajar a tres niveles (Salvà-Mut et al. 2014, 2015, 2016):

- Posibilitando experiencias de aprendizaje y transmisión de saberes socialmente útiles y significativos para las y los jóvenes, vinculando el aprendizaje con sus intereses y expectativas de futuro.
- Construyendo relaciones educativas inclusivas y personalizadas, basadas en el reconocimiento y en la confianza en las potencialidades de cada joven.
- Promoviendo experiencias de aprendizaje que se apoyen en la actividad y la implicación de cada estudiante como sujeto que construye su propio proceso para integrarse con autonomía en la sociedad.

0.4. La propuesta de las Escuelas de la Segunda Oportunidad

El 3 de marzo de 2016, se creó la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) con el objetivo de “aportar soluciones concretas y eficaces a todos los jóvenes y a todas las jóvenes sin empleo ni titulación en España, a través del desarrollo de un modelo nacional reconocido de E2O, innovador y legitimado, vinculado estrechamente con el sector empresarial, reconocido y apoyado por las instituciones públicas” (Thureau, 2018).

Estas escuelas desarrollan un modelo de intervención socioeducativa que tiene su raíz en el diagnóstico que realiza en 1995 el “Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender” publicado por la Comisión Europea. En él se emplea por primera vez el término “Escuelas de Segunda Oportunidad” y se establece como un objetivo prioritario para las políticas educativas la lucha contra la exclusión. El término se vincula a partir de entonces a programas educativos dirigidos a la construcción de procesos de inserción social y laboral.

Tras del desarrollo de una experiencia piloto impulsada por la Comisión Europea, se contrastaron una serie de conclusiones, que han estado presentes, con mayor o menor intensidad en experiencias de entidades del Tercer Sector de Acción Social con una larga trayectoria de trabajo en este tipo de programas (talleres de inserción, programas de garantía social, programas de cualificación profesional inicial, formación profesional básica, etc.), tanto fundaciones como asociaciones y cooperativas, muchas de las cuales llevan varias décadas formando para el empleo a la juventud que ha sido repelida por el sistema educativo.

En el año 2015 algunas de las entidades más representativas del sector decidieron agruparse en torno a una Asociación y sistematizar el reconocimiento de un modelo de calidad en la intervención con este colectivo juvenil, basándose en los principios del programa piloto referido.

Las E2O pretenden, pues, articular respuestas educativas al desafío del abandono escolar y del desempleo juvenil. Se proponen trabajar con jóvenes entre 15 y 29 años, con un bajo nivel de empleabilidad y con dificultades en su itinerario académico ordinario. Y para ello han ido dando forma a un modelo pedagógico que ha recogido el saber hacer de muchas entidades dedicadas a las y los jóvenes más vulnerables desde finales de los Setenta.

Una clave del modelo es la definición de itinerarios pedagógicos individualizados, que responden a los intereses, necesidades y compromisos de las y los jóvenes. Unos itinerarios de al menos dos años de duración, aunque puede ser menor en determinados casos, que contemplen actuaciones de formación y de orientación en entornos formales. Son las y los jóvenes quienes deben recorrer tales itinerarios, acompañados por sus equipos educativos. En ese sentido, la labor de acompañamiento integral es fundamental para valorar, reforzar, reorientar y hacer protagonista al joven de su propio proceso educativo. El carácter integral, además, permite afrontar situaciones complejas, que van mucho más allá de lo educativo (cuestiones familiares, de vivienda, legales o de salud) y que requieren trabajar en red con los recursos y agentes del entorno y de las redes comunitarias.

Otra clave fundamental es que el aprendizaje y desarrollo personal se apoyan en el trabajo y en el aprendizaje de un oficio, sea promoviendo el acceso a la FP reglada, sea promoviendo talleres, cursos, experiencias en empresas de inserción... que suponen una aproximación satisfactoria al mundo del trabajo. Desde la certeza de que el trabajo es una clave esencial de nuestra identidad y reconocimiento como personas adultas, para la juventud más vulnerable es esencial reconstruir los vínculos con una experiencia laboral digna y en condiciones, que le dé acceso a la ciudadanía. Todo esto supone un reto importante añadido, el de crear redes con el tejido empresarial, especialmente del entorno de las entidades.

En síntesis, el modelo E2O en España se basa en cinco principios fundamentales, sistematizados a partir del trabajo de las propias escuelas y recogidos por García-Montero (2018):

1. Favorecer la integración profesional y social duradera de aquellos jóvenes desempleados que se encuentran fuera del sistema educativo.
2. Desarrollar las competencias sociales y profesionales.
3. Colaborar con las empresas.
4. Conseguir el reconocimiento de las administraciones públicas.
5. Trabajar en red.

La Asociación Española E2O ha desarrollado un proceso de acreditación⁵ que garantice la presencia en las E2O de una serie de prácticas de calidad, que impliquen el compromiso con los cinco principios enunciados. Se trata de un proceso basado en evidencias verificables, valoradas y contrastadas por entidades independientes. Las E2O acreditadas son a día de hoy 43, y se distribuyen por el territorio español según observamos en la tabla siguiente:

Tabla 0.1. E2O por Comunidades Autónomas.

| Comunidad Autónoma | Número de E2O |
|---------------------|---------------|
| Andalucía | 7 |
| Aragón | 7 |
| Canarias | 1 |
| Castilla y León | 2 |
| Cataluña | 8 |
| C. Valenciana | 2 |
| Madrid | 5 |
| Navarra | 1 |
| País Vasco | 10 |
| TOTAL ESPAÑA | 43 |

Fuente: Asociación Española de Escuelas de Segunda oportunidad

0.5. Planteamiento de la investigación

Partiendo de este primer panorama introductorio, el informe que ahora presentamos pretende ofrecer una mejor comprensión de la situación de las y los jóvenes estudiantes de las E2O acreditadas y de cómo éstas posibilitan el desarrollo de sus procesos de inclusión social. Esto se ha concretado en los siguientes objetivos:

1. Caracterizar el perfil de las y los jóvenes que participan en las E2O acreditadas.
2. Analizar las trayectorias educativas, el papel del abandono educativo o fracaso escolar en las mismas y los itinerarios formativos y laborales que se plantean las y los jóvenes a partir de esas trayectorias previas.

⁵ Para ampliar información, consultar: <https://www.e2oespana.org/modelo-e2o/acreditacion/>

3. Describir y analizar las principales prácticas educativas de las E2O acreditadas desde las que se responde a las necesidades de los jóvenes.

Para ello hemos trabajado combinando un enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo⁶. En primer lugar, la aproximación cuantitativa se realizó a partir del análisis de los datos obtenidos mediante un cuestionario dirigido a los/las jóvenes, preparado entre enero y marzo de 2020, con preguntas cerradas y algunas abiertas, para caracterizar la población atendida por las E2O. Este cuestionario fue contrastado, previamente a su pase, por personas expertas en investigación y profesionales de las E2O. El pase piloto tuvo lugar en septiembre de 2020; y su aplicación al conjunto de la muestra se realizó entre octubre y noviembre de 2020⁷.

La muestra recoge las respuestas al cuestionario de 2024 jóvenes de un total de 40 E2O, sobre un total de 7.895 personas matriculadas durante el curso académico 2019-2020. Estas respuestas han sido analizadas estadísticamente entre los meses de diciembre de 2020 y marzo de 2021.

Tabla 0.2: Tabla de la distribución de la muestra por CCAA y su relación con el alumnado matriculado durante el curso académico 2019/2020⁸

| Comunidad Autónoma | Alumnado matriculado curso 2019/2020(1) | | Muestra | |
|----------------------------|---|--------|---------|--------|
| | N | % | N | % |
| Andalucía | 357 | 4,52 | 121 | 5,98 |
| Aragón | 877 | 11,11 | 345 | 17,05 |
| Canarias | 77 | 0,98 | 26 | 1,28 |
| Castilla y León | 301 | 3,81 | 104 | 5,14 |
| Cataluña | 1.428 | 18,09 | 295 | 14,58 |
| Comunidad de Madrid | 2.366 | 29,97 | 319 | 15,76 |
| Comunidad Foral de Navarra | 110 | 1,39 | 17 | 0,84 |
| Comunidad Valenciana | 412 | 5,22 | 109 | 5,39 |
| País Vasco | 1.967 | 24,91 | 679 | 33,55 |
| NC | | | 9 | 0,44 |
| Total | 7895 | 100,00 | 2024 | 100,00 |

(1) Fuente: Asociación Española de Escuelas de Segunda oportunidad

⁶ Más especificaciones sobre la metodología empleada se pueden observar en el [Anexo](#).

⁷ El estado de alarma decretado por el Gobierno de España y la evolución de la pandemia de Covid-19 supusieron la imposibilidad de realizar el trabajo de campo en los plazos establecidos. Esto nos llevó a proponer -con el visto bueno del Ministerio- un cambio en el calendario inicialmente previsto.

⁸ Los datos (tabla 0.2) muestran como existe una sobrerrepresentación en la muestra en algunas comunidades autónomas como País Vasco y Aragón, con una diferencia entre el peso porcentual de la muestra y el del alumnado matriculado de 8,6 y 5,9 respectivamente a favor de la muestra. En el lado opuesto, nos encontramos que en la Comunidad de Madrid y en Cataluña el peso de la muestra es menor y, por ende, estas comunidades están infrarrepresentadas en el estudio con una diferencia de 14,2 y 3,5 puntos, respectivamente.

En este documento se muestran las gráficas y tablas descriptivas de las variables, así como la relación de las mismas en aquellos casos que se haya obtenido evidencia estadística suficiente para afirmar que dicha relación no se produce al azar.

Hemos de aclarar que, dada la heterogeneidad del estudiantado de E2O, las preguntas del cuestionario en su mayoría no eran preguntas obligatorias, lo que provoca que los totales varíen entre una variable a otra. Estos totales son incluidos en los gráficos y tablas para facilitar su interpretación, teniendo en cuenta la magnitud de los datos.

Por lo que se refiere al trabajo cualitativo, el trabajo de campo se desarrolló entre los meses de enero y abril de 2021. En primer lugar, realizamos entrevistas a 16 representantes de los equipos directivos de un total de 10 E2O, abordando lo que consideraban como claves de la actuación de sus E2O que permiten influir en el itinerario educativo de los jóvenes. En segundo lugar, realizamos 9 grupos de discusión con jóvenes de E2O, que giraron en torno a su experiencia y percepción de las E2O. Por último, realizamos una breve presentación de una síntesis de los datos obtenidos mediante el cuestionario ante profesionales de las E2O, en el marco de su V Encuentro de la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, en abril de 2021, para proceder posteriormente a su discusión y contraste en tres grupos, lo que nos permitió incorporar su punto de vista. Esas tres aproximaciones se ven recogidas en diferentes apartados del presente informe.

Para acabar, en esta presentación del trabajo realizado no podemos obviar la situación de pandemia vivida durante los meses de trabajo de campo, que nos llevó a retrasarlo y replantearlo (cuestionarios, entrevistas y grupos) a un formato on-line. Especialmente, la pandemia ha dificultado considerablemente el pase y recepción de cuestionarios y, por tanto, ha prolongado el proceso de recogida de información. Éste no hubiera sido posible sin la colaboración y el esfuerzo de las Escuelas de Segunda Oportunidad, así como de la Asociación de E2O. Las Escuelas, sus profesionales y jóvenes, estaban pasando por un momento muy complejo debido a la situación sanitaria. Queremos por ello, hacer constar nuestro profundo agradecimiento a los educadores, orientadores y directivos de las E2O, por su colaboración en la organización y gestión del trabajo de campo. Y, de forma muy especial, queremos agradecer a los y las jóvenes estudiantes de las E2O su participación en el estudio.

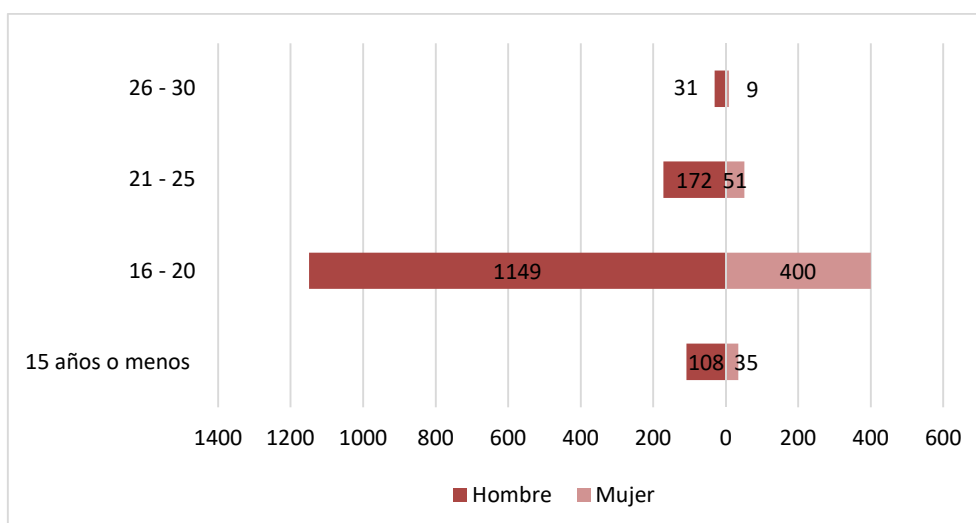
Por último, y en nombre del equipo de investigación, quisiéramos agradecer y destacar la labor realizada por Elsa Olmeda Rodríguez, técnica superior de apoyo a la investigación contratada por la UV para la realización del estudio, que ha desarrollado una espléndida labor, tanto en la gestión del trabajo de campo, como en el análisis cuantitativo, con una profesionalidad y una disponibilidad digna de reconocimiento.

1. Las y los jóvenes en las E2O.

1.1. Caracterización sociodemográfica

En conjunto, la encuesta se ha pasado a un total de 2024 jóvenes, de los que un 79% tienen entre 16 y 20 años de edad y un 74% son varones. El segundo grupo más numeroso es el de las jóvenes de esa misma edad (20,4%). El 88% de las mujeres son menores de 20 años (Gráfico 1.1).

Gráfico 1.1: Sexo y edad de las personas participantes

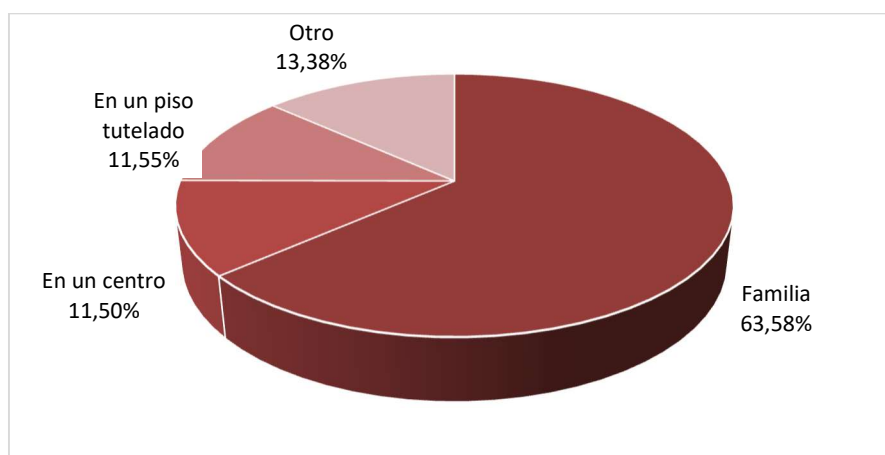


Total: 1955

(1) Las cifras muestran número de casos

De todos estos jóvenes (Gráfico 1.2), casi dos tercios viven en familia (63,6%) y más de una quinta parte en un piso tutelado (11,5%) o en un centro (11,5%); si bien hay quienes ya se han emancipado de su familia de origen, en razón de su edad.

Gráfico 1.2: Lugar donde vive la persona encuestada



Total: 2018

Más de la mitad del alumnado que ha respondido el cuestionario (58%) ha entrado este curso en la E2O, y otro 27,5% lleva solo otro curso en el centro.

Un 13,7% de los alumnos que responden tiene antecedentes penales.

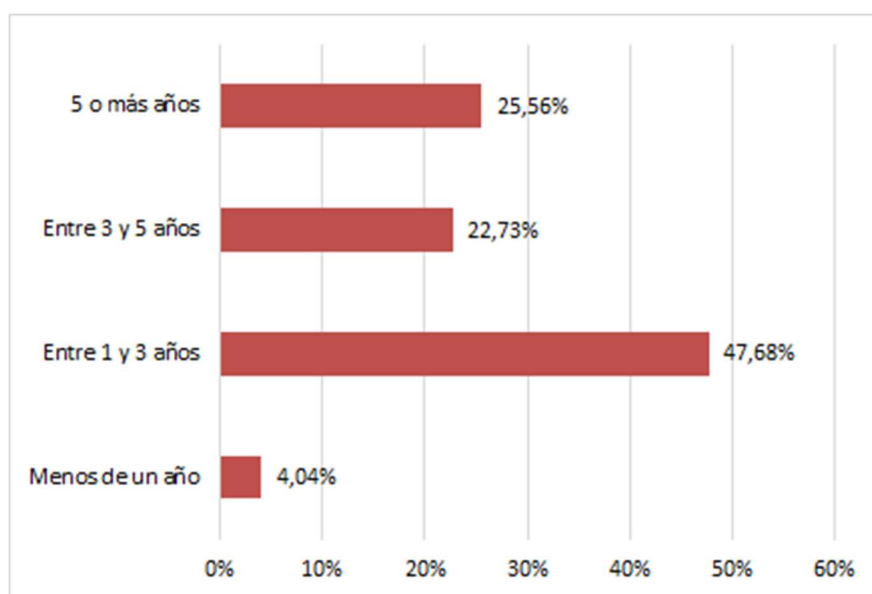
Respecto a su origen (Tabla 1.1), prácticamente la mitad son autóctonos (49,2%) y la otra mitad extranjeros (50,8%). Además, un 35,9% del total del alumnado entrevistado tiene como lengua materna una distinta al español.

Tabla 1.1: País de nacimiento del estudiantado según si el país es hispanohablante o no y diferenciando entre la población autóctona y extranjera

| | | n | % |
|--|---|------|-------|
| Población nacida en un país no hispanohablante | | 722 | 35,90 |
| País Hispanohablante | Población autóctona | 989 | 49,18 |
| | Población nacida en otro país hispanohablante | 300 | 14,92 |
| | | 2011 | 100 |

Aproximadamente la mitad de los que vienen de otro país lleva menos de tres años viviendo en España y la otra mitad más de tres años, siendo el grupo más numeroso (el 47,7%) el que lleva entre uno y tres años (Gráfico 1.3).

Gráfico 1.3: Tiempo que llevan viviendo en España



Total: 990

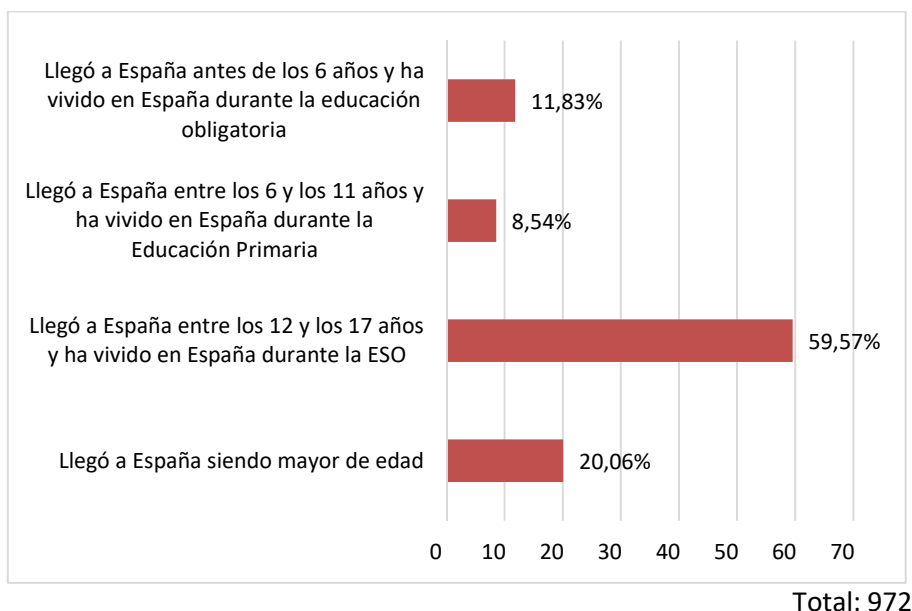
(1) La categoría "Entre 1 y 3 años" recoge los tiempos comprendidos entre 1 año y los 2 años y 12 meses

(2) La categoría "Entre 3 y 5 años" recoge los tiempos comprendidos entre 3 años y los 4 años y 12 meses

Menos del 12% de estudiantes de origen migrante llegaron a España antes de los 6 años, por lo que en este caso toda su trayectoria escolar ha podido tener lugar aquí (Gráfico 1.4). Un dato relevante para entender su trayectoria escolar es que el 80% de los procedentes de otro país llegaron a España siendo menores de edad y el 60% tenía entre 12 y 17 años. Como consecuencia, en su mayoría (60%) el alumnado inmigrante

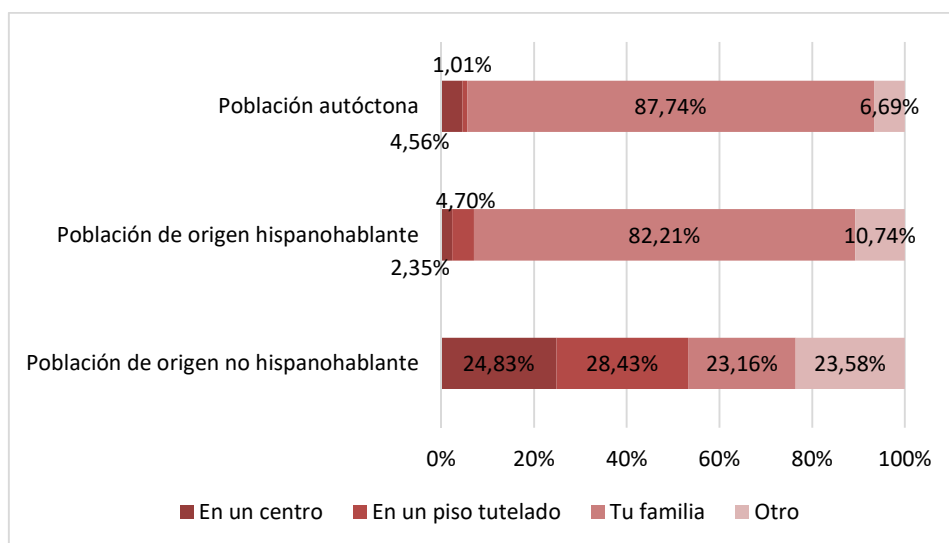
encuestado se incorporó al sistema educativo español en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Entre el alumnado de origen migrante, el 17,4% llegó con más de 18 años.

Gráfico 1.4: Edad de acceso a las etapas del sistema educativo en el caso de las personas extranjeras encuestadas



En el gráfico 1.5 podemos ver la relación entre el lugar de convivencia según si el país de origen es España o es un país hispanohablante o no. Las diferencias son notorias, pues el 87,7% de la población autóctona vive en familia, mientras que de las 722 personas que nacieron en un país no hispanohablante este porcentaje es del 23,2%. La proporción de jóvenes en centros o pisos tutelados es mucho mayor en el caso de los que vienen de países de origen no hispanohablantes (24,8% y 28,4%, respectivamente).

Gráfico 1.5: Lugar de convivencia según origen

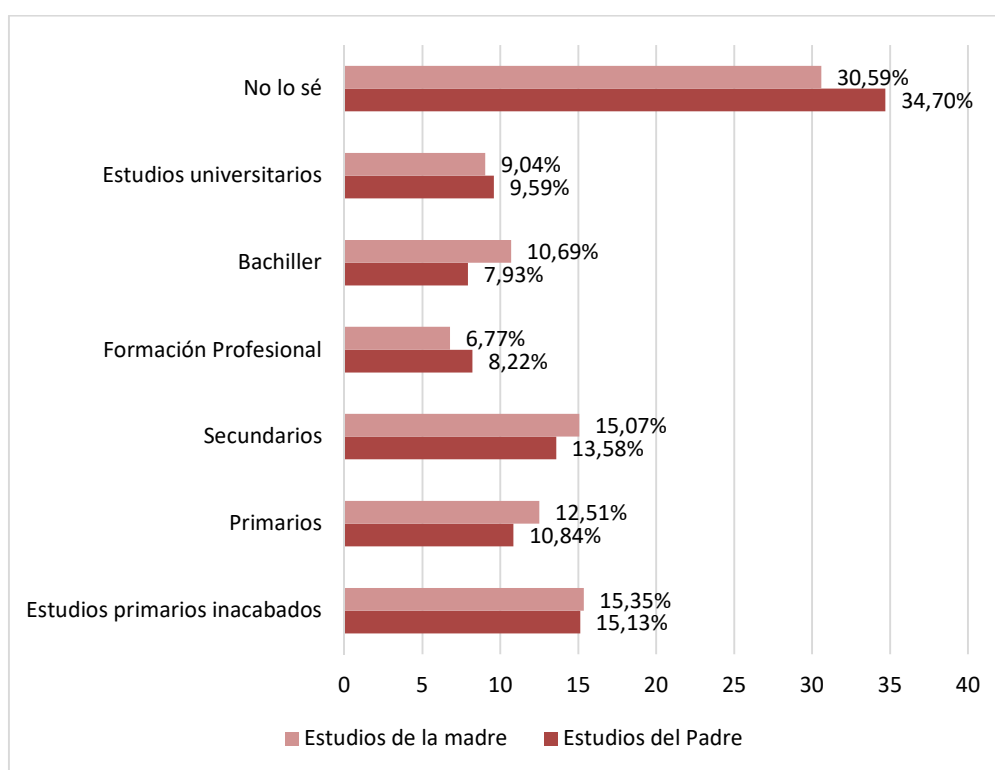


Total: 2006. Pearson Chi-Cuadrado = 844,720; gl = 6; Sig. = 0,000

En el contraste de estos datos en los grupos de profesionales de las E2O se señaló que la distribución del porcentaje de población inmigrante es diferente entre las E2O, entre otros factores por el geográfico. En cualquier caso, esto implica necesidades y expectativas diferentes que las escuelas atienden y generan: por un lado, hay quienes vienen de una experiencia de fracaso escolar, con problemáticas más graves; por otro lado, hay jóvenes inmigrantes (no necesariamente no acompañados), con una orientación más definida, pero con menos apoyos y con dificultades legales añadidas. Además, la presencia de inmigrantes ha ido variando cada curso.

Un alto porcentaje del alumnado (Gráfico 1.6) dice desconocer el nivel de estudios de sus progenitores, tanto el de su padre (34,7%) como el de su madre (30,6%). En los casos en los que sí indican conocerlo, las categorías más frecuentes son “estudios primarios inacabados” (en torno al 15%, tanto para el padre como para la madre), “estudios primarios” (11% para el padre y 12,5% para la madre) y “estudios secundarios” (13,5% para el padre y 15% para la madre).

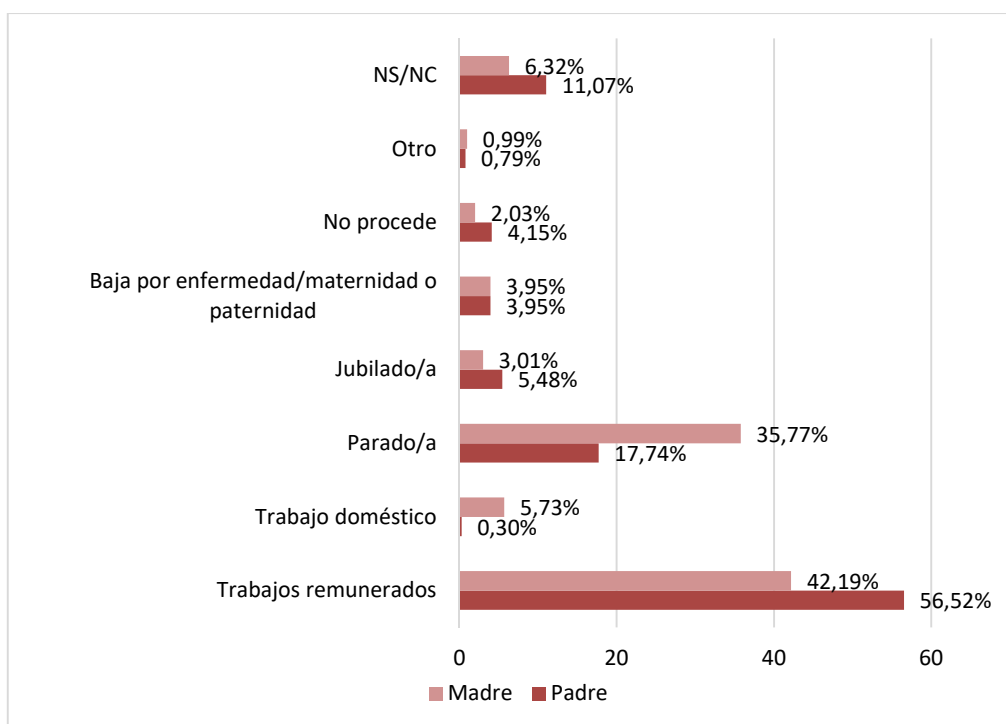
Gráfico 1.6: Estudios de los padres



Total: 1752 (Estudios del Padre). 1759 (Estudios de la madre)

En cuanto a la situación laboral de los padres, si bien para ambos progenitores la situación más habitual es la de “trabajo remunerado” (56,5% en el caso de los padres y 42,20% en el caso de las madres) la siguiente más habitual es la de desempleo (35,8% en el caso de las madres y 17,7% en el caso de los padres) (Gráfico 1.7). Cuando disponen de un trabajo remunerado lo más común es que sea por cuenta ajena (Tabla 1.2).

Gráfico 1.7: Situación laboral actual de los padres



Total: 2024

Tabla 1.2: Tipo de trabajo remunerado de los padres

| Trabajos remunerados | Padre | Madre |
|---|--------|--------|
| Empleado/a en una empresa público o privada | 37,85% | 30,39% |
| Autónomo/a (con negocio propio) | 14,53% | 6,92% |
| Trabajos irregulares | 0,40% | 0,40% |
| No específica | 3,75% | 4,50% |
| Total | 56,52% | 42,19% |

Total: 1144 (Padre), 854 (Madre)

Además, en las tablas 1.3 y 1.4 el cruce de variables muestra que las probabilidades de tener progenitores en paro son mayores cuando estos no completaron los estudios primarios, siendo más probable para el caso de las madres (58%) que en el de los padres (30%).

Tabla 1.3: Situación laboral del padre según nivel de estudios

| Situación laboral del padre | Nivel de estudios del padre | | | | | | Total |
|-----------------------------|-------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|-----------|-------------------------|--------|
| | Estudios primarios inacabados | Primarios | Secundarios | Formación Profesional | Bachiller | Estudios Universitarios | |
| Trabajo remunerado | 54,70% | 71,30% | 72,90% | 77,00% | 73,40% | 76,80% | 69,70% |
| Trabajo doméstico | 1,30% | 0,60% | 0,50% | - | 0,80% | - | 0,60% |
| Parado | 30,50% | 20,50% | 18,60% | 11,90% | 9,70% | 9,30% | 18,30% |
| Jubilado | 6,40% | 4,10% | 4,10% | 6,70% | 8,90% | 10,60% | 6,50% |
| Baja por enfermedad | 6,40% | 2,90% | 3,60% | 4,40% | 4,00% | 3,30% | 4,20% |
| Otro | 0,80% | 0,60% | 0,50% | - | 3,20% | - | 0,80% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Total: 1030. Pearson Chi-Cuadrado = 73,286; gl = 25; Sig. = ,000

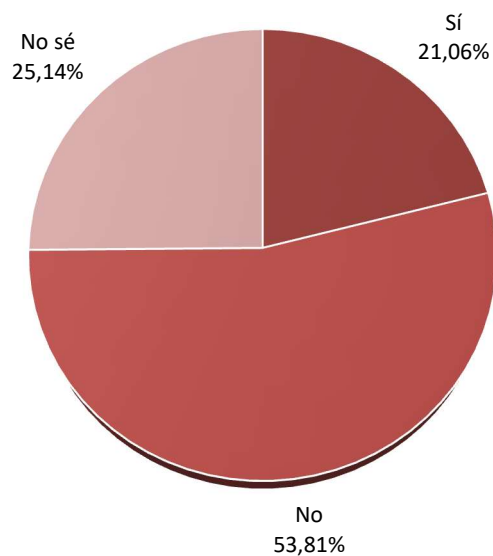
Tabla 1.4: Situación laboral de la madre según nivel de estudios

| Situación laboral de la madre | Nivel de estudios de la madre | | | | | | Total |
|-------------------------------|-------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|-----------|-------------------------|--------|
| | Estudios primarios inacabados | Primarios | Secundarios | Formación Profesional | Bachiller | Estudios Universitarios | |
| Trabajo remunerado | 20,90% | 39,90% | 48,60% | 58,60% | 70,80% | 70,40% | 48,30% |
| Trabajo doméstico | 12,40% | 8,70% | 4,50% | 0,90% | 0,60% | 1,30% | 5,60% |
| Parada | 58,20% | 42,80% | 39,20% | 28,40% | 21,90% | 17,10% | 37,30% |
| Jubilada | 4,00% | 3,40% | 2,90% | 4,30% | 2,20% | 3,30% | 3,30% |
| Baja por enfermedad | 2,40% | 4,30% | 3,70% | 7,80% | 4,50% | 6,60% | 4,40% |
| Otro | 2,00% | 1,00% | 1,20% | - | - | 1,30% | 1,00% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Total: 1136. Pearson Chi-Cuadrado = 196,627; gl =25; Sig. = ,000

Como vemos en el gráfico 1.8, algo más de un 21% dice recibir alguna ayuda social en casa, mientras que un 53,8% dice no recibirla (aunque hay que tener en cuenta que uno de cada cuatro no sabe contestar a esta cuestión).

Gráfico 1.8: Personas que reciben ayuda social



Total: 2009

1.2. Apoyo social y parental

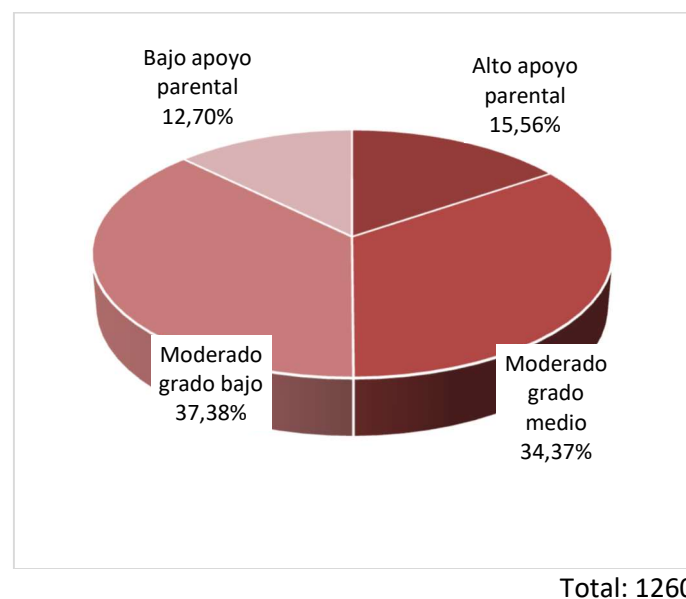
Un aspecto relevante es la identificación de cuáles son los principales apoyos de los jóvenes para afrontar sus problemas cotidianos. Pretendemos, al respecto, mostrar una percepción global del apoyo recibido por parte de los padres y una identificación de las figuras de apoyo ante tipos de problemas específicos (problemas con los estudios, problemas económicos y problemas personales).

Hemos calculado un índice de apoyo parental combinando preguntas sobre la calidad de la relación con los padres y el grado en que pueden contar con ellos para resolver problemas de tipo económico, personal o académico. Consideramos los siguientes niveles:

- *“Alto apoyo parental”* cuando dicen mantener “buena relación con los dos padres” y señalan a estos como figuras de apoyo relevante ante los tres tipos de problemas;
- *“Bajo apoyo parental”* cuando expresan no mantener una buena relación con los dos padres (aunque era posible que con alguno de ellos sí fuera mejor) y no indicaban a los padres como figura de apoyo en ningún tipo de problema;
- *“Moderado apoyo parental”* (diferenciando un grado bajo y otro medio) en aquellos casos que presentan situaciones intermedias (p.ej. mantenían buena relación con los dos padres, pero sólo los consideraban figura de apoyo en cuestiones económicas).

Un bajo apoyo parental es un indicador de un apoyo social más reducido en términos de confianza, afecto, comunicación y ayuda, lo que a su vez supondría menores recursos para el afrontamiento de dificultades en la transición a la vida adulta.

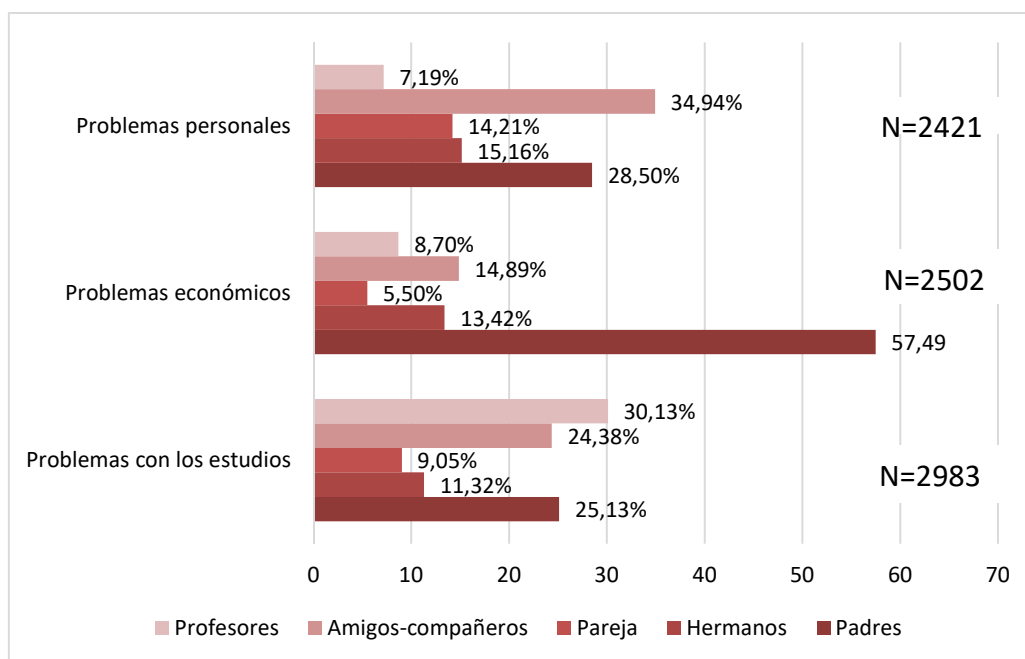
Gráfico 1.9: Índice de apoyo parental



En el gráfico 1.9 se observa que el porcentaje de jóvenes con un escaso o casi nulo apoyo parental es reducido (12,7%), lo que indicaría que, para una gran mayoría, al menos uno de los padres resulta una figura de apoyo funcional en algún área significativa de su vida. No obstante, la situación más idónea (alto apoyo parental) también es poco frecuente (15,6%). La situación que predomina entre los jóvenes respecto a sus padres es la de un apoyo moderado, muy bajo en el 12,7% y moderadamente bajo en un 37,4% de los jóvenes que sí viven con su familia. La familia es una figura de apoyo en una o dos áreas de su vida y con relaciones que oscilan entre la positiva con ambos progenitores y el mantener sólo buenas relaciones con uno de ellos.

Por otro lado, cuando se observa de manera general con quiénes cuentan los jóvenes como figuras de apoyo en diferentes tipos de problemas en el gráfico 1.10 se observa que ante los problemas económicos los padres son el apoyo más importante (57,5%), con mucha diferencia sobre el resto. Ante los problemas con los estudios los apoyos se equilibran más, destacando –como cabría esperar– los profesores (más de un 30%), pero seguidos muy de cerca por padres (25%) y amigos/compañeros (24,4%). Ante los problemas de tipo personal, más de un tercio de los jóvenes (35%) recurre a sus amistades; pero también destaca en este ámbito el apoyo de los padres (28,5%). Se podría haber esperado que los profesores fueran figuras de apoyo más minoritarias en las cuestiones económicas (8,7%), pero llama la atención que se recurra a ellos tan poco (7%) ante problemas personales y que, incluso teniendo un porcentaje elevado, no sea más alto para los problemas relacionados con los estudios, que constituyen su ámbito más específico.

Gráfico 1.10: Personas a las que buscan según tipo de problema



1.3. Hábitos de ocio

La exploración de los hábitos y usos de tiempo libre de los jóvenes abordó tres cuestiones: la frecuencia de determinadas actividades de ocio, los usos de internet y la realización de determinadas actividades que podían considerarse de riesgo para su salud física y psicológica.

Los gráficos 1.11 y 1.12 muestran la frecuencia de realización de actividades de tiempo libre específica. En conjunto destacan dos tipos generales de actividades por su frecuencia diaria o de alta frecuencia semanal en al menos el 60% de los jóvenes: a) actividades de socialización (salir con amigos, ir a tomar algo); b) uso de internet y dispositivos electrónicos para distintos fines (redes sociales, escuchar música, juegos electrónicos). Igualmente llama la atención la frecuencia semanal o incluso mayor de la práctica de algún deporte en el 70% de la muestra. No es posible conocer los deportes practicados, aunque es de suponer que aquí se ha incluido también la realización de actividades físicas en gimnasio y otras de tipo individual. La actividad de lectura es también de frecuencia al menos semanal en el 50% de los jóvenes, con un 20% de ellos que dicen leer diariamente.

En el otro extremo se sitúan tres actividades de tiempo libre que no realizan nunca la mitad o más de ellos: por un lado, el ir de excursión y el ejercer alguna tarea como voluntario. Sería interesante profundizar en los perfiles familiares y psicosociales que podrían diferenciar entre aquellos que realizan estas dos actividades y los que no. Por otro lado, el 60% de la muestra expresa que tampoco ha ido nunca a la discoteca. Es difícil saber si este dato tiene que ver con un factor coyuntural (cierre de locales por la pandemia) o con otras razones como las de naturaleza más económica (restricciones en algunos gastos no imprescindibles).

Gráfico 1.11: Frecuencia con la que se realizan ciertas actividades en el tiempo libre (I)

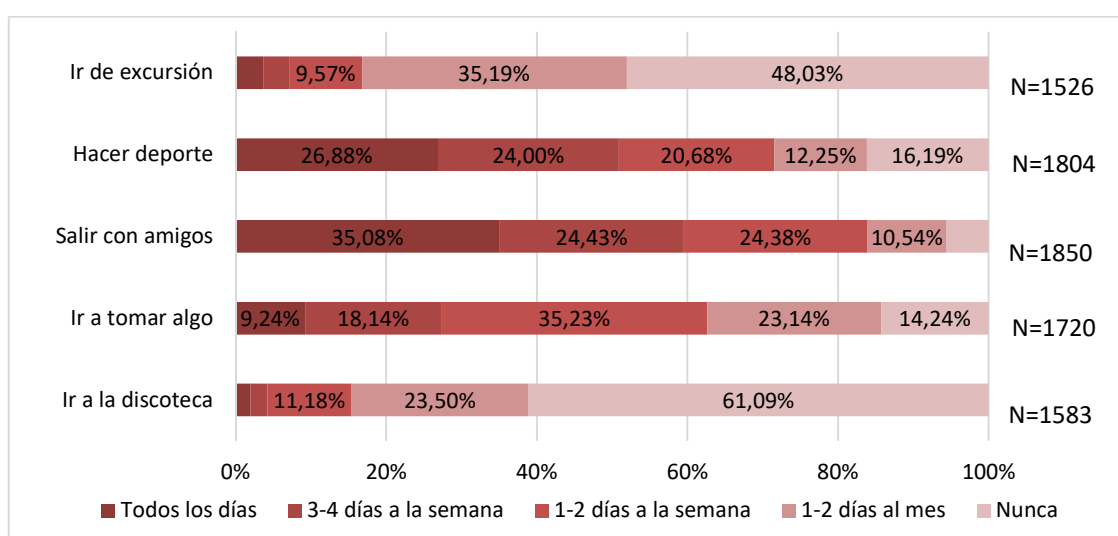
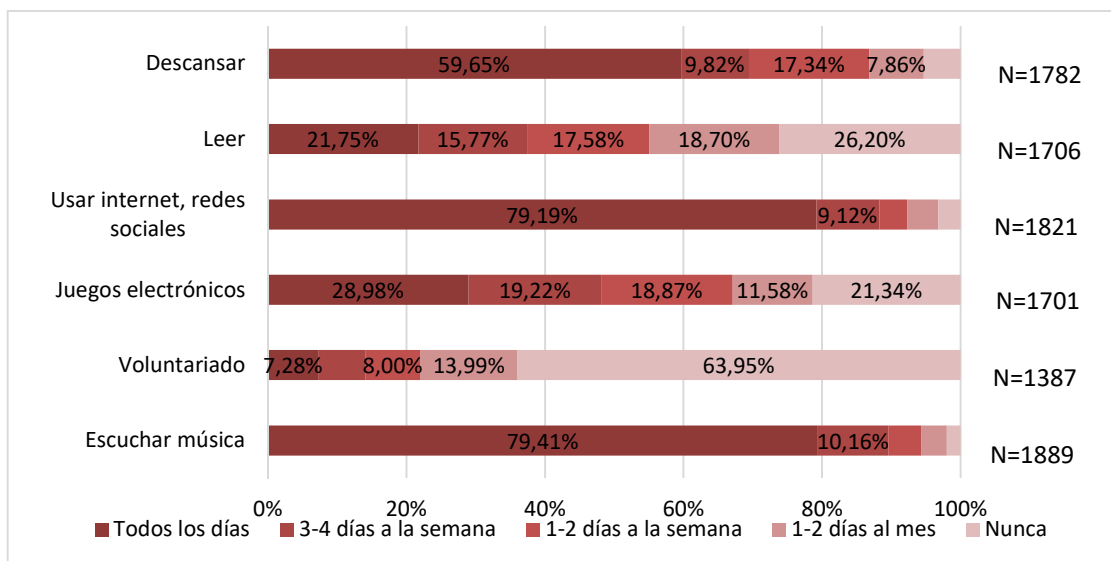
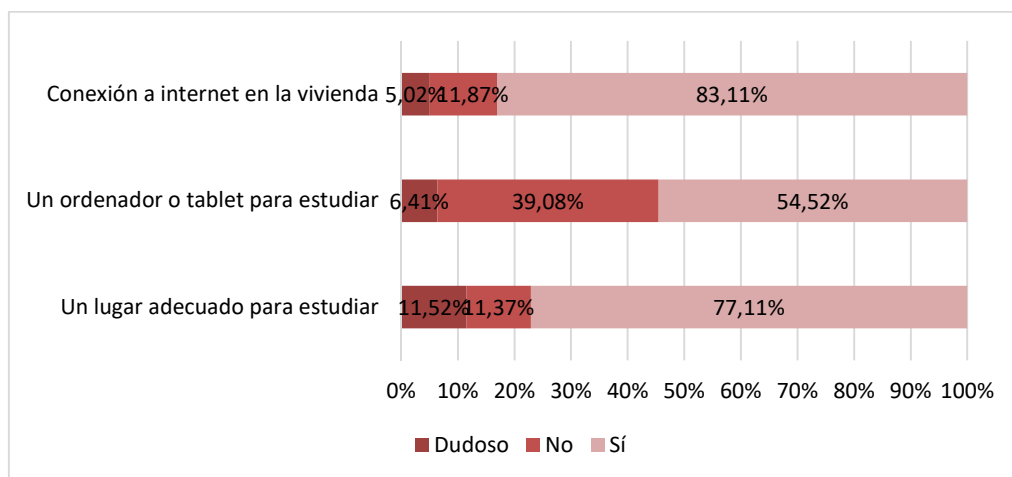


Gráfico 1.12: Frecuencia con la que se realizan ciertas actividades en el tiempo libre (II)



El gráfico 1.13 muestra que la mayoría (4 de cada 5 jóvenes) tiene conexión a Internet en casa, y 3 de cada 4 tienen un lugar apropiado para estudiar. Algo más de la mitad cuentan con ordenador o tableta con la que poder estudiar.

Gráfico 1.13: Vivienda y equipamiento



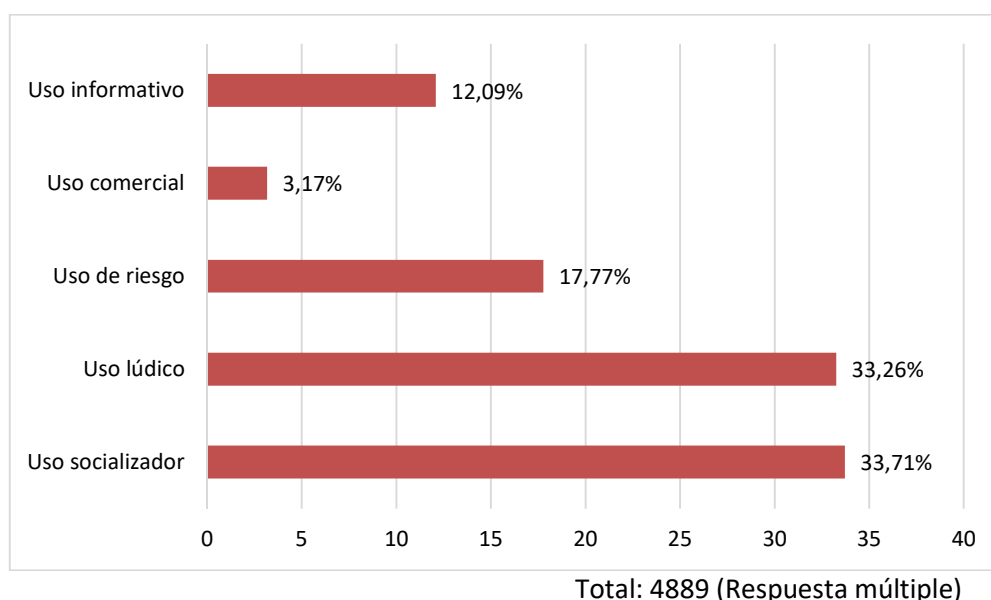
Total: 2014

Se han identificado los usos de Internet que mayor frecuencia muestran entre los participantes al señalar un uso diario o de al menos 3-4 veces a la semana:

- *Uso socializador*: hablar con la familia o amigos y hacer nuevos amigos
- *Uso lúdico*: ver películas y escuchar música
- *Uso de riesgo*: sexo, juegos electrónicos y apuestas
- *Usos comerciales*: comprar y vender online.
- *Uso informativo*: información, noticias y prensa

En el gráfico 1.14 se muestra que el uso que hacen de Internet es lúdico (ver películas o escuchar música) y para mantener relaciones sociales (hablar con amigos), con un 33% en cada caso. Casi el 18% hace un uso de riesgo (apuestas, sexo), mientras que sólo un 12% lo utiliza con fines informativos.

Gráfico 1.14: Usos de internet

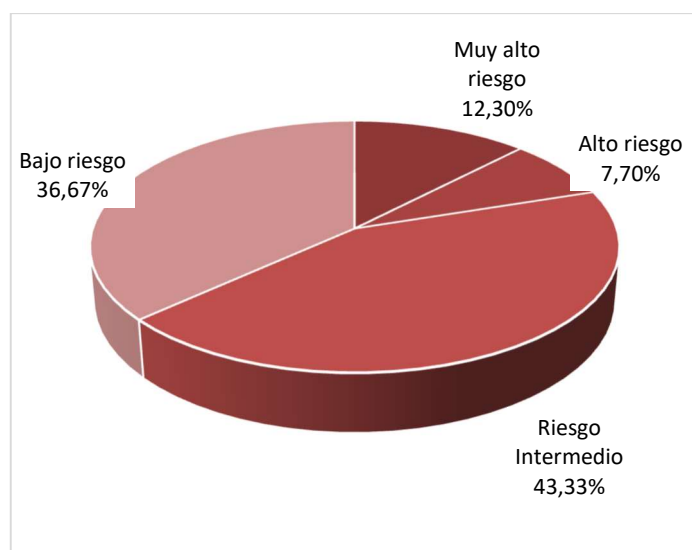


Finalmente se agruparon a los jóvenes según indicaron si realizaban una serie de conductas de riesgo en diversos entornos o que no las realizaban en ningún sitio: consumir bebidas alcohólicas, fumar tabaco, fumar porros y consumir otras drogas. Se incluyó también la conducta de jugar a juegos electrónicos que no se consideró con el mismo nivel de riesgo que el resto. Se elaboraron cuatro perfiles según el nivel de riesgo:

- Muy alto riesgo: marcaron la realización de 4 o 5 de estas conductas en uno o más entornos.
- Alto riesgo: indicaron 3 de estas actividades, siendo una de ellas fumar porros o consumir otras drogas.
- Riesgo intermedio: señalaron entre 1 y 3 de estas conductas sin que ninguna de ellas fuera fumar porros o consumir otras drogas. Cuando señalaron sólo una actividad ésta tampoco era la de juegos electrónicos.
- Bajo riesgo: sólo marcaron juegos electrónicos y “en ningún sitio” el resto de conductas.

Un 20% de los jóvenes mostraría los mayores niveles de conductas de riesgo en la vida cotidiana (consumo de bebidas alcohólicas, fumar tabaco y porros, consumo de drogas) (niveles alto y muy alto) (Gráfico 1.15). Es un porcentaje igual al que decía realizar actividades de riesgo en internet. El resto se distribuiría casi a partes iguales entre niveles intermedio (43%) y de bajo riesgo (37%).

Gráfico 1.15: Tipo de riesgo



Total:1650

Síntesis:

Perfil tipo: varón entre 16 y 20 años.

La mitad de origen migrante, la mitad de origen autóctono.

Más de cuatro quintas partes está en su primer o segundo año en la E2O.

Más de un tercio de jóvenes no conviven con su familia de origen.

Para un tercio de los jóvenes, el apoyo de la familia, tan relevante en esta etapa vital, no resulta un recurso sólido para el afrontamiento de las dificultades en su transición a la vida adulta.

Entre la población atendida en las E2O figura también población de origen migrante, principalmente de habla no hispana, de incorporación tardía al sistema educativo español.

El uso del tiempo libre es el habitual entre la población joven, y las conductas y consumos que podrían calificarse de riesgo más evidentes no llegan a la quinta parte y son más frecuentes entre la población menor de 20 años.

2. Trayectoria escolar previa del alumnado de las E2O

2.1. Indicadores de sus trayectorias

2.1.1. Último curso realizado

En la tabla 2.1. vemos que la mayor parte del alumnado (73,3%) procede de algún curso de la ESO, siendo el último curso superado más señalado segundo de la ESO (27,8%).

Tabla 2.1: Último curso que aprobó antes de entrar en la E2O

| Último curso que aprobó antes de entrar en la E2O | | |
|---|------|--------|
| Curso | n | % |
| 1º de Primaria | 37 | 2,37% |
| 2º de Primaria | 45 | 2,88% |
| 3º de Primaria | 18 | 1,15% |
| 4º de Primaria | 15 | 0,96% |
| 5º de Primaria | 17 | 1,09% |
| 6º de Primaria | 137 | 8,77% |
| 1º de ESO | 250 | 15,99% |
| 2º de ESO | 434 | 27,77% |
| 3º de ESO | 265 | 16,95% |
| 4º de ESO | 197 | 12,60% |
| FP Básica | 148 | 9,47% |
| Total | 1563 | 100% |

A excepción del grupo de 26 a 30 años que es muy poco numeroso, para el resto de los grupos en la tabla 2.2 podemos observar que, a mayor edad, se incrementa el nivel de estudios alcanzado antes de acceder a la E2O.

Tabla 2.2 : Último curso aprobado antes de entrar en la E2O según grupo de edad

| | 15 años o menos | | De 16 a 20 | | De 21 a 25 | | De 26 a 30 | | Total | |
|----------------|-----------------|--------|------------|--------|------------|--------|------------|--------|-------|--------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1º de Primaria | 4 | 3,00% | 25 | 2,00% | 3 | 2,60% | - | - | 32 | 2,10% |
| 2º de Primaria | 8 | 6,00% | 35 | 2,80% | 2 | 1,70% | - | - | 45 | 3,00% |
| 3º de Primaria | 2 | 1,50% | 13 | 1,00% | - | - | 1 | 5,90% | 16 | 1,10% |
| 4º de Primaria | 6 | 4,50% | 4 | 0,30% | 2 | 1,70% | 1 | 5,90% | 13 | 0,90% |
| 5º de Primaria | 4 | 3,00% | 11 | 0,90% | 1 | 0,90% | - | - | 16 | 1,10% |
| 6º de Primaria | 33 | 24,80% | 87 | 6,90% | 9 | 7,80% | 3 | 17,60% | 132 | 8,70% |
| 1º de ESO | 35 | 26,30% | 190 | 15,20% | 14 | 12,10% | 3 | 17,60% | 242 | 15,90% |
| 2º de ESO | 37 | 27,80% | 370 | 29,60% | 21 | 18,10% | 3 | 17,60% | 431 | 28,40% |
| 3º de ESO | 3 | 2,30% | 245 | 19,60% | 10 | 8,60% | 3 | 17,60% | 261 | 17,20% |
| 4º de ESO | 1 | 0,80% | 153 | 12,20% | 33 | 28,40% | 2 | 11,80% | 189 | 12,50% |
| FP Básica | - | - | 119 | 9,50% | 21 | 18,10% | 1 | 5,90% | 141 | 9,30% |
| Total | 133 | 100% | 1252 | 100% | 116 | 100% | 17 | 100% | 1518 | 100% |

Total: 1518. Pearson Chi-Cuadrado = 197,282; gl = 30; Sig. = 0,000+

Por otro lado, el nivel de estudios de acceso a las E2O es inferior en el caso del alumnado autóctono (Tabla 2.3): solo el 28,7% de este alumnado tiene aprobado un curso superior a segundo de la ESO, frente al 53,3% de las y los extranjeros nacidos en un país hispanohablante o frente a un 56,2% de los nacidos en un país no hispanohablante.

Tabla 2.3: Último curso aprobado antes de entrar en la E2O según lugar de procedencia

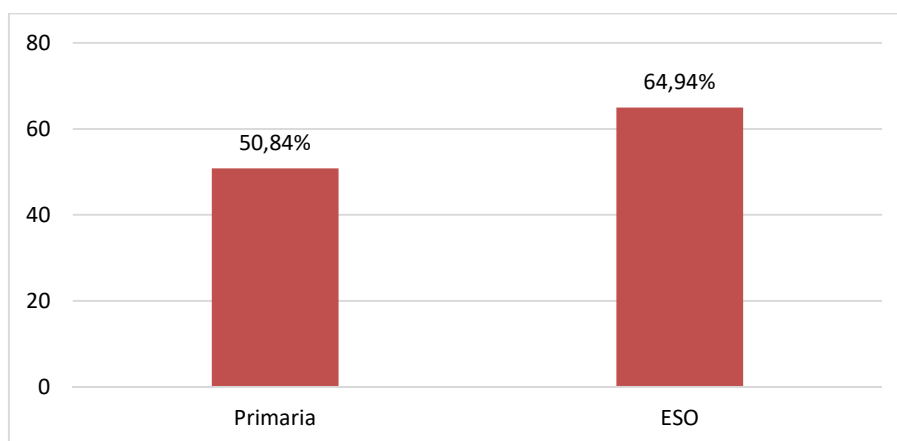
| | Población que nació en un país no hispanohablante | | Población autóctona | | Población que nació en un país hispanohablante (diferente a España) | | Total | |
|----------------|---|-------|---------------------|-------|---|-------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1º de Primaria | 9 | 2,37 | 25 | 2,64 | 3 | 1,32 | 37 | 2,38 |
| 2º de Primaria | 9 | 2,37 | 30 | 3,16 | 6 | 2,64 | 45 | 2,90 |
| 3º de Primaria | 3 | 0,79 | 13 | 1,37 | 1 | 0,44 | 17 | 1,09 |
| 4º de Primaria | 1 | 0,26 | 13 | 1,37 | - | - | 14 | 0,90 |
| 5º de Primaria | - | - | 15 | 1,58 | 2 | 0,88 | 17 | 1,09 |
| 6º de Primaria | 12 | 3,17 | 121 | 12,76 | 4 | 1,76 | 137 | 8,82 |
| 1º de ESO | 47 | 12,40 | 180 | 18,99 | 22 | 9,69 | 249 | 16,02 |
| 2º de ESO | 85 | 22,43 | 279 | 29,43 | 68 | 29,96 | 432 | 27,80 |
| 3º de ESO | 67 | 17,68 | 129 | 13,61 | 67 | 29,52 | 263 | 16,92 |
| 4º de ESO | 68 | 17,94 | 89 | 9,39 | 39 | 17,18 | 196 | 12,61 |
| FP Básica | 78 | 20,58 | 54 | 5,70 | 15 | 6,61 | 147 | 9,46 |
| Total | 379 | 100 | 948 | 100 | 227 | 100 | 1554 | 100 |

Total: 1554. Pearson Chi-Cuadrado = 197,079; gl = 20; Sig. = 0,000

2.1.2. Repetición de cursos

Por lo que se refiere a la repetición de cursos (Gráfico 2.1), la mitad del alumnado que accede a una E2O ha repetido alguna vez en primaria, sin diferencias entre su lugar de origen, mientras que 2 de cada 3 ha repetido algún curso en secundaria obligatoria.

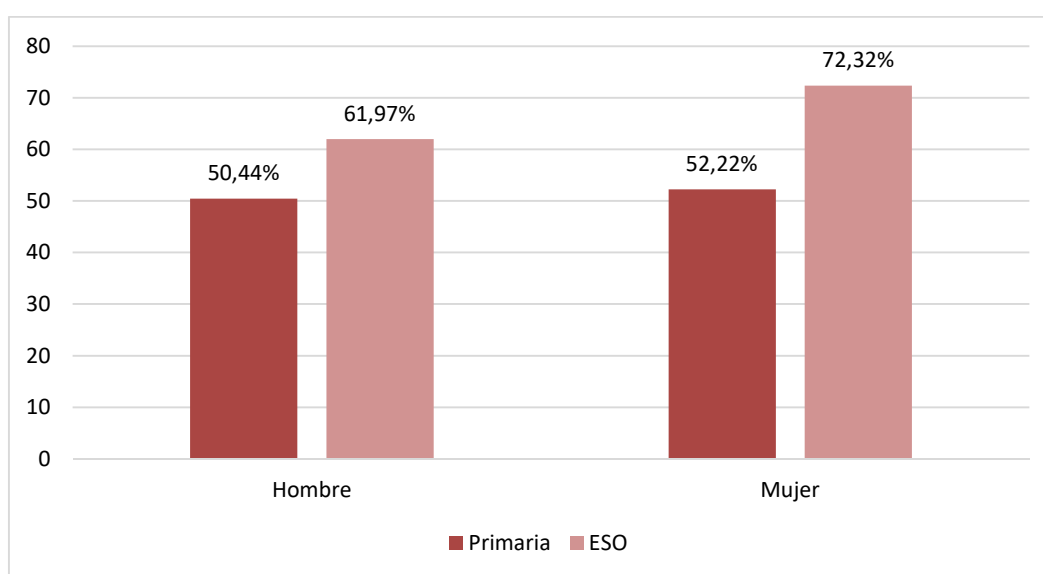
Gráfico 2.1: Jóvenes que han repetido durante la Educación Obligatoria



Repetición en Primaria. Total: 1192
Repetición en Secundaria. Total: 1640

Si nos fijamos en la relación entre la repetición de curso y el sexo, no se observan diferencias significativas en cuanto al grado de repetición en primaria, pero sí en ESO, con algo más de diez puntos porcentuales de diferencia de las mujeres sobre los varones (Gráfico 2.2). Sobre el total de mujeres que responden a la pregunta de si han suspendido primaria y/o ESO, obtenemos que un total de 52,22 % han respondido que suspendieron algún curso durante la etapa primaria y el 72,3% la etapa ESO. En el caso de los hombres el porcentaje es menor, situándose en el 50,4% en la educación primaria y en el 62% en la ESO.

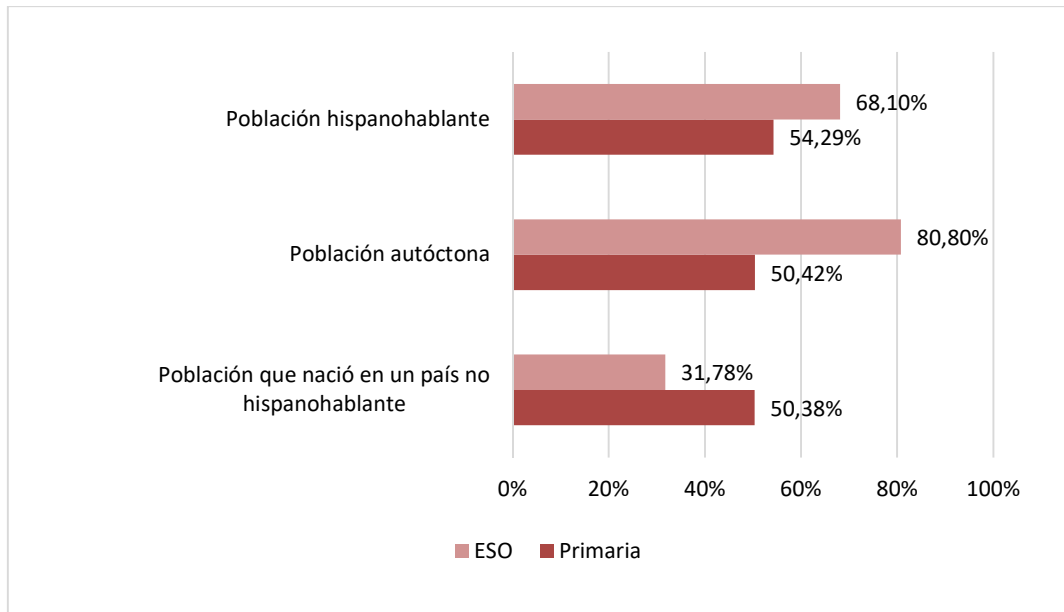
Gráfico 2.2: Repetición de Primaria y ESO según sexo



Repetición en primaria. Total:1180. Pearson Chi-Cuadrado = 0,328; gl = 1; Sig. = 0,567
 Repetición en ESO. Total:1626. Pearson Chi-Cuadrado = 15,253; gl = 1; Sig. = 0,000

En relación con la procedencia, no aparecen diferencias significativas sobre la repetición en primaria, ya que las cifras rondan el 50% tanto para los autóctonos como para los inmigrantes (Gráfico 2.3). Pero sí que encontramos diferencias significativas en secundaria, siendo mucho mayor el porcentaje de repeticiones en el caso del alumnado autóctono (80,8%), seguidos de los procedentes de países hispanohablantes (68,1%) y siendo menor para los de países no hispanohablantes (50,4%).

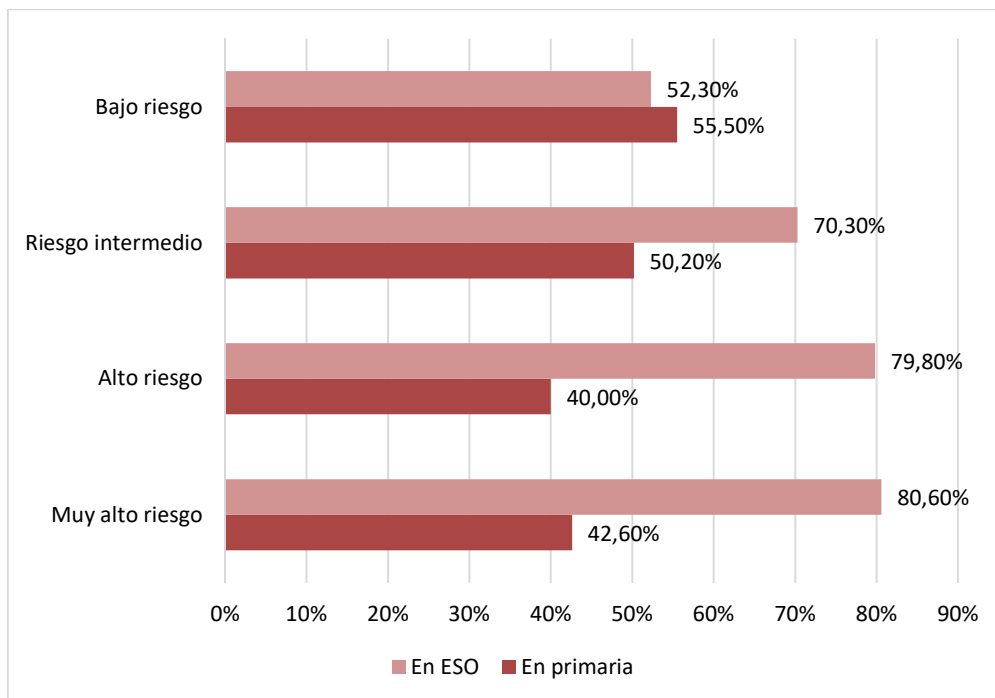
Gráfico 2.3: Estudiantado que ha repetido en la Educación Obligatoria según etapa y procedencia



Repetición en primaria. Total:1184. Pearson Chi-Cuadrado = 0,573; gl = 2; Sig. = 0,751
 Repetición en ESO. Total:1681. Pearson Chi-Cuadrado = 330,782; gl = 2; Sig. = 0,000

Por último, cabe señalar una asociación significativa entre hábitos de ocio de riesgo y repetición en secundaria, con una mayor incidencia de repetición cuanto mayor es el nivel de riesgo, lo que no se da en primaria.

Gráfico 2.4 : % de repeticiones según etapa educativa y hábitos de ocio de riesgo

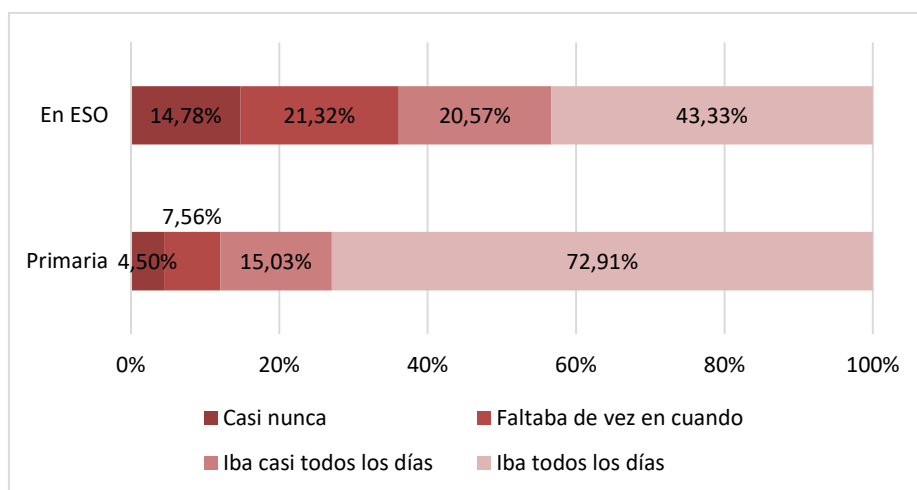


En Primaria. Total: 1043. Pearson Chi-Cuadrado = 10,811; gl = 3; Sig. = 0,013
 En ESO. Total: 1401. Pearson Chi-Cuadrado = 72,426; gl = 3; Sig. = 0,000

2.1.3. Absentismo

El absentismo escolar del alumnado que ha respondido al cuestionario se triplica al pasar de primaria a secundaria. Así, las opciones de mayor absentismo de “casi nunca” asistía y “faltaba de vez en cuando” pasan de representar la respuesta del 12% al 36% de las y los encuestados.

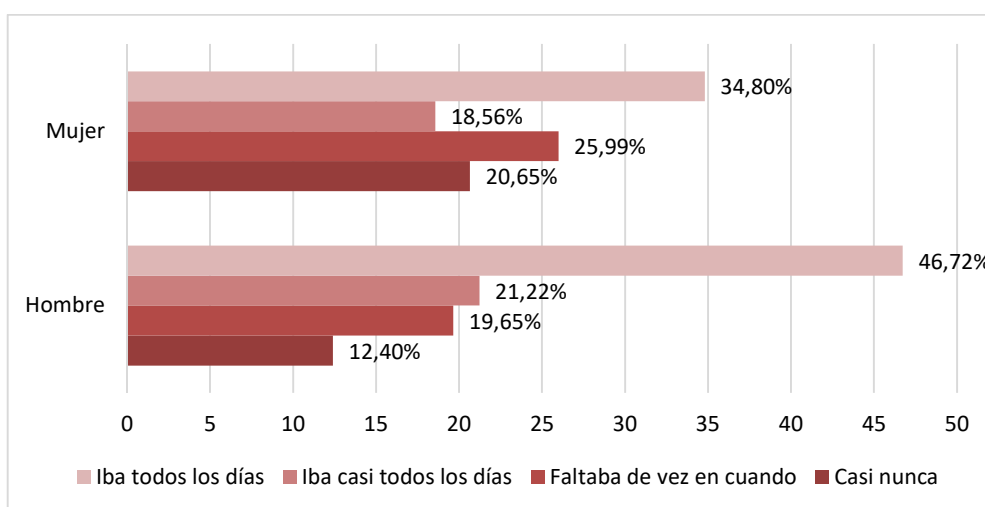
Gráfico 2.5: Hábito de ir a clase en primaria y ESO



Total: 1101 (Primaria), 1471 (ESO) (Respuesta múltiple)

Las cifras de absentismo en función del sexo muestran una mayor incidencia en las mujeres que en los hombres. Así, en las opciones más absentistas de “casi nunca” asistía y “faltaba de vez en cuando” las encuestadas superan a los encuestados por 8 y 6 puntos porcentuales respectivamente.

Gráfico 2.6: Asistencia a clase en ESO según sexo

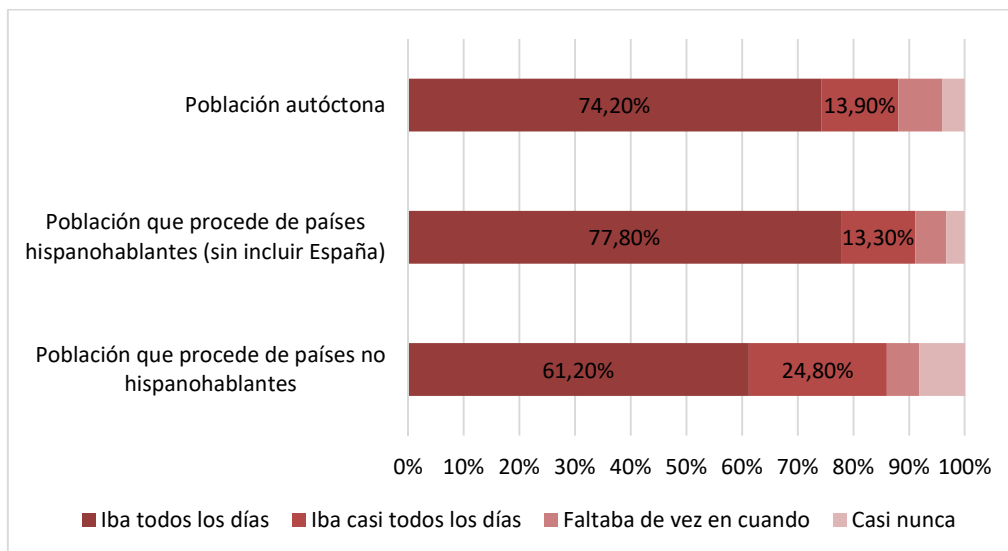


Total: 1576. Pearson Chi-Cuadrado = 31,733; gl = 3; Sig. = 0,000

Por lo que se refiere al origen (Gráfico 2.7), en primaria, la población migrante de países no hispanohablantes tenía ligeramente mayor absentismo seguida de la población

autóctona. Así el grupo que señala en mayor medida la opción de ir todos los días o casi todos los días es el de la población que procede de países hispanohablantes (sin incluir a España).

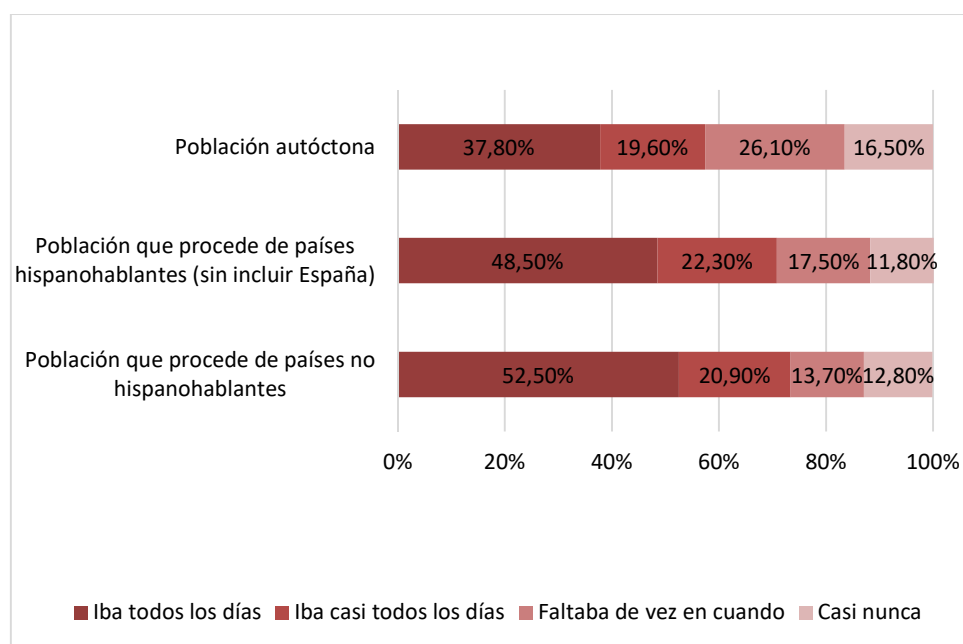
Gráfico 2.7: Asistencia a clase en Primaria según procedencia



Total: 1105. Pearson Chi-Cuadrado = 17,163; gl = 6; Sig. = 0,009

Pero, en relación a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Gráfico 2.8), la tendencia anterior se invierte. En esta etapa el absentismo es una práctica más frecuente entre el alumnado autóctono (42,6%) que entre el de origen migrante, siendo la población inmigrada de países no hispanohablantes la menos absentista (26,5%), seguida de la población inmigrada de países hispanohablantes (29,3%).

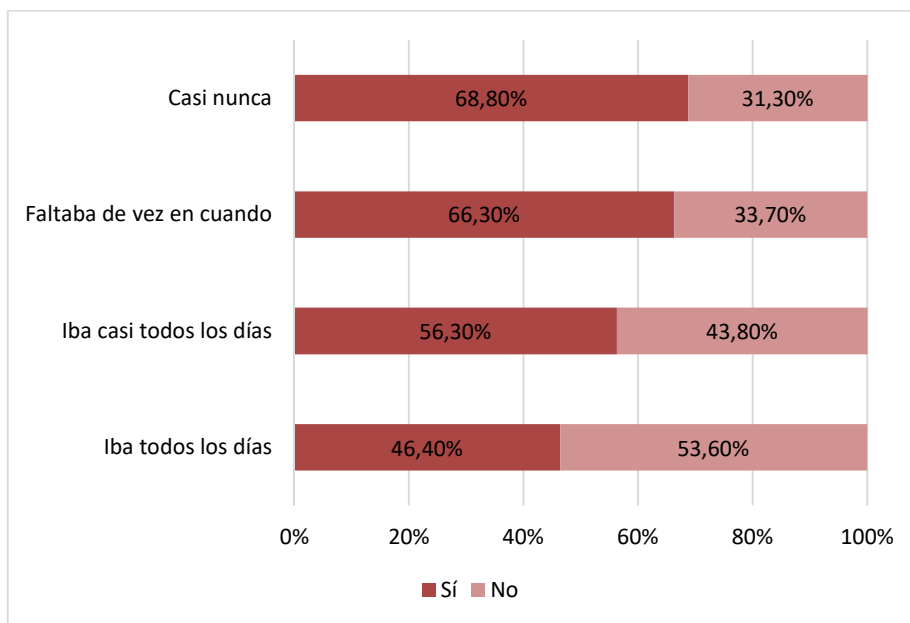
Gráfico 2.8: Asistencia a clase en ESO según procedencia



Total: 1582. Pearson Chi-Cuadrado = 44,453; gl = 6; Sig. = 0,000

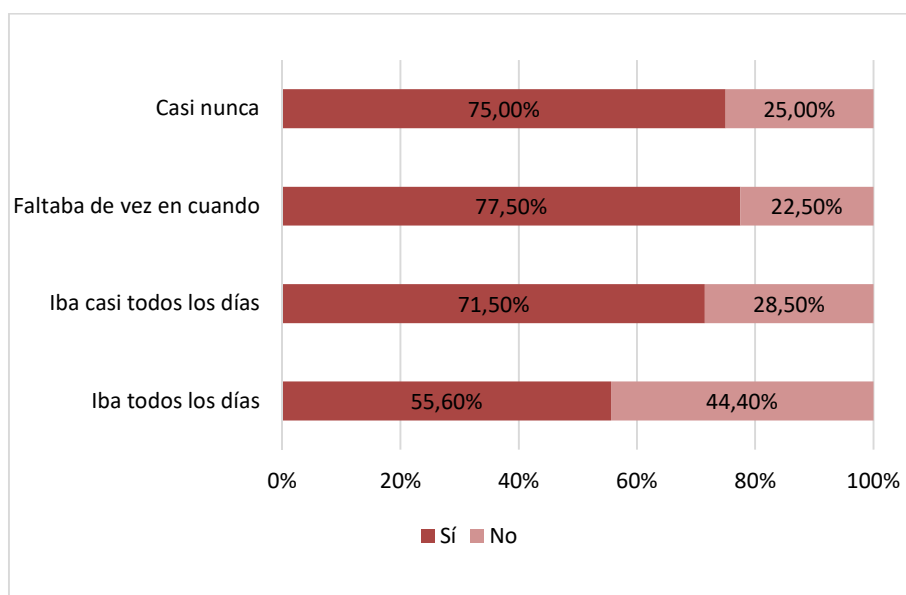
Por otro lado, cabe destacar, como es esperable, una relación positiva y significativa entre la falta de asistencia regular a clase y la repetición, tanto en primaria (Gráfico 2.9) como en secundaria (Gráfico 2.10) (en ESO el porcentaje de alumnos repetidores se reduce en una cuarta parte entre aquellos con un hábito de asistencia regular a clase, pasando de cerca de 75% a algo más de 50%).

Gráfico 2.9: Repetición en Primaria según el hábito de asistencia en esta etapa



Total: 1088. Pearson Chi-Cuadrado = 22,052; gl = 3; Sig. = 0,000

Gráfico 2.10: Repetición en ESO según el hábito de asistencia en esta etapa

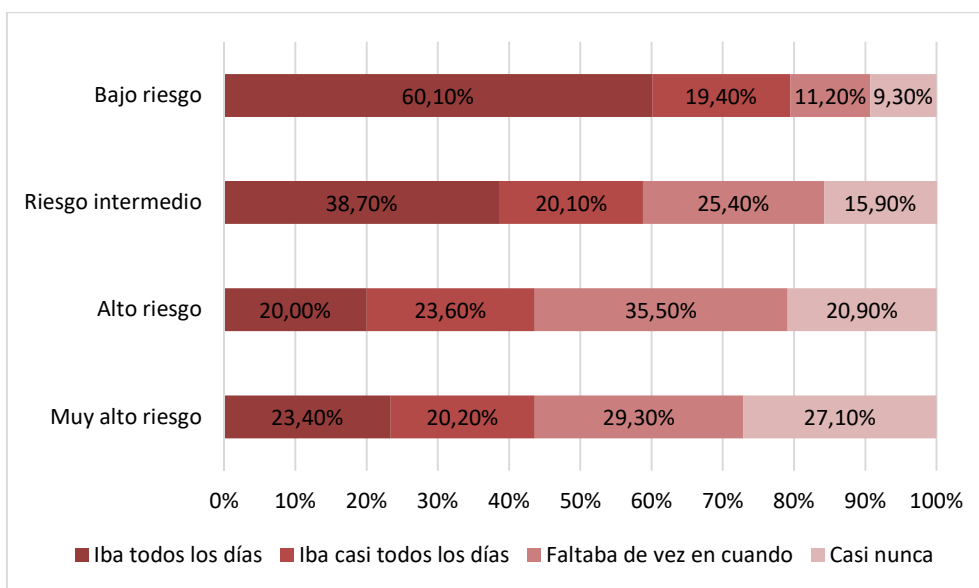


Total: 1507. Pearson Chi-Cuadrado = 62,810; gl = 3; Sig. = 0,000

También encontramos una asociación significativa entre repetición de curso, absentismo y hábitos de ocio de riesgo (consumir bebidas alcohólicas, fumar tabaco,

fumar porros y consumir otras drogas), especialmente en secundaria. Se observa que, si bien las diferencias entre alto riesgo y muy alto riesgo no son muy notables, sí lo son para las diferencias entre estas y el riesgo intermedio y el bajo riesgo. De modo que la asistencia “iba todos los días” cae veinte puntos porcentuales de bajo riesgo a riesgo intermedio, y otros veinte puntos porcentuales de riesgo intermedio a alto riesgo y muy alto riesgo.

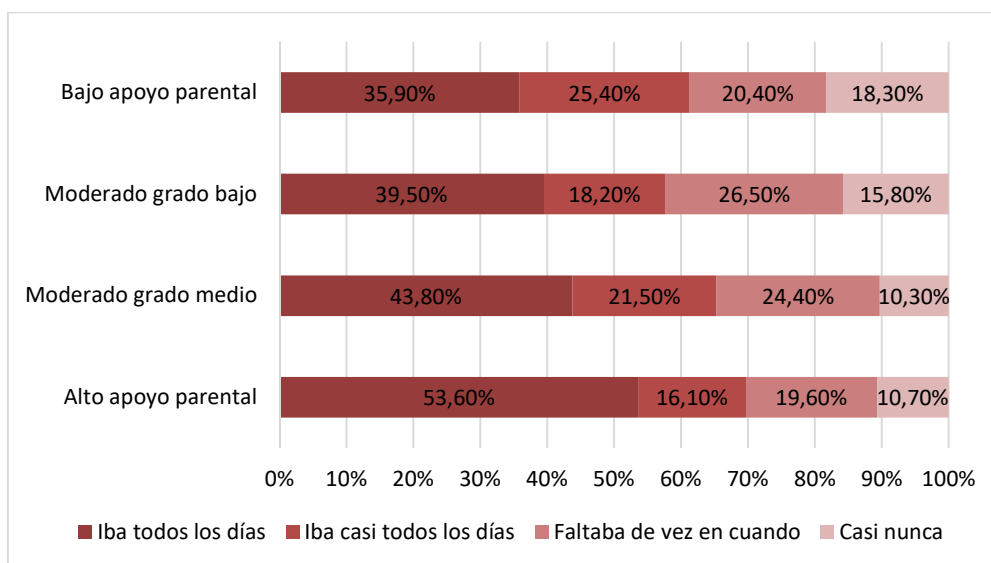
Gráfico 2.11: Hábito de asistencia a clase en ESO según hábitos de ocio de riesgo



Total: 1370. Pearson Chi-Cuadrado = 136,180; gl = 9; Sig. = 0,000

Por último, cabe señalar que la asistencia a clase en la ESO se asocia significativamente con los indicadores de mayor apoyo parental, que se da en dos tercios de los casos.

Gráfico 2.12: Hábito de ir a clase en ESO según apoyo parental



Total: 1123. Pearson Chi-Cuadrado = 23,198; gl = 9; Sig. = 0,006

Síntesis

Tres cuartas partes proceden de la ESO, siendo proporcionalmente mayor el abandono entre la población autóctona que entre la tienen origen migrante.

La mitad ya repitió en Primaria.

Las mujeres en E2O tienen una trayectoria escolar con más repeticiones que los varones, tanto en Primaria como en Secundaria.

La trayectoria escolar es peor entre el alumnado autóctono, y mejor entre el alumnado de origen migrante y no hispanohablante en secundaria, mientras que en primaria apenas hay diferencias.

No se aprecia una relación clara entre estudios de padre, madre y repetición escolar.

En secundaria, hay una relación clara entre las conductas de riesgo y la repetición de curso

El apoyo parental influye positivamente en la asistencia a clase.

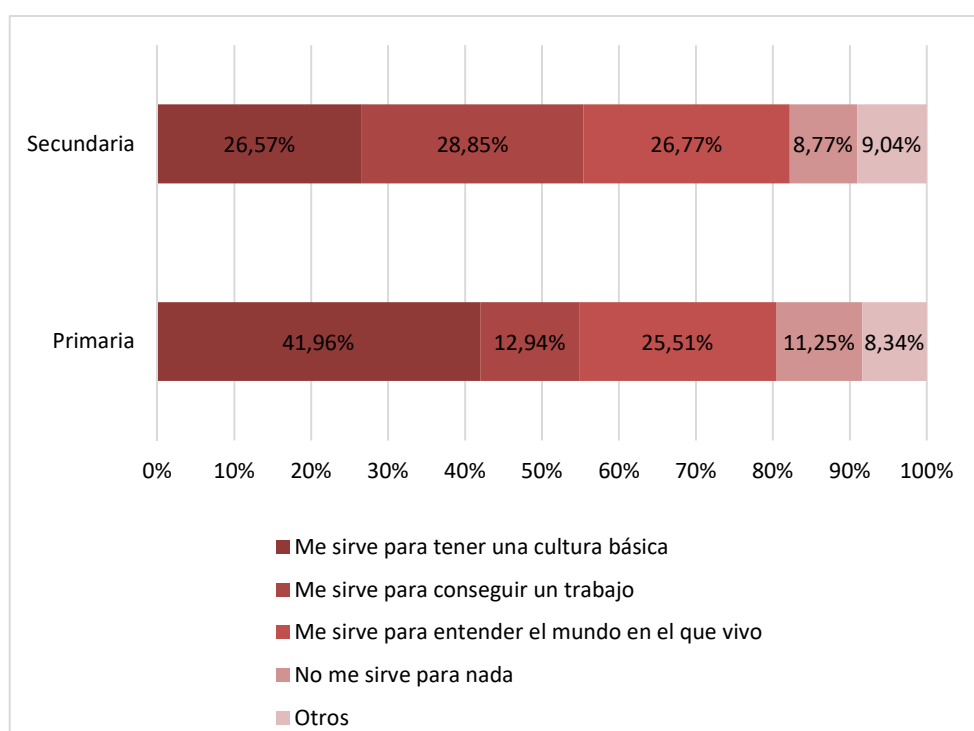
2.2. Sentido, compromiso y abandono en educación secundaria antes de entrar en las Escuelas de Segunda oportunidad

A continuación, analizamos la percepción de los jóvenes de su experiencia escolar previa a la E2O. Abordamos cuestiones relevantes para la construcción de un vínculo personal con la propia trayectoria: su experiencia en torno a aspectos relacionados con sus vivencias durante sus años de escolarización en Primaria y Secundaria, las relaciones que establecieron con el profesorado y compañeros/as y su percepción de qué utilidad tuvieron dichos años y las razones por las que no terminaron estos estudios, si es el caso.

2.2.1. Utilidad percibida

Respecto a la utilidad que consideran tuvo para ellos sus estudios en Primaria y Secundaria (Gráfico 2.13) podemos observar cómo se distribuyen los resultados según si ven una utilidad más práctica centrada en encontrar trabajo o más centrada en ampliar sus conocimientos básicos y comprender el mundo en que vivimos.

Gráfico 2.13: Utilidad de la Primaria y la ESO



Total: 897 en Primaria y 1494 en ESO

Más del 80% de jóvenes reconocen la utilidad de la formación escolar, tanto en lo que respecta a adquirir una cultura básica (casi el doble en primaria que en secundaria) como para entender el mundo en el que vivimos o (sobre todo en ESO, con un 28,8%) para encontrar trabajo. Tan sólo un 11,3% en primaria y un 8,8% en secundaria consideran que lo estudiado no fue de ninguna utilidad.

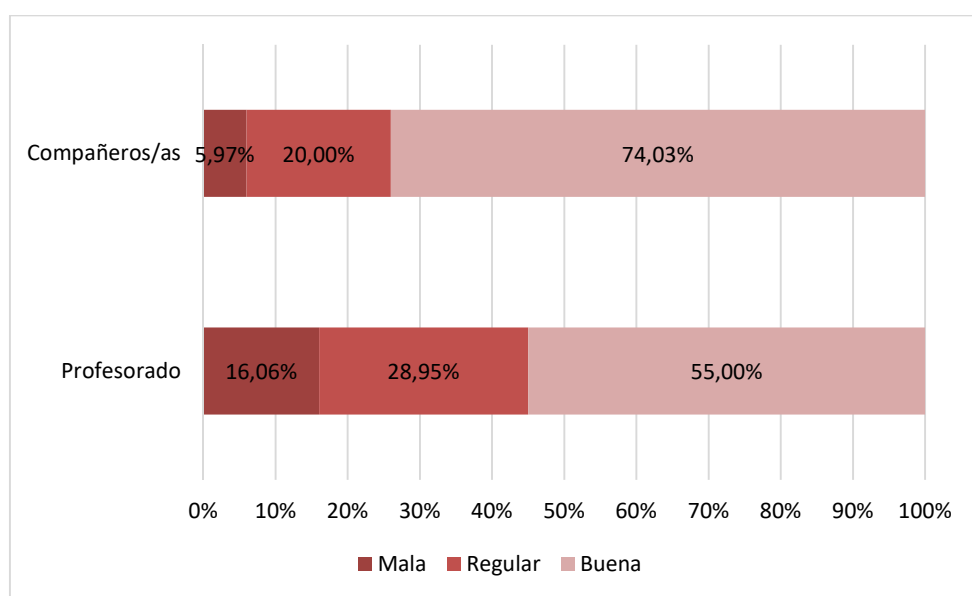
Respecto a los estudios de Primaria, los estudiantes de E2O perciben en un casi 42% que su principal utilidad es el aprendizaje, adquirir una cultura básica, y seguidamente un 25% considera que ayuda a comprender el mundo en el que vivimos.

Se observa un porcentaje más equilibrado en la percepción de la utilidad de los estudios en Secundaria, destacando en primer lugar lo obtenido desde un punto de vista más práctico (“Para conseguir un trabajo”), y después su valor relacionado con la motivación intrínseca, es decir, la posibilidad de adquirir un aprendizaje (“Para tener una cultura básica”) y la experiencia (“Para entender el mundo en el que vivo”).

2.2.2. Satisfacción con las relaciones

Como vemos en el gráfico 2.14, el 74% de jóvenes recuerda unas relaciones satisfactorias con su grupo de iguales en su etapa escolar, mientras que el 55% recuerda unas relaciones satisfactorias con el profesorado, a la vez que un 29% identifica esa relación con el profesorado como regular. Casi un 6% indica malas relaciones con su grupo de iguales, y un 16% con el profesorado.

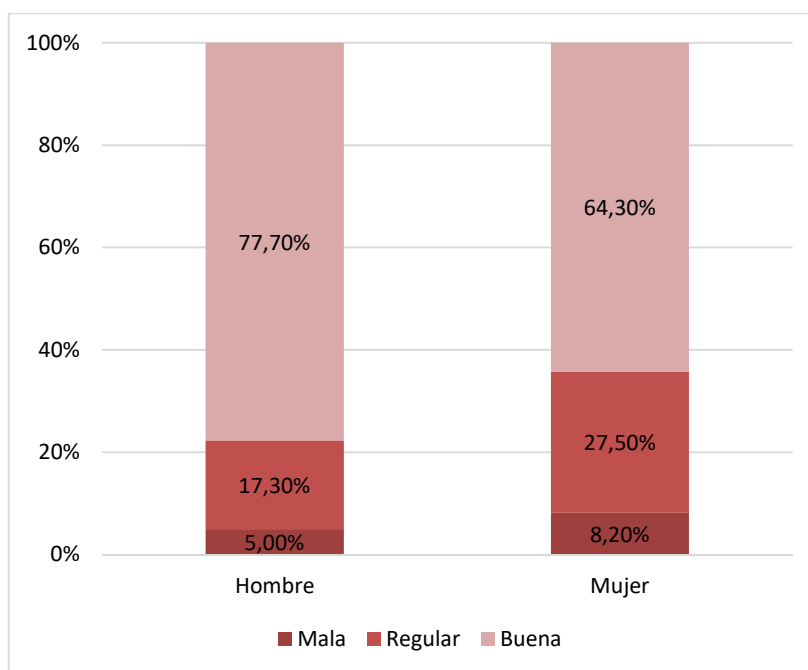
Gráfico 2.14: Nivel de satisfacción de las relaciones con compañeros/as y profesorado



Total: 1831 (profesorado) y 1810 (compañeros/as)

Si comparamos cómo han sido las relaciones con los/as compañeros/as según sexo (Gráfico 2.15) observamos que la relación de las mujeres con sus iguales es significativamente peor (64,3%) y, cuando es mala, el porcentaje es también mayor (8% frente al 5% en varones, y regular en un 27% frente al 17% de varones).

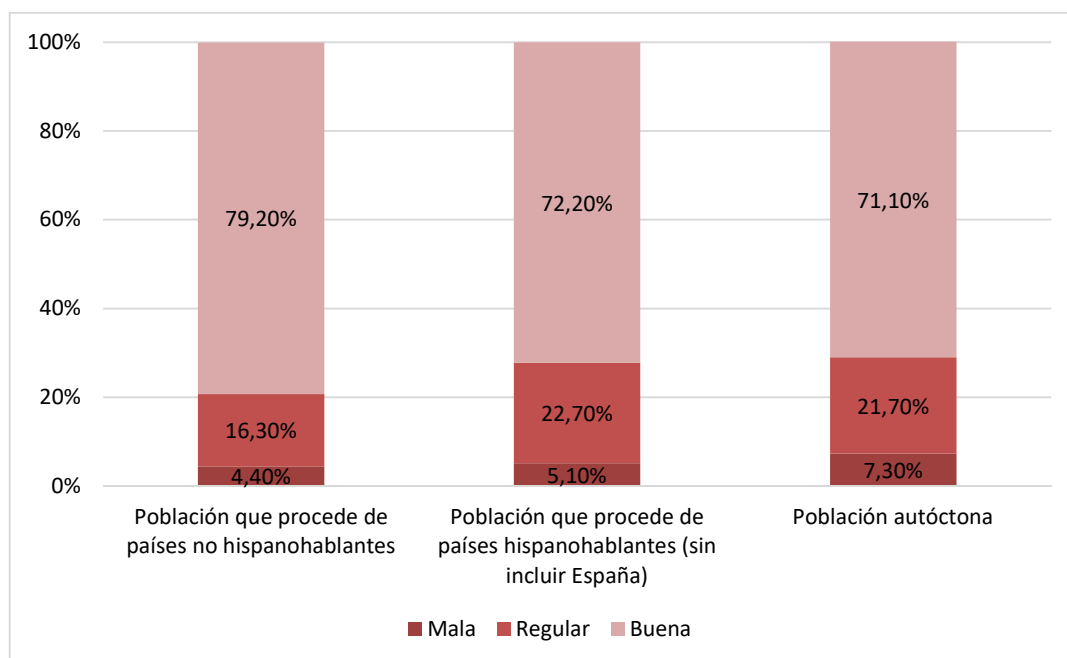
Gráfico 2.15: Relación con los/as compañeros/as según sexo



Total: 1794. Pearson Chi-Cuadrado = 32,641; gl = 2; Sig. = ,000

La relación con compañeros es significativamente mejor entre la población migrante procedente de países no hispanohablantes (solo el 20,7% refieren relaciones malas o regulares) que en el resto (el 29% en el caso de la población autóctona, el 27,8% en el caso de la población migrante hispanohablante).

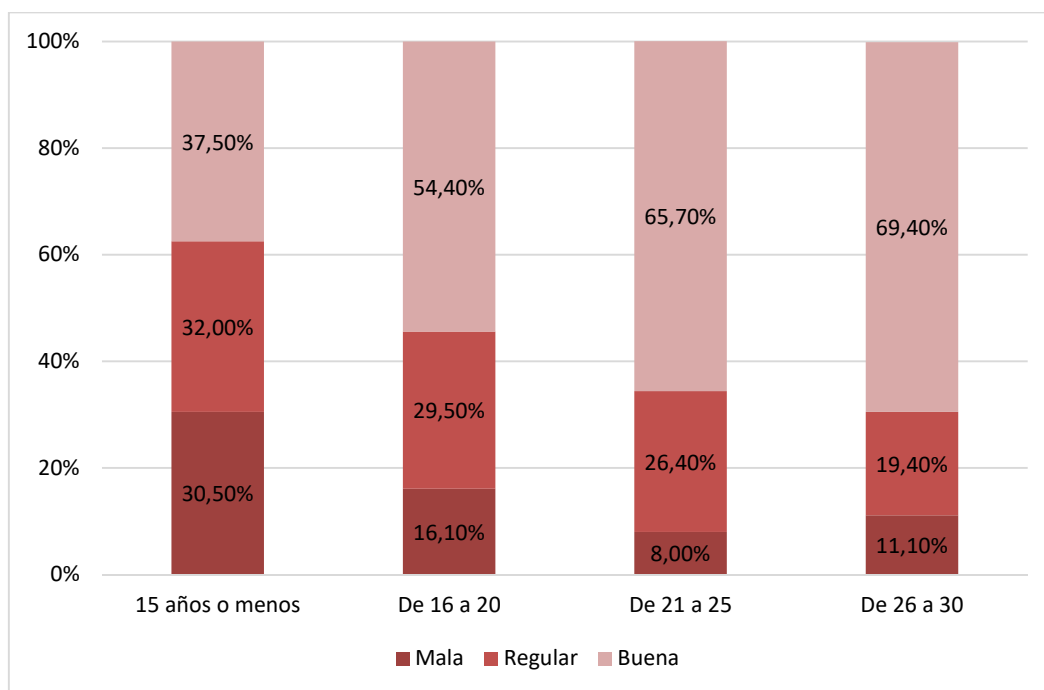
Gráfico 2.16: Relación con los/as compañeros/as según procedencia



Total: 1803. Pearson Chi-Cuadrado = 15,287; gl = 4; Sig. = ,004

La valoración de sus relaciones con el profesorado parece mejorar con la edad (Gráfico 2.17), que quizá actúa como amortiguador de los malos recuerdos: los menores de 15 años, con una experiencia escolar muy reciente, refieren una relación con el profesorado regular o mala en más del 60% de los casos, una cifra que va descendiendo con la edad (46% entre 16 y 20 años; 34% entre 21 y 25; y 30% entre 26 y 29). Mientras que el grupo que afirma haber tenido una buena relación con el profesorado durante la Secundaria en un 69,4% de los casos fue el de 26 a 30 años, muy cercano al grupo de 21 a 25 (65,7%). El grupo de 15 años o menos es el que muestra un porcentaje menor de relaciones consideradas buenas (37%).

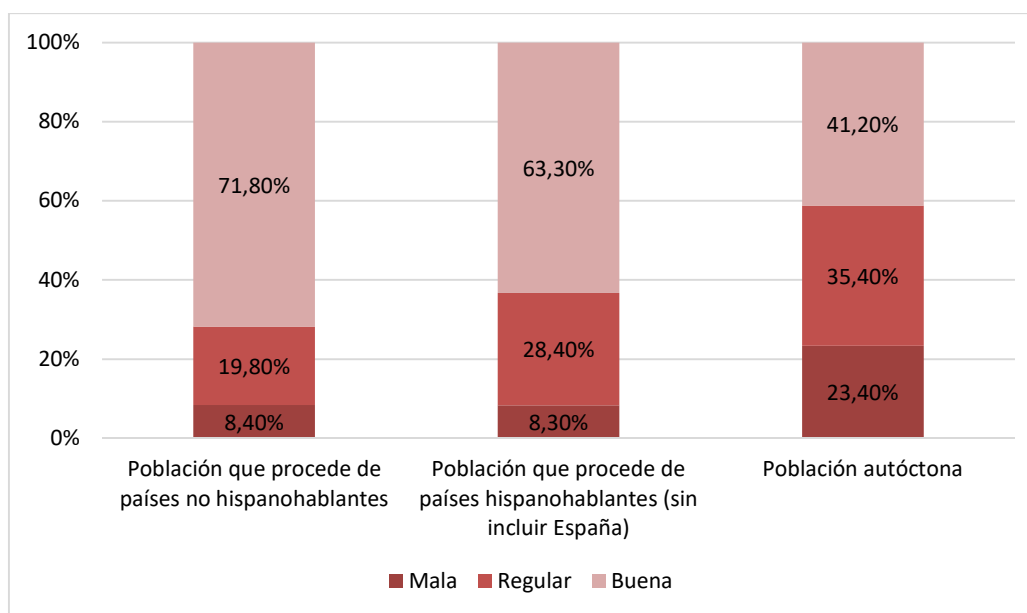
Gráfico 2.17: Relación con el profesorado según edad



Total: 1791. Pearson Chi-Cuadrado = 40,183; gl = 6; Sig. = ,000

El recuerdo de la calidad de la relación con el profesorado también es significativamente peor en el caso de la población autóctona frente a la de origen migrante (Gráfico 2.18). El grupo que manifiesta en mayor medida una buena relación con el profesorado es el de población procedente de países no hispanohablantes (72%) seguido del que procede de países hispanohablantes (63%). Por su parte, el grupo que manifiesta haber tenido una peor relación con el profesorado comparativamente es el de población autóctona puesto que un 41% considera que fue buena, un porcentaje muy similar al grupo que considera que su relación fue regular (35%); y un porcentaje muy alto, un 23%, considera que su relación fue mala, frente al 8% de los otros dos grupos. Hay que tener en cuenta que la población autóctona que acude a las E2O habitualmente ha tenido un largo historial de fracasos académicos que es lo que hace que sean derivados a las E2O, en muchas ocasiones sin haber acabado sus estudios.

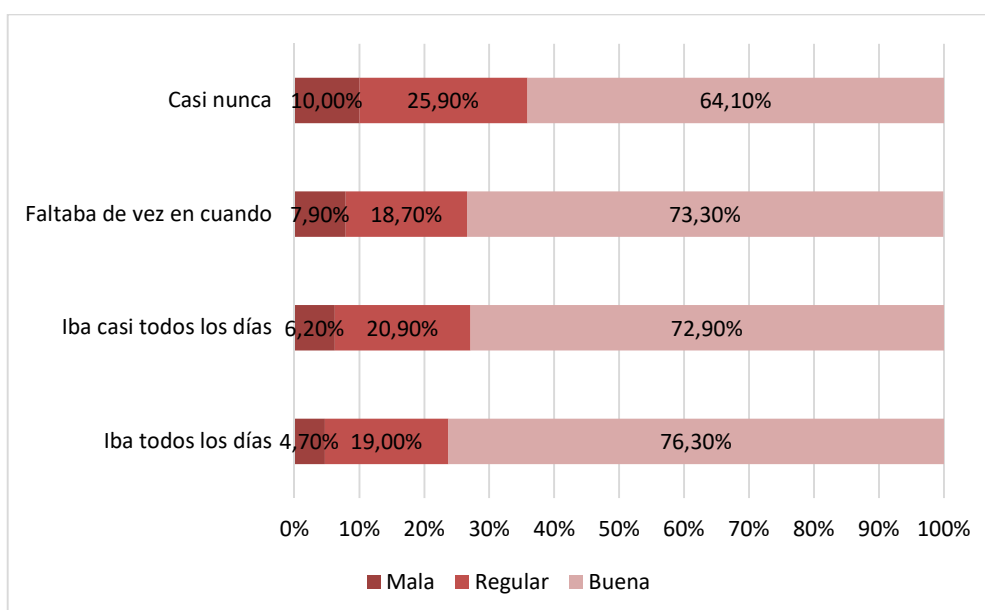
Gráfico 2.18: Relación con el profesorado según procedencia



Total: 1823. Pearson Chi-Cuadrado = 162,886; gl = 4; Sig. = ,000

Las buenas relaciones con sus compañeros parecen relacionarse positivamente con la asistencia habitual a clase en la ESO (Gráfico 2.19): Se observa en general una buena relación entre los compañeros independientemente de la asistencia, aunque se observa cierta tendencia que asocia la buena relación con la asistencia a clase: entre quienes asisten habitualmente a clase, el 76,3% tienen buena relación con sus iguales, porcentaje que se reduce para aquellos que iban casi todos los días y los que faltaban de vez en cuando, siendo el porcentaje menor (64%) para los que no asistían nunca.

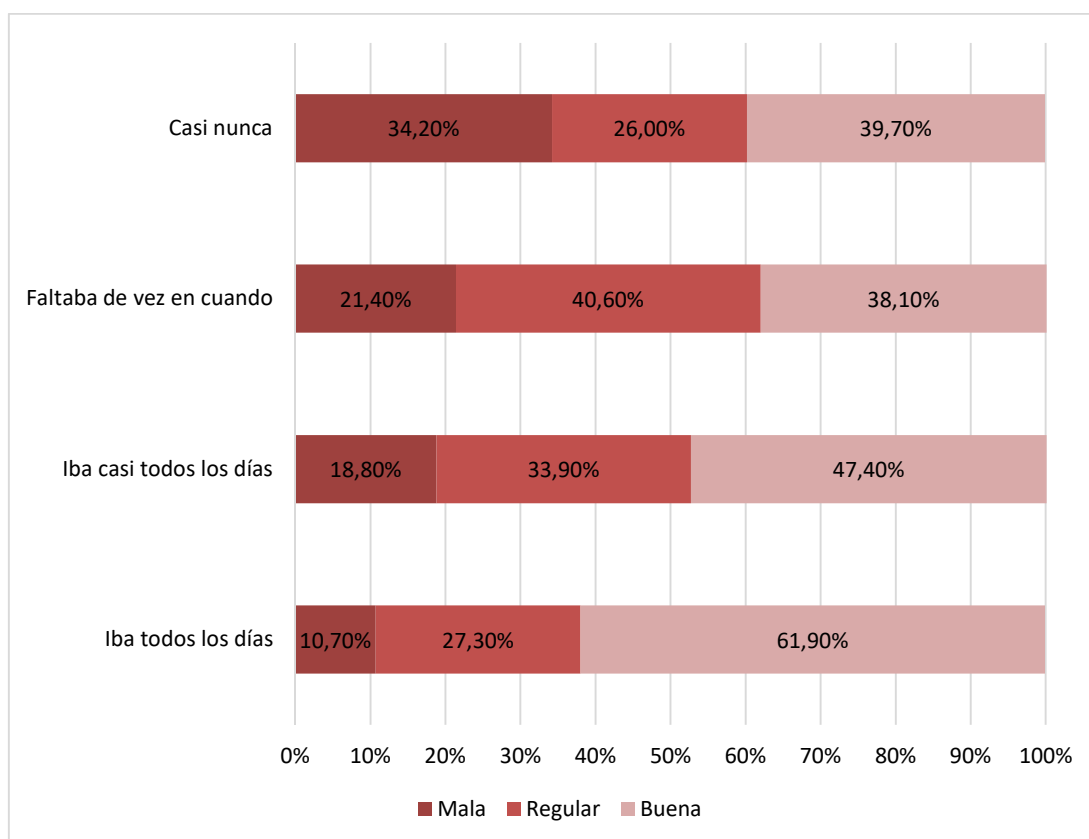
Gráfico 2.19: Relación con los/as compañeros/as según la asistencia a clase en ESO



Total: 1498. Pearson Chi-Cuadrado = 16,122; gl = 6; Sig. = ,013

La mala relación con el profesorado tiene incidencia en el absentismo escolar en la ESO (Gráfico 2.20): la asistencia diaria a clase se corresponde con una mejor relación (sólo el 10% expresa mala relación con el profesorado); a mayor absentismo se confirma una peor relación (más de un 34% de absentistas habituales refieren malas relaciones con el profesorado). Parece darse una relación en ambas direcciones de manera que a menor asistencia a clase la relación también se va deteriorando y viceversa.

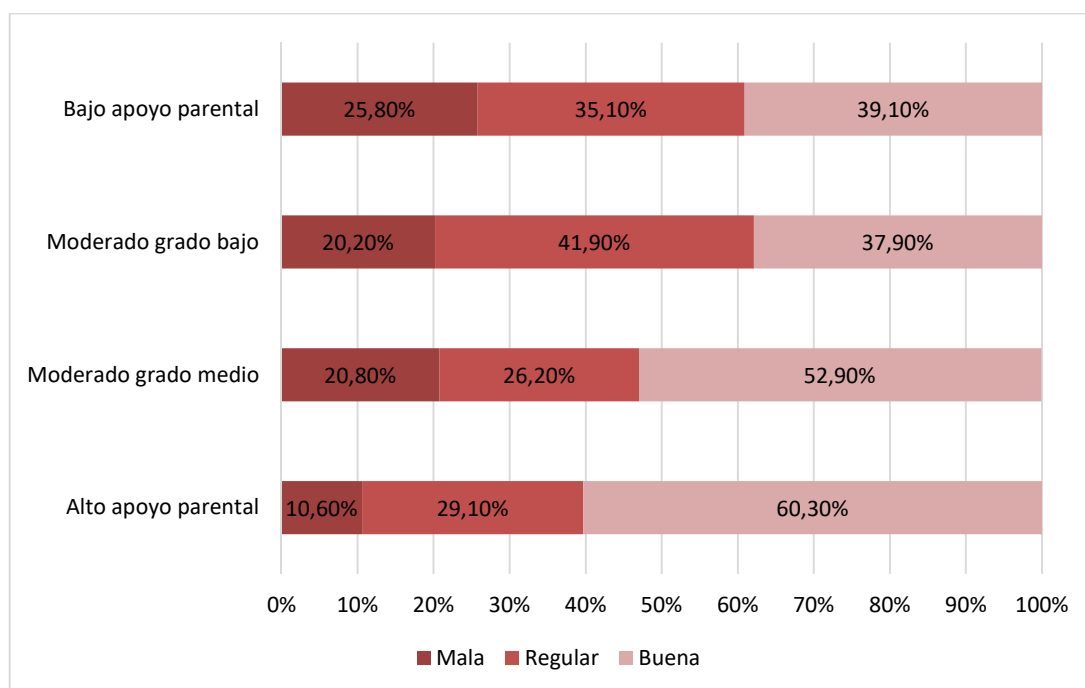
Gráfico 2.20: Relación con el profesorado según la asistencia a clase en ESO



Total: 1508. Pearson Chi-Cuadrado = 100,854; gl = 6; Sig. = ,000

También hay una relación significativa entre el apoyo familiar y la relación con el profesorado (Gráfico 2.21): cuando el apoyo parental es alto, también es buena la relación con el profesorado en el 60,3% de los casos, y mala en el 10,6%; mientras que, con apoyo parental bajo, la relación buena con el profesorado cae al 39,1%, en tanto que las relaciones malas suben hasta el 25,8%.

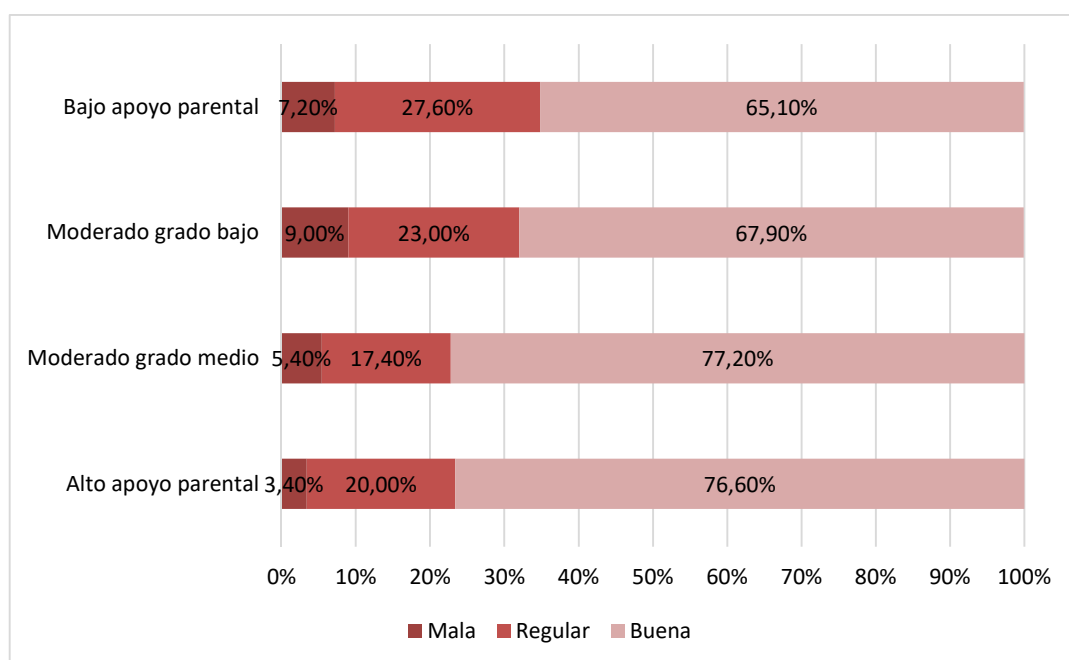
Gráfico 2.21: Relación con el profesorado según apoyo parental



Total: 1184. Pearson Chi-Cuadrado = 47,519; gl = 6; Sig. = ,000

Respecto a la relación con los compañeros en función del apoyo parental (Gráfico 2.22), aunque se muestra como mayoritariamente satisfactoria en todos los casos, la proporción es mayor cuando el nivel de apoyo es medio o alto (más de 10 puntos por encima).

Gráfico 2.22: Relación con los/as compañeros/as según apoyo familiar



Total: 1178. Pearson Chi-Cuadrado = 18,078; gl = 6; Sig. = ,006

2.2.3. Motivos para el abandono

En la tabla 2.14 se recoge la edad principal de abandono de los estudios, con anterioridad a su incorporación a las E2O, que está sobre todo entre los 14 y 16 años (66,9%), seguida con mucha diferencia por los que lo dejaron entre los 17 y 19 años. Muy pocos lo dejaron antes de los 11 (1,2%).

Tabla 2.4: Edad a la que dejaron la escuela

| Edad a la que dejaron la escuela/instituto | n | % |
|--|------|---------|
| Antes de los 11 | 23 | 1,24% |
| De 11 a 13 | 90 | 4,85% |
| De 14 a 16 | 1240 | 66,88% |
| De 17 a 19 | 350 | 18,88% |
| 20 o más | 23 | 1,24% |
| No fue nunca | 13 | 0,70% |
| No ha dejado la escuela/instituto | 95 | 5,12% |
| No la dejó por voluntad propia | 3 | 0,16% |
| NS/NC | 17 | 0,92% |
| Total | 1854 | 100,00% |

Entre los motivos de abandono escolar (señalados en una pregunta abierta, categorizados y recogidos en la tabla 2.5), el principal es la falta de interés (desmotivación o descontento, aburrimiento, 16,4%), seguido de dejar el país de origen (11,1%); los malos resultados y la dificultad (9,4%); para trabajar (6,6%); o para hacer algún tipo de formación profesional (por ejemplo, en las E2O). En torno a un 3% señala como causa la mala enseñanza o la mala relación con los docentes. Aproximadamente un 2% refiere problemas familiares o personales. Y sólo un 1,1% refiere problemas con el idioma vinculados al abandono de los estudios. Hay que señalar que la diversidad de motivos es muy amplia, señalándose multitud de causas particulares (todas por debajo del 1%, reunidas en la categoría de otros, que llega al 15,4%). Y que más de un 5% expresan no haber dejado la escuela.

Tabla 2.5: Motivo por el que dejaron de ir a la escuela (codificado)

| Motivo | n | % |
|--|-----|-------|
| Falta de interés (disgusto, desmotivación, aburrimiento) | 298 | 16,36 |
| Dejé mi país | 203 | 11,15 |
| Malos resultados, dificultad e incapacidad para afrontarlo | 171 | 9,39 |
| Para trabajar | 120 | 6,6 |
| Para hacer algún tipo de formación profesional | 113 | 6,21 |
| No la he dejado | 98 | 5,38 |
| Acabé mis estudios | 81 | 4,45 |

| | | |
|---|------|------|
| Problemas económicos | 58 | 3,19 |
| Problemas con los profesores, mala enseñanza y atención al alumnado | 54 | 2,97 |
| Me echaron | 51 | 2,80 |
| Para venir a este centro | 50 | 2,75 |
| Problemas familiares | 37 | 2,03 |
| Problemas personales | 31 | 1,70 |
| Acoso y rechazo | 28 | 1,54 |
| Límite de edad | 25 | 1,37 |
| No hacía nada | 22 | 1,21 |
| Problemas con el idioma | 20 | 1,10 |
| Otros | 280 | 15,3 |
| No procede | 21 | 1,15 |
| No sabe, no contesta | 60 | 3,29 |
| Total general | 1821 | 100 |

2.2.4. La percepción de la experiencia escolar previa a las E2O

La tabla 2.6 recoge los recuerdos positivos de su trayectoria escolar (categorizados a partir de sus respuestas a una pregunta abierta), que se concentran en sus amistades (25,2%); aunque un 9,5% afirma no tener ningún recuerdo positivo y, por lo tanto, lamentan su experiencia escolar. El resto de los recuerdos positivos son porcentajes mucho más bajos como los profesores (4,2%), los momentos más lúdicos, como fiestas, recreos (5,8%), o las excursiones (3,8%) e incluso comportamientos disruptivos (fumar, uso de drogas, discusiones con profesores o con personal de dirección) considerados como buenos recuerdos (3,9%). No obstante, con porcentajes menores, pero relevantes, hay quienes identifican como buenos recuerdos cuestiones vinculadas con el aprendizaje, con alguna asignatura en concreto como idiomas o cálculo, que les sirven para adaptarse a la sociedad. Incluso bastantes mencionan a un profesor especial o varios profesores que se preocuparon e intentaron mejorar su situación en el centro en general. En esta pregunta, la diversidad de recuerdos particulares es muy amplia (todas por debajo del 1%, reunidas en la categoría de otros, que prácticamente llega al 10%).

Tabla 2.6: Mejor recuerdo de la escuela/instituto

| Tipo de recuerdo | n | % |
|---------------------------------|-----|-------|
| Mis amigos | 511 | 25,25 |
| Ninguno | 193 | 9,54 |
| Recreos, fiestas y pasarlo bien | 118 | 5,83 |
| Los profesores | 84 | 4,15 |
| Comportamiento disruptivo | 79 | 3,9 |
| Las excursiones y actividades | 78 | 3,85 |
| Deportes | 53 | 2,62 |

| | | |
|----------------------------|------|-------|
| Una asignatura | 48 | 2,37 |
| Aprender | 42 | 2,08 |
| Mis amigos y profesores | 39 | 1,93 |
| Aprobar | 32 | 1,58 |
| Terminar los estudios | 31 | 1,53 |
| Mis amigos y aprender | 25 | 1,24 |
| Comenzar una etapa o curso | 25 | 1,24 |
| Dejar los estudios | 23 | 1,14 |
| Sacar buenas notas | 22 | 1,09 |
| Relaciones de pareja | 22 | 1,09 |
| Todo | 18 | 0,89 |
| Otros | 198 | 9,78 |
| NS/NC | 383 | 18,92 |
| Total general | 2024 | 100 |

Sin embargo, el 11,9% afirma no tener ningún recuerdo negativo (categorizados a partir de sus respuestas a una pregunta abierta y recogidos en la tabla 2.7). Quienes sí los tienen, los concentran en torno al acoso, peleas, castigos, malos tratos y expulsiones (que sumarían hasta un 19,9%), así como a las evaluaciones: suspender, examinarse, estudiar, notas (6,4%), enfatizando la sensación de fracaso al suspender o repetir curso o simplemente no entender los contenidos. Además, también hay un mal recuerdo explícito concentrado en el profesorado (que sumarían hasta el 11,7%), referido tanto a malas experiencias con algún profesor en concreto, como en general con el profesorado.

Tabla 2.7: Peor recuerdo de la escuela/instituto

| Tipo de recuerdo | n | % |
|------------------------------------|-----|-------|
| Ninguno | 241 | 11,91 |
| Los profesores | 198 | 9,78 |
| Acoso | 151 | 7,46 |
| Los exámenes, suspender, las notas | 101 | 4,99 |
| Las expulsiones | 69 | 3,41 |
| Muchos | 68 | 3,36 |
| Enfadados y peleas | 65 | 3,21 |
| Repetir curso | 54 | 2,67 |
| Castigos y riñas | 47 | 2,32 |
| Malos tratos del profesorado | 39 | 1,93 |
| Problemas con los compañeros | 34 | 1,68 |
| Dejar los estudios | 32 | 1,58 |
| Enfermedad o accidentes | 32 | 1,58 |
| Comportamiento disruptivo | 31 | 1,53 |

| | | |
|------------------------|------|-------|
| Estudiar y los deberes | 29 | 1,43 |
| Alguna asignatura | 28 | 1,38 |
| Las clases | 19 | 0,94 |
| Madrugar | 16 | 0,79 |
| Ir obligado | 16 | 0,79 |
| Otros | 283 | 13,98 |
| NS/NC | 471 | 23,27 |
| Total general | 2024 | 100 |

En cualquier caso, cuando se les pide una expresión libre sobre su paso por la escuela⁹, se aprecia la disparidad de opiniones (Gráfico 2.23): mientras que hay valoraciones positivas (buena, genial, divertida, aprendizaje, desarrollo personal, amistades...); una parte muy relevante de jóvenes refiere aburrimiento, valoraciones generales como una mala experiencia, incluso horrible (alguno llega a decir que le arruinó la vida), aunque son pocos jóvenes los que hablan específicamente de fracaso o frustración.

Figura 2.23: Nube de palabras sobre lo que para el estudiantado significa la etapa de ESO



⁹ Mediante una pregunta abierta en que se les pedía que identificaran tres características de su experiencia en la escuela, previamente a su incorporación a la E2O. Estas respuestas fueron categorizadas, tal como se refleja en la tabla 2.9, que figura más adelante. En esta nube de palabras se recogen esas categorías.

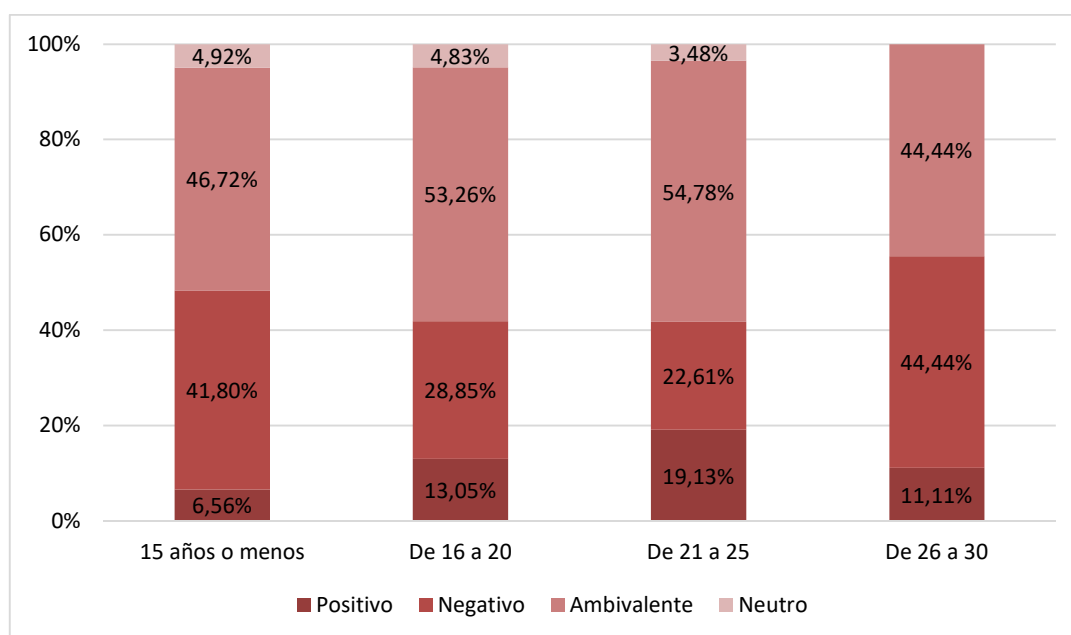
Esa ambivalencia se refleja en el 44% de jóvenes; mientras que un 24% se decanta por una valoración claramente negativa y un 11% una claramente positiva (Tabla 2.8). Con característica positiva nos referimos a adjetivos como buena, divertida, alegre, buenas relaciones, etc.; como negativa hacemos mención a agobiante, pesada, aburrida, mala conducta, desmotivación, etc.; en cuanto a la categoría de ambivalente reúne aquellos casos que han proporcionado tanto características positivas como negativas, pues en esta pregunta se pedía un total de tres rasgos de la escuela. Por último, en la categoría de neutro encontramos aquellas descripciones que no se pueden categorizar ni en positivas ni en negativas, un ejemplo de ello son los recuerdos de asignaturas concretas.

Tabla 2.8: Tipo de característica de la escuela

| Característica | n | % |
|----------------|------|-------|
| Positivo | 201 | 10,99 |
| Negativo | 446 | 24,38 |
| Ambivalente | 811 | 44,34 |
| Neutro | 75 | 4,10 |
| No corresponde | 8 | 0,44 |
| NS/NC | 288 | 15,75 |
| Total | 1829 | 100 |

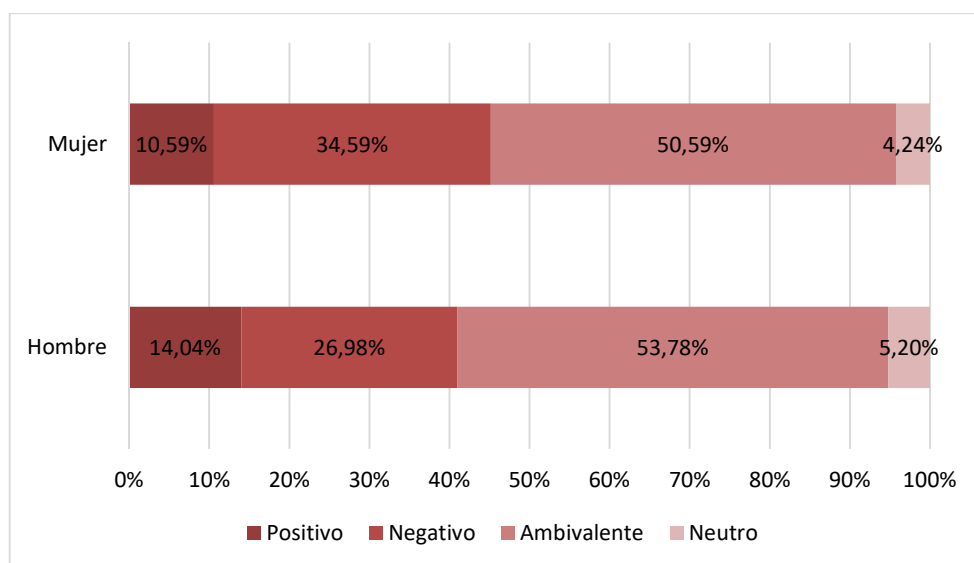
Como podemos ver en los gráficos, la valoración negativa es considerablemente mayor en el grupo de menores de 15 años (41,8%) y de mayores de 26 (44,4%) (Gráfico 2.24). Las mujeres también tienen una valoración negativa con más frecuencia que los hombres (34,6% frente al 27%) (Gráfico 2.25).

Gráfico 2.24: Características de ESO según grupos de edad



Total: 1496. Pearson Chi-Cuadrado = 19,403; gl = 9; Sig. = ,022

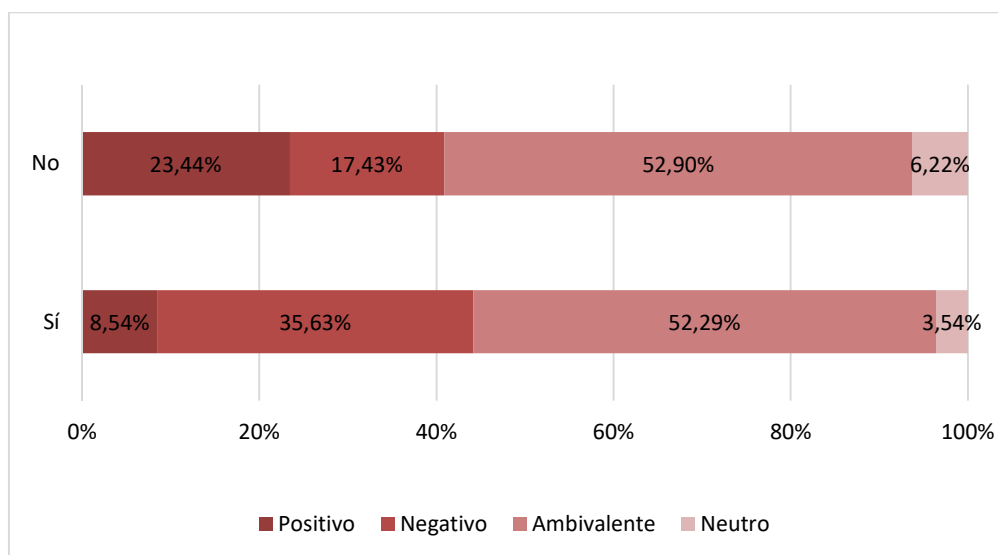
Gráfico 2.25: Características de ESO según sexo



Total: 1522. Pearson Chi-Cuadrado = 10,041; gl = 3; Sig. = ,018

Por otro lado, como cabría esperar, quienes han repetido en la ESO tienen una valoración más negativa de su experiencia (36,6% frente a 17,4%) (Gráfico 2.26).

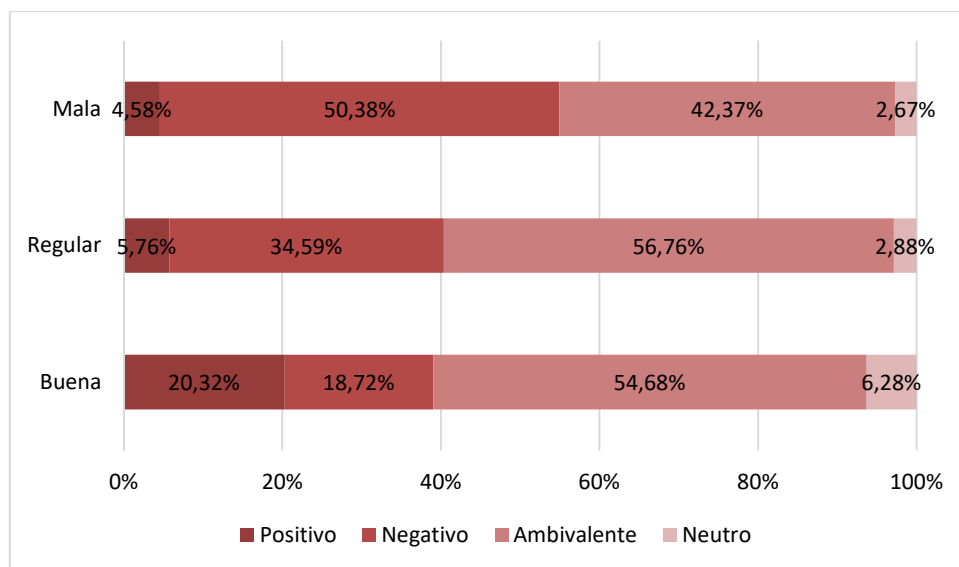
Gráfico 2.26: Características de ESO según repetición en ESO



Total: 1442. Pearson Chi-Cuadrado = 93,893; gl = 3; Sig. = ,000

Por último, según la relación con el profesorado, se observa que cuando la relación es buena o regular aumenta el uso de términos ambivalentes al contrario que ocurre cuando la relación se considera mala, donde el porcentaje de términos negativos aumenta (Gráfico 2.27).

Gráfico 2.27: Características de ESO según relación con el profesorado



Total: 1461. Pearson Chi-Cuadrado = 152,738; gl = 6; Sig. = ,000

Si vemos más en detalle las frecuencias de las categorías que hemos elaborado a partir de sus expresiones en la tabla 2.9, vemos que el porcentaje mayor se corresponde con la categoría de “Aburrido, desinterés” (11,4%), que junto a “Pesada, difícil” (9,7%), “Mala, horrible” (7,3%), “Sufrimiento, agobio y rabia” (7%) muestran las características más señaladas por los jóvenes para describir su experiencia negativa de la ESO. En menor medida aparecen otras categorías relacionadas con la dificultad para afrontar los estudios de secundaria (“Fracaso, frustración”, con un 1,6%) y con la valoración negativa del profesorado y la experiencia de la falta de apoyo por su parte (“Malos profesores, mala enseñanza, con un 1,7%). Y también es importante la categoría que recoge experiencias relacionales negativas (“Maltrato, acoso y malas relaciones”, en un 2,2% de respuestas).

Sin embargo, también encontramos muchas referencias a experiencias positivas: tanto las que se refieren en general a esta experiencia como “Buena” o incluso “Genial” (con diferentes niveles, que recogen más de un 10% de expresiones), como, en especial, todos aquellos que identifican la ESO como un periodo con muchos momentos lúdicos (“Divertida”, con un 7,2%) y donde la amistad y las relaciones entre iguales juegan un papel fundamental en su satisfacción (“Amistades y buenas relaciones”, con un 6%). También destaca la consideración de la secundaria como un periodo para tener experiencias, aprender y desarrollarse como persona (“Aprendizaje y Desarrollo personal, con un 6,3%). Otro factor positivo se relaciona con haber tenido buenas experiencias con el profesorado, valorando su forma de enseñar y su apoyo como positiva (“Buenos profesores, buena enseñanza, con un 1,7%, curiosamente la misma proporción en que aparece la categoría contraria).

Tabla 2.9. Categorías respecto a la valoración de las experiencias en la ESO

| CATEGORÍAS ¹⁰ | SUBCATEGORÍAS | N | % |
|---|--|-----|------|
| Aburrido, desinterés: experiencia repetitiva, que resulta poco dinámica o interesante | Aburrido, monótono, cansino, repetitivo, sopor, rollo. Desinterés, desmotivación, desánimo, desgana, decepción | 556 | 11,4 |
| Buena, genial: Buena experiencia (en general y en diferentes grados) | Buena experiencia, bien, bonito, a gusto, satisfactorio, me gustaba. Genial, maravilloso, inolvidable, mejor etapa. Alegría, etapa feliz. Agradable, tranquilo, fácil, llevadero | 498 | 10,2 |
| Pesada, difícil: experiencia de exceso de carga de trabajo o de la dificultad de la ESO (en diferentes grados) | Pesada, cansada, agotadora, intensa (carga de trabajo), jodida. Difícil, complicado, duro, incomprensible, exigente, mucho que estudiar, muchos deberes | 473 | 9,7 |
| Mala, horrible: Mala experiencia (en general y en diferentes grados), | Mala experiencia, lo pasaba mal, desagradable, mala época, negativo, no me gustaba. Horrible, desastroso, infierno, insoportable, nefasto pésimo, no volvería, mierda, asco, me arruinó la vida | 355 | 7,3 |
| Divertida: divertido (en diferentes grados o frecuencias), pasarlo bien y actividades lúdicas | Divertido, lo pasaba bien con los amigos, gracioso, entretenido, cachondeo, fiesta, recreo, excursiones, deporte, fútbol | 350 | 7,2 |
| Sufrimiento, agobio, rabia: sentimientos negativos como consecuencia de la experiencia | Sufrimiento, inseguridad, tristeza, depresión, amargura, desesperación, miedo, rabia, furia, mal humor. Agobiante, estresante, nervios, ansiedad, tensión, preocupación | 339 | 7 |
| Aprendizaje, desarrollo personal: aprendizaje de cosas nuevas, desarrollo de habilidades y crecimiento personal | Aprendizaje, cultura, experiencias nuevas, descubrimientos, conocimientos nuevos. Interesante, motivadora, inspiradora, da ganas de aprender. Desarrollo personal, crecimiento, habilidades, autonomía | 309 | 6,3 |
| Amistades y buenas relaciones: amigos, relaciones positivas con iguales, aceptación por el grupo | Amigos, compañeros, nuevas amistades y relaciones, diversión con los amigos, buenas relaciones, socializar, buen ambiente, respeto, acogedores | 292 | 6 |
| Mala conducta: comportamientos disruptivos, en especial violentos | Peleas, rebelde, problemas, liarla, conflictivo, mala conducta, drogas, porros, alcohol, fumar, no iba, pellas, fugas | 123 | 2,5 |
| Maltrato, acoso, malas relaciones: experiencia negativa con los compañeros, especialmente el abuso en diferentes grados | Maltrato, incomprensión, exclusión, racismo, acoso, abuso, humillación, malas relaciones, soledad, mala gente, mal ambiente | 107 | 2,2 |
| Malos profesores, mala enseñanza: relaciones negativas con el profesorado y valoración negativa de su labor de enseñanza y apoyo | Malos profesores, maltrato profesores, dejadez profesores, poca ayuda, mala enseñanza, no se adaptan a las necesidades, no saben dar clase | 85 | 1,7 |
| Buenos profesores, buena enseñanza: relaciones positivas con el profesorado y valoración positiva de su labor de enseñanza y apoyo | Buenos profesores, buena relación con los profesores, enseñan bien, te ayudan, enseñanza participativa | 83 | 1,7 |

¹⁰ No se incluyen las categorías con menos de 1% de respuestas, ni las respuestas no procedentes

| | | | |
|---|--|----|-----|
| Dejadez: falta de implicación en la ESO | Dejadez, pereza, vagancia, pasota, no hacía nada, dormir | 83 | 1,7 |
| Fracaso, frustración: experiencia de incapacidad para afrontar la ESO y frustración personal | Fracaso, frustración, incapacidad, no aprendía, no avanzaba, suspender | 78 | 1,6 |
| Utilidad: percepción de la utilidad de la ESO de cara al futuro | Útil, necesaria, oportunidad (en relación con el trabajo y los títulos), futuro | 72 | 1,5 |
| Disciplina: percepción negativa de las normas y sanciones | Disciplina, obligación, castigo, expulsiones, dictadura, cárcel, normas, puntualidad | 67 | 1,4 |
| Inútil: percepción de la inutilidad de la ESO de cara al futuro | Inútil, sin sentido, innecesario, no sirve, pérdida de tiempo, desaprovechado | 64 | 1,3 |
| Esfuerzo, responsabilidad: valor del esfuerzo y de la dedicación | Esfuerzo, responsable, buena conducta, constante, sacrificio, atención, dedicación | 59 | 1,2 |
| Cambios: valoración de lo que supone de cambio en su vida | Cambio, diferente, extraño, te cambia la vida, algo nuevo | 49 | 1 |

Síntesis y comentarios:

La escuela es percibida en gran medida como un espacio de aprendizajes valiosos.

Las relaciones entre pares en la escuela son por lo general buenas y con el profesorado no son tan malas como cabría esperar de una trayectoria de repetición y fracaso.

La relación con el profesorado es significativamente peor entre la población autóctona y de menor edad.

La buena relación entre iguales y con el profesorado parece tener relación con un menor absentismo.

Las buenas relaciones con adultos (profesorado y familia) se refuerzan entre sí, haciéndolo también las malas.

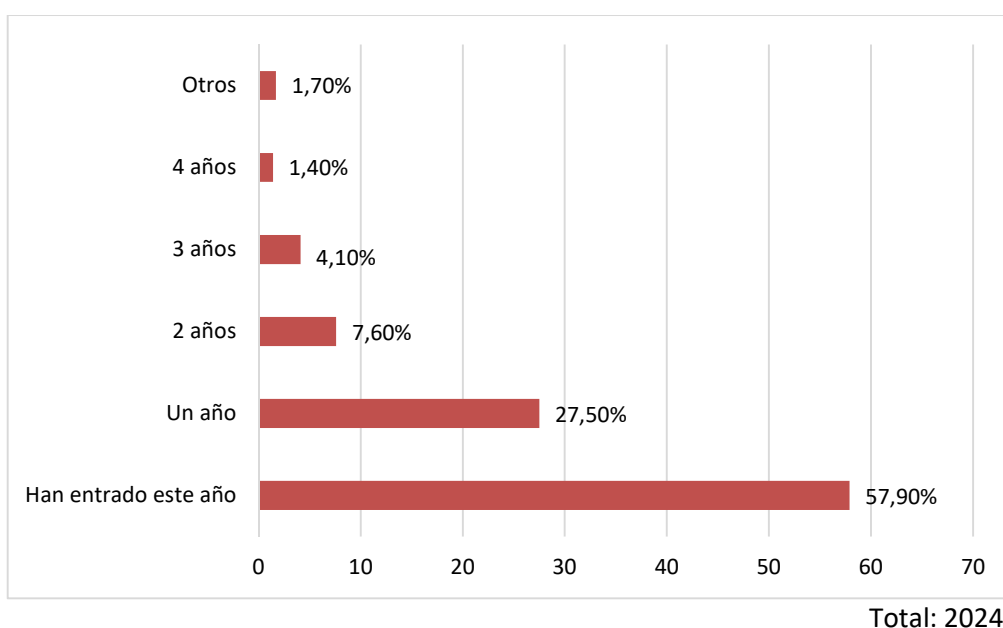
3. Experiencia en las Escuelas de Segunda Oportunidad

3.1. Valoración de su experiencia

A continuación, analizamos cómo valoran los/las estudiantes su experiencia en las E2O, aproximándonos a los motivos por los que estudian en ellas, y qué factores hacen que se sientan más o menos comprometidos con la continuidad en el itinerario que están desarrollando.

Más de la mitad del alumnado que ha respondido al cuestionario (57,9%) ha entrado este año en la E2O, y un 27,5% lleva ya un año en el centro; lo que ayuda a considerar que el 85% tiene intención de continuar en la escuela. Apenas el 14% de la muestra lleva más de dos años en la E2O (Gráfico 3.1). Menos del 15% se ha planteado en algún momento abandonar la escuela, porcentaje que se concentra entre quienes llevan más de dos años en ella y tienen ya intención de trabajar.

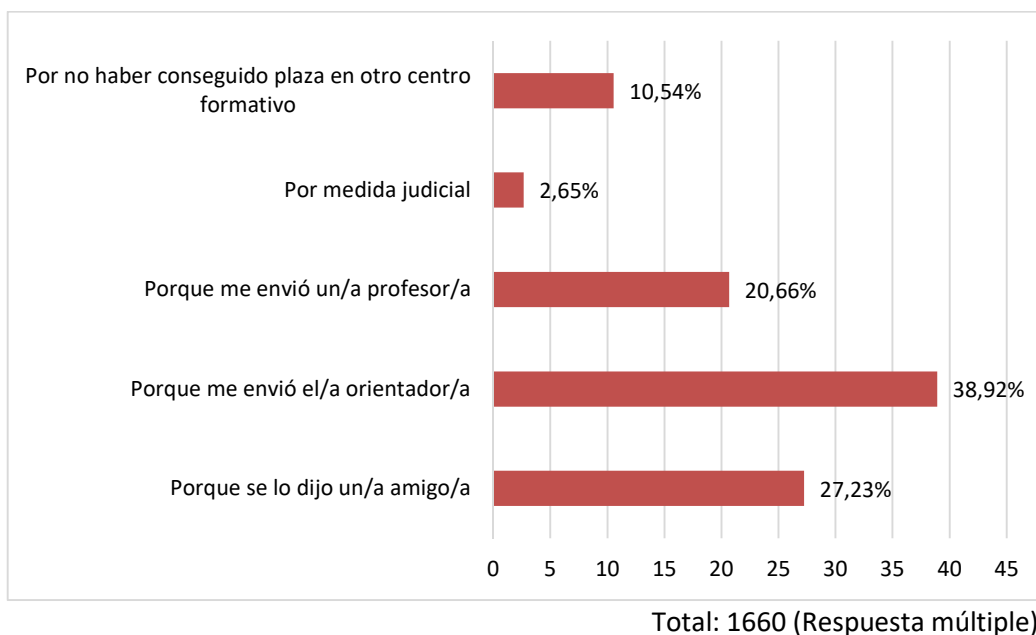
Gráfico 3.1: Tiempo que llevan en la E2O



En la incorporación a las escuelas tiene mucho que ver la orientación realizada desde los institutos: casi la mitad de los estudiantes de E2O van al centro porque se lo han aconsejado en el instituto, bien un profesor (20,7%) o un orientador (38,9%) (Gráfico 3.2). Así lo confirman los equipos directivos en las entrevistas que hemos realizado: la conexión entre la educación formal y las E2O es un factor relevante y que se cultiva, sobre todo, en el acceso a la E2O, pero en ocasiones también a la salida, favoreciendo el retorno al sistema educativo, cuando la E2O no tiene oferta de FP reglada. Otro factor que influye en la decisión de acudir a una E2O es el consejo de un amigo (27,2%), lo que resulta indicativo de la experiencia positiva de la mayoría de los jóvenes en ella. En los

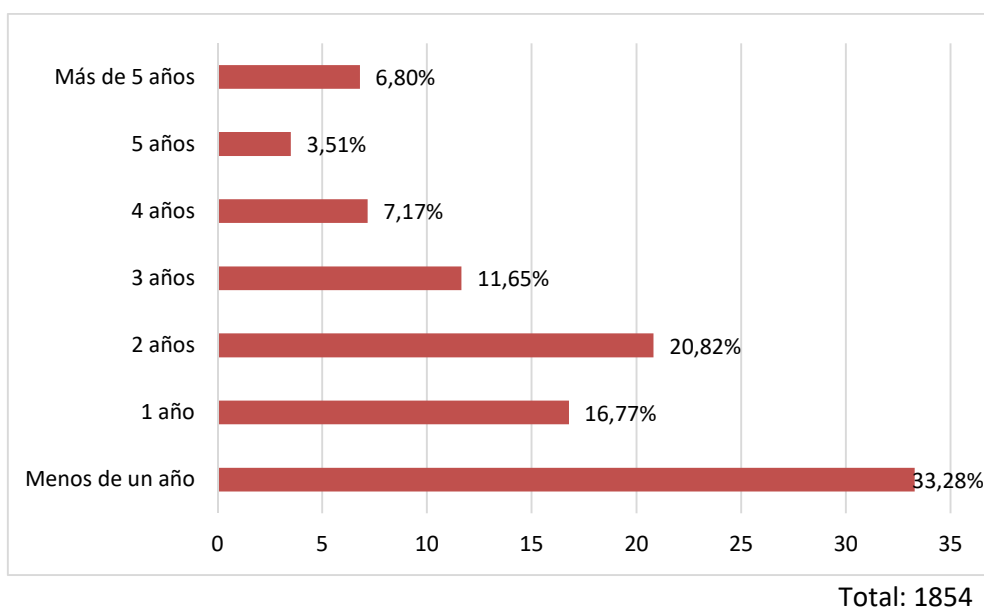
grupos de discusión con jóvenes se explicitaba esto: desde su experiencia particular, consideran que las E2O son un recurso altamente recomendable, en general, pero especialmente para aquellos que han tenido una experiencia negativa en el instituto y/o están desorientados acerca de cómo orientar su itinerario personal.

Gráfico 3.2: Motivo por el que ha ido a la E2O



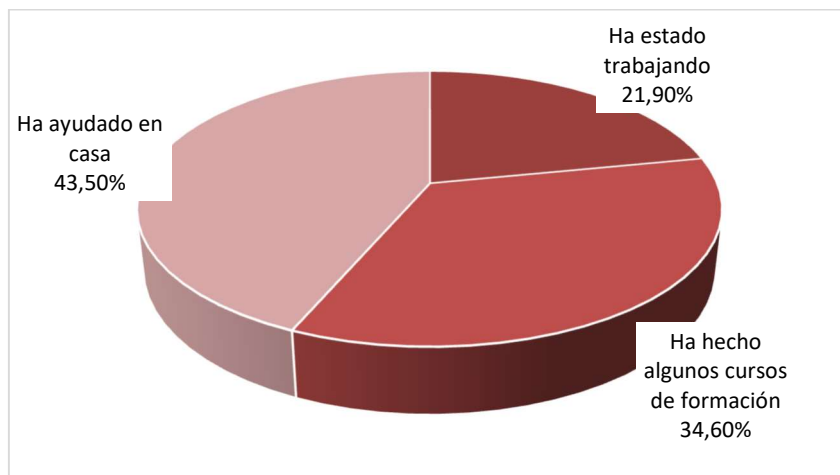
Como vemos reflejado en el gráfico 3.3, la incorporación a las E2O suele producirse de manera casi inmediata a dejar la escuela o instituto. El 33,3% del alumnado se incorpora a la E2O antes de que pase un año, un 16,8% al año, y otro 20,3% a los dos años. Es decir, la mitad se habían incorporado a la E2O en el plazo de un año y el 70% en los dos años posteriores a dejar el instituto.

Gráfico 3.3: Tiempo que ha pasado desde que dejó la escuela/instituto



En el periodo entre la salida de la escuela y el acceso a la E2O, un 21,9% ha trabajado, un 34,6% ha cursado alguna oferta formativa, y un 43,5% ha estado colaborando en tareas del hogar, sin estudiar ni trabajar (Gráfico 3.4).

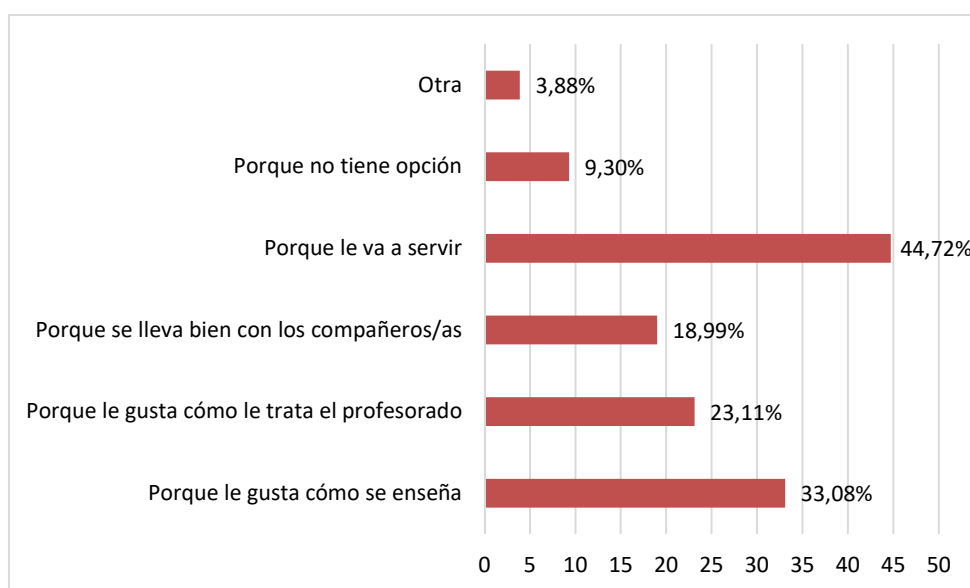
Gráfico 3.4: Actividad que realizaron entre la escuela/instituto y el ingreso en la E2O



Total: 1980 (Respuesta múltiple)

Muy pocos alumnos y alumnas (no llegan al 10%) estudian en la E2O porque no tienen otra opción posible (Gráfico 3.5). La gran mayoría (45%) está en los centros porque cree que les va a ser útil en un futuro para encontrar un trabajo o incluso para continuar sus estudios, que tienen una finalidad profesional y de empleo. Casi uno de cada cinco (19%) valora como elemento clave el buen ambiente con sus compañeros, así como la buena labor del profesorado del centro: Los docentes les tratan muy bien (23%) y además les gusta cómo enseñan (33%).

Gráfico 3.5: Motivo por el que estudia en las E2O

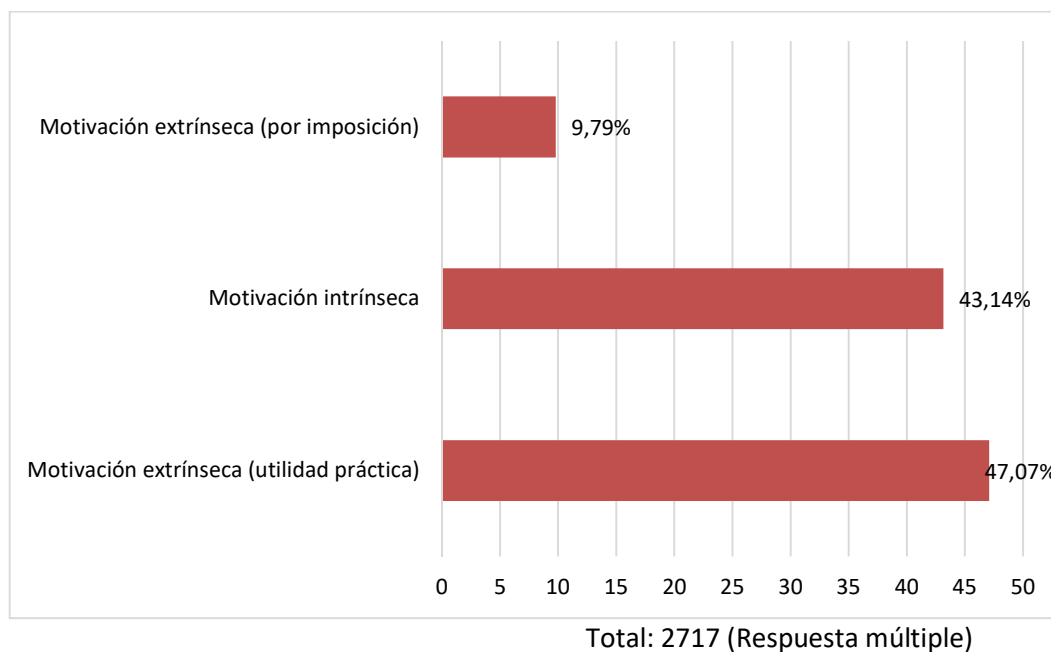


Total: 2860 (Respuesta múltiple)

Como veremos más adelante, esto se refleja perfectamente en la manera en que los estudiantes describen su experiencia, tanto en las preguntas abiertas como en los grupos de discusión. En ese sentido, los datos parecen confirmar nuestros supuestos iniciales sobre qué factores vinculan a los jóvenes con su experiencia en las E2O: le dan sentido a esta oportunidad en base a su utilidad para el futuro, por un lado, así como por el peso que tienen las relaciones de apoyo (tanto personal como en el aprendizaje) y reconocimiento (especialmente con el profesorado).

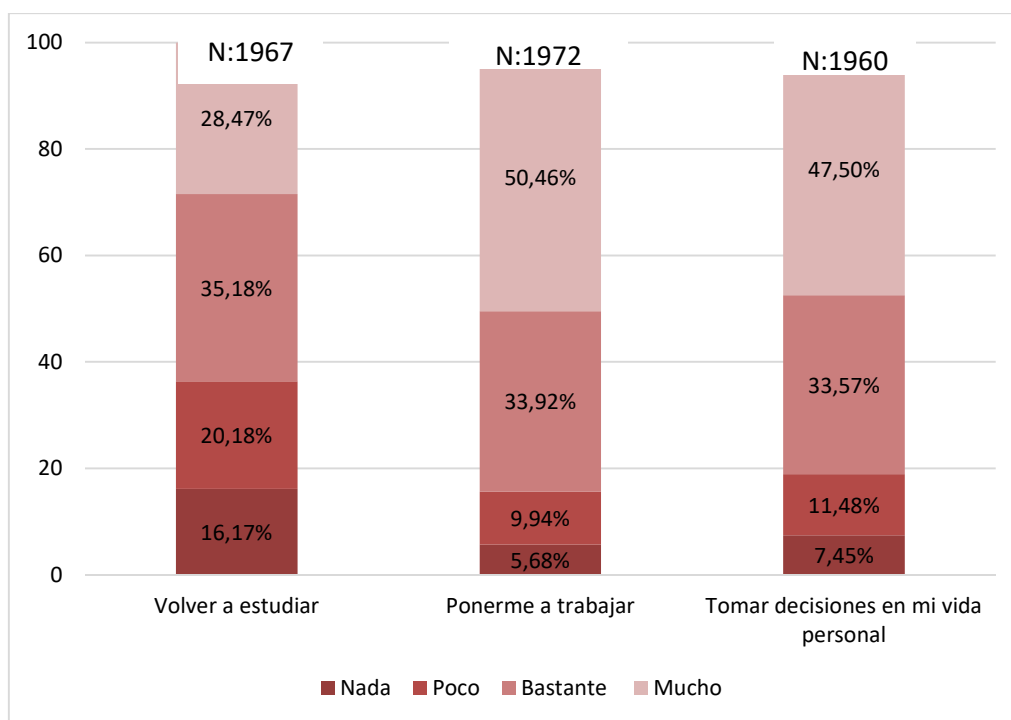
Si recodificamos las diferentes alternativas recogidas en el anterior gráfico en dos categorías relativas a su motivación, motivación extrínseca por imposición, por utilidad práctica o por motivación intrínseca (que incluye porque le gusta cómo se enseña, cómo le trata el profesorado y porque se lleva bien con los compañeros), observamos (Gráfico 3.6) que en un porcentaje similar aparece la utilidad práctica con un 47% seguida de motivación intrínseca (43%).

Gráfico 3.6: Motivo por el que estudia en la E2O (recodificada)



La experiencia en la E2O es valorada como enriquecedora sobre todo en dos sentidos (Gráfico 3.7): les hace sentirse más capaces de ponerse a trabajar (un 84% responden mucho o bastante), y también de tomar decisiones en su vida personal (el 81% responden mucho o bastante). También, aunque en menor medida, casi dos terceras partes se ven más capaces de estudiar (un 63% responden mucho o bastante).

Gráfico 3.7: Influencia de la E2O en algunos aspectos



Respuesta múltiple

Respecto a las oportunidades que les ofrece la E2O (Tabla 3.1), un 36% considera que le ayudará o al menos le animará a conseguir un trabajo. Casi la mitad (47%) piensa que le servirá para terminar sus estudios (graduarse, FPB, CFGM y preparación prueba de acceso; teniendo en cuenta que cursar FPB a menudo conlleva la expectativa de continuar más adelante en un CFGM). Una minoría (15,8%) destaca que sobre todo les ayudará a mejorar sus competencias personales y sociales.

Tabla 3.1: Oportunidades que les ofrece la E2O

| | n | % |
|---|------|--------|
| Graduarme, sacarme la ESO] | 943 | 17,6% |
| Sacarme la FP Básica | 699 | 13,0% |
| Sacarme un Grado Medio | 516 | 9,6% |
| Preparar la prueba de acceso a Grado Medio | 379 | 7,1% |
| Me ayuda a conseguir un trabajo | 1102 | 20,6% |
| Me anima a buscar un trabajo | 873 | 16,3% |
| Me ayuda a mejorar mis competencias personales y sociales | 849 | 15,8% |
| Total | 5361 | 100,0% |

Desde la perspectiva de los equipos directivos, que más adelante abordaremos en detalle, la principal contribución que supone la E2O es ofrecerles un itinerario personalizado, en el que los programas son instrumentos al servicio de la capacitación y la orientación de cada joven. Esto es relevante en la medida en que, una vez fuera del sistema educativo, los programas son de corta duración y esto obliga a cada joven a

tener que tomar decisiones con mucha más frecuencia que quien continúa en el sistema. Si, además, hay E2O que incorporan oferta reglada, esta posibilidad de pensar en un futuro a medio y largo plazo permite relajar la tensión de la toma de decisiones frecuente, algo complejo cuando las circunstancias personales, familiares y sociales son difíciles.

Síntesis:

La mitad del alumnado que acude a las E2O lo hace por recomendación del centro de secundaria obligatoria donde estudiaron y en el margen del año posterior a terminar su escolaridad, por lo que la E2O da continuidad a su formación además de atender a un número considerablemente menor de trayectorias escolares interrumpidas largamente.

Las E2O cuentan con el reconocimiento del sistema educativo, que las ve como un recurso apropiado para esa población.

Las E2O ofrecen la posibilidad de continuar estudiando, obtener una titulación o acreditación reconocida, y facilitar el acceso en condiciones suficientes al mercado de trabajo, que es la principal aspiración de un número considerable de jóvenes matriculados.

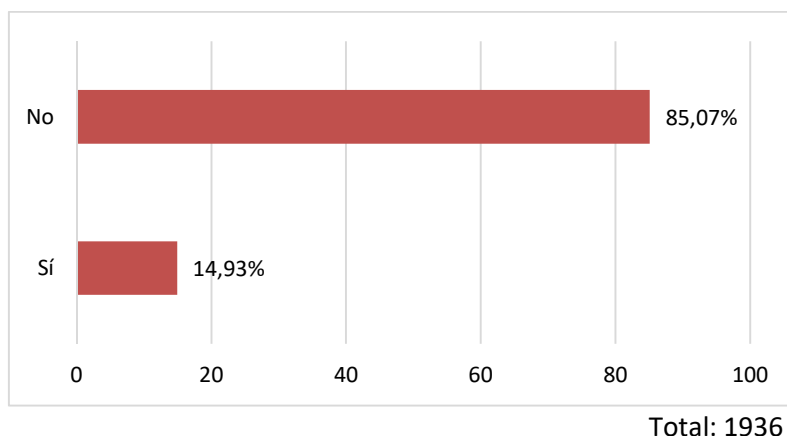
Los itinerarios personalizados, más que cada programa en particular, son la clave de la oferta de las E2O, lo que permite a cada joven pensar y trabajar su propio itinerario a medio y largo plazo, en lugar de ser una respuesta puntual y a corto plazo.

Las E2O permiten a los jóvenes sentirse capaces y reconocidos y, además, sentirse también protagonistas de las decisiones que afectan a sus transiciones a la vida adulta.

3.2. Factores de vinculación a las E2O

A la pregunta ¿has pensado dejar alguna vez la E2O? una gran mayoría (1647 jóvenes, de un total de 1937 respuestas) dice que no, lo que supone un 85% (Gráfico 3.8).

Gráfico 3.8: % de estudiantes que se plantean dejar la E2O



Mediante sus respuestas a una pregunta abierta, todos ellos apuntaron los motivos por los que quieren seguir en su E2O. En el gráfico 3.9 recogemos, con el formato de nube de conceptos, todos esos motivos positivos. Motivos que abarcan aspectos instrumentales, como labrarse un futuro a través de la preparación o la obtención de un trabajo, por un lado, o que inciden en lo satisfactorio de la experiencia, tanto por los métodos de enseñanza y el aprendizaje desarrollado, como las relaciones con el profesorado (del que se enfatiza el apoyo) así como en relación al clima en general.

Figura 3.9: Nube de conceptos sobre los motivos por los que quieren seguir en la E2O



En la siguiente tabla se pueden observar con más nitidez las respuestas abiertas de los jóvenes a esta cuestión, que hemos agrupado en categorías y subcategorías (no se incluyen las categorías con menos porcentaje de respuestas).

Tabla 3.2: Motivos para seguir vinculados a la E2O

| Categorías. | Subcategorías | Total | % |
|--|---|--------------|----------|
| Estoy muy a gusto: El centro, lo que estudian, disfrutan en general de estar en la E2O, le gustan las clases, aprenden, cómodos, felices, satisfechos, les gusta ir. | Estoy a gusto (estoy muy cómodo, lo necesitaba, contento, feliz); estoy muy a gusto y aprendo mucho (me entretiene mucho y aprendo más, me gustan las clases, de las mejores cosas que me han pasado en mi vida); me va y estoy bien aquí (cómodo, centrado, feliz, contento, me gusta venir, aquí me encuentro bien); buen ambiente con compañeros y compañeras (es la primera vez que me siento "querida" por profesores y alumnos). Me gusta lo que hago (estudio lo que me gusta, me gusta estar aquí y me hace feliz, estoy satisfecho); me gusta estudiar (me gusta estudiar, me gusta lo que estoy estudiando, lo he elegido yo) me gusta estudiar en el centro (me gusta este sitio, muy buen centro, me encanta esta escuela y lo que estudio) | 505 | 26 |
| Para titular y terminar mi formación: la necesidad de obtener un título que a veces no especifican, pero otras sí: graduado en ESO. O para continuar su formación, en ESO, grado medio, prueba o un curso de formación profesional para tener un futuro laboral mejor. | Para obtener el título (sin identificación del título, para oposiciones, para trabajar, para tener futuro); para obtener el título de ESO (es muy importante, lo necesito); quiero acceder a ciclo de Grado medio (y lea ayuda el graduado en ESO o la preparación para la prueba de acceso); necesito seguir estudiando (necesito algún estudio en mi vida); quiero terminar mis estudios y mi formación (formarme, necesario, seguir estudiando) | 282 | 14,5 |
| Para tener un futuro: una buena situación futura vital por medio de la consecución de un trabajo. | Me va a servir en un futuro (útil, me va a servir el día de mañana, me ayuda); me sirve para tener un futuro (un buen futuro con un trabajo estable). | 155 | 8 |
| Para trabajar: al final el objetivo de la formación, del aprendizaje en la E2O es encontrar un buen trabajo. | Aprendo y me sirve para trabajar (aprendo bastante y gracias a eso conseguiré un trabajo, aprender una profesión); me sirve para encontrar un trabajo (te forman para un trabajo); me sirve para terminar mis estudios y encontrar un trabajo (sacar el título para encontrar un trabajo) | 141 | 7,3 |
| Por los formadores del centro: enseñan cosas más útiles y son más cercanos, como de la familia. | Por la manera de enseñar y de tratarnos los formadores (ceranos, saber tratar, enseñan mejor, me gusta lo que enseñan, utilidad de las cosas que enseñan, son mi familia); me están ayudando mucho (apoyo y ayuda en todo lo que necesito y más). | 85 | 4,4 |
| Se aprende: quieren aprender y lo consiguen en la E2O. Están más motivados que en la escuela y aprenden de forma más práctica y útil. | Aprendo mucho (cada día algo más, cosas nuevas); quiero aprender (nuevos conocimientos, para formarme); se aprende más que en la escuela (más motivadora, cosas útiles) | 83 | 4,3 |
| Una oportunidad, posiblemente la última: sienten que no van a tener más oportunidades para tener un futuro mejor y no la quieren desaprovechar. | Es una de mis últimas oportunidades y no quiero perderla (aprovecharla, desperdiciar mi vida, no desaprovecharla, algo más de estudio); es una muy buena oportunidad (no la tiene cualquiera, para mi futuro). | 76 | 4 |

Como vemos, más de un 38% del alumnado (737) quiere continuar en la E2O por la utilidad que ven a lo que están haciendo. Entre estos, encontramos a los que comprueban que se aprende, y que es más práctico y útil que lo que habían visto en el instituto (4,3%); también un porcentaje parecido siente que está ante una gran oportunidad para terminar sus estudios o para encontrar un trabajo y que no va a tener otra igual. También vemos que un 14,5% considera que la E2O le va a servir para obtener el título -especialmente el graduado en ESO- así como para terminar su formación y en no pocos casos seguir estudiando.

Por otro lado, encontrar un trabajo y tener un futuro mejor es la motivación explicitada por cerca del 16% de los estudiantes; algo para lo que la obtención del graduado en ESO también es relevante.

También el componente socioafectivo, el bienestar que encuentran en la escuela, es fundamental en ese tanto por ciento de satisfacción (más de un 31%). Así, más de un 26% reconoce que está muy a gusto en el centro, que se siente querido y apoyado y que disfruta con lo que hace en él. También algunos concretan más su satisfacción en torno a los formadores, en su trato y cómo enseñan (4,4%).

Algunos jóvenes, en torno a un 15% (lo que supone 290 respuestas), expresaron que sí que habían pensado en algún momento abandonar la E2O. Aunque se trata de una minoría, recogemos sus razones:

Por un lado, la necesidad de buscar lo antes posible un trabajo, que se trata del motivo más señalado (en 56% de los casos: una quinta parte de este grupo minoritario, lo que equivale al 3% del total de respuestas positivas y negativas). En segundo lugar, se mencionan aspectos relacionados con lo que se estudia: la falta de utilidad percibida de lo estudiado o la insatisfacción con el sector en que estaban formándose (que agruparían un 1,5% de las respuestas), o cuestiones como el aburrimiento en las clases, la falta de motivación por estudiar y la pereza (en torno al 1,7%). En tercer lugar, en el terreno de lo relacional, una minoría (un 1,5%) señala una experiencia insatisfactoria en relación con el ambiente en el centro o las relaciones (problemas de convivencia, bien con los compañeros, bien con los profesores). Algunos (en torno al 1,8%) expresan como causa de un posible abandono el sentimiento de incapacidad para afrontar la experiencia o el agobio y los problemas de aprendizaje. Y, por último, se señalan como causas los problemas económicos o familiares (1,3%).

Cuadro 3.3: En sus propias palabras (I): Necesidades que cubre la E2O¹¹

| |
|--|
| Alternativa de habilitación profesional para personas con rechazo al estudio académico |
| El instituto es pura memorización, y hay gente que no sirve para estar todo el día con libros, hojas y hojas... a mí es lo que me pasó. |
| Sirve para gente que necesita alguna titulación para trabajar y que no la ha podido conseguir en el instituto, para la inserción laboral. |
| Yo tengo amigos que por ejemplo no les gusta estudiar y no se quiere apuntar a grado medio porque son dos años, esto son nueve meses. Realmente no tienes que estudiar mucho, es más práctica que otra cosa. A ellos les ayudaría: ahora no hacen nada, ni estudian ni trabajan... para romper la rutina de no hacer nada. |
| Orientación vocacional: experimentación que ayude a encontrar el propio camino laboral |
| Hay gente que quieren ser doctores y se les da bien, empezando desde la primaria hasta la universidad. Y hay otra gente que necesita probar otras cosas para ver qué se le da mejor. Hay gente que está segura y que llega hasta el final. Y otros que necesitan probar para encontrar qué es lo que de verdad saben hacer, tienen un lío en la cabeza que no saben lo que quieren hacer y necesitan probar. |
| Tú no naces sabiendo qué vas a ser, tienes que probar [...] Hasta que no pruebas, no lo vas a saber. Tú, desde primaria, secundaria, luego bachiller o grado medio, no tienes un curso, un año entero, en el que te puedas parar a pensar '¿Qué voy a hacer? Voy a probar'. Pero estaría bien que, entre 4º de la ESO y 1º de Bachiller, pusieran un curso entero que puedas probar un montón de cosas. |
| Aprender a convivir y a relacionarse |
| No es solo un centro formativo, es un lugar donde aprendes de todo: aprendes a convivir, a trabajar y a estar en la sociedad. |
| Al ser un trabajo que necesitas trabajar en equipo, lo que hemos aprendido aquí de saber tratar a las personas, de trabajar en equipo y todas esas cosas que nos vienen bien, lo podemos extrapolar al trabajo y nos funciona bastante bien. El tener una buena relación con los compañeros ayuda mucho en el trabajo. |
| Combatir la desmotivación y la falta de hábitos de disciplina |
| Ayuda mucho. Porque yo al principio no venía, ni estudiaba, ni quería hacer nada. Y al final, de tanto estar ahí, e insistir conmigo, lo han conseguido y ahora soy una persona que viene todos los días, que estudia y aprueba y que me gusta incluso venir. |
| En el colegio, en el instituto, no estabas haciendo nada y la profesora se preocupaba por los que hacían algo, no por los que no hacían nada. Aquí, si no estás haciendo nada, están todo el día pendientes de ti para que hagas. |
| Antes, en el instituto, nos comportábamos algo peor que aquí, éramos como más niños. Nos han hecho madurar, cogiendo responsabilidad. El tener unos hábitos, básicamente: disciplina, madrugar, el respeto, compañerismo, buena actitud... esas cosas. |

Fuente: Extractos literales de los grupos de discusión con jóvenes.

¹¹ Entre marzo y abril de 2021 realizamos nueve grupos de discusión con jóvenes de diferentes E2O, en torno a su percepción de estas escuelas. Los tres cuadros titulados "En sus propias palabras", que figuran en los apartados 3.2, 3.4 y 4 de este informe, recogen expresiones literales expuestas por los jóvenes participantes en esos grupos.

3.3. Percepción de las Escuelas de Segunda Oportunidad

Mediante una pregunta abierta se pedía a los jóvenes que escribiesen tres características para describir su E2O. Esto nos dio un total de 6072 respuestas (tres por estudiante) sobre elementos que consideraban definitorios de la experiencia en las E2O. En la figura 3.10 podemos ver, con el formato de nube de palabras, las categorías que elaboramos a partir de sus respuestas.

Figura 3.10: Nube de palabras sobre lo que para el estudiantado significa la E2O



Estas categorías figuran más detalladamente en la tabla 3.4¹². Si observamos las frecuencias de las categorías, vemos que los aspectos relacionales o socioafectivos son los que más destacan: el buen trato que reciben y el sentirse atendidos (categorías que sumarían hasta un 21%), lo que les gusta ir a la E2O (16,7%), lo bien que se lo pasan (7,1%) y las buenas relaciones de amistad (4%) (Tabla 3.4). También resaltan aspectos

¹² En la tabla 3.4 se pueden observar la síntesis de las respuestas abiertas de los jóvenes a esta cuestión, que hemos agrupado en categorías y subcategorías (no se incluyen en la tabla las categorías con menos de un 1% de respuestas).

vinculados a la utilidad de la experiencia: la educación que reciben y la buena calidad de la enseñanza (17,3%), así como su utilidad práctica, sobre todo de cara a un futuro personal y laboral, mediante la preparación en un oficio (8,3%). Igualmente se mencionan aspectos relacionados con la organización del centro y los recursos disponibles (5,9%).

Únicamente encontramos un poco más del 5% de características negativas sobre el centro, sobre todo en aspectos socioafectivos y en relación con aspectos normativos, que les hacen considerar su estancia en la E2O como una mala experiencia (2,2%) o como un sitio en donde se exige y se trabaja excesivamente (3,2%).

Tabla 3.4: Características con las que describen su E2O

| Categorías. | Subcategorías | Total | % |
|--|---|--------------|----------|
| Buena experiencia (muy a gusto en la escuela, con una alta motivación, con más libertad y autonomía, que te hace crecer). | Motivación (interesante, apasionante, ganas de venir, atractivo, les gusta lo que se da); experiencia positiva (maravilloso, genial, me gusta, buena escuela, superbién, perfecto, fantástico, increíble, fabuloso, excelente, salvadora, me encanta, adorable, me gusta estar aquí); fácil (llevadera, fácil de aprender, cómodo, menos presión); mejora personal (te dan más libertad, autonomía, te formas como persona, confianza, madurez, autoestima, responsable). | 1015 | 16.7 |
| Buena educación y enseñanza de calidad: Te forman y te educan muy bien, con profesores comprometidos y que explican bien y donde se aprende mucho sin excesiva dificultad. | Buena educación (buena enseñanza, buen aprendizaje, buena formación); enseñan bien (muy buena enseñanza, me gustan cómo enseñan, con buenos profesores que les gusta enseñar, que explican bien, mucho mejor que en el instituto); buen trato profesor-alumno (profesores amables y educados, comprometidos con los alumnos); aprendo (se aprende bien, se aprende mucho, se aprende fácil, un sitio para aprender); estudiar (buen estudio, me gusta venir a estudiar). | 970 | 16 |
| Buen ambiente/buen trato: Un buen ambiente, cercano, donde te sientes cómodo, respetado y te tratan muy bien. | Buen ambiente (amables, ambiente familiar, acogedores, buena gente, amigable, simpáticos, buen rollo, respetuosos, no estresantes, cercanos, majos, te hacen sentir cómodos, alegre); buen trato (te cuidan, te tratan genial, me llevo bien con mis profesores y profesoras) | 852 | 14 |
| Entretenido (Se lo pasan bien en clase y en los momentos de esparcimiento) | Entretenido (divertido, me lo paso muy bien, pasa el tiempo muy deprisa, ameno, alegre); esparcimiento (patio, juegos, fútbolín). | 451 | 7.4 |
| Se interesan por ti y se adaptan a tus necesidades (te acompañan, se preocupan por ti y te entienden, en términos generales, no sólo de enseñanza; profesores muy accesibles) | Se interesan (acompañamiento, dedicación, implicación, puedes hablar de todo con ellos, paciencia, buenas personas, compromiso, se preocupan por ti); se adapta (flexible, trato individualizado, los profesores te entienden, empáticos, accesibles); ayuda (los profesores nos ayudan, nos ayudan en todo, apoyo, buenos consejos, ayuda constante y en lo que necesites) | 420 | 7 |
| Útil-práctico-futuro-oportunidad: Practicidad, y sensación que todo lo que aprenden les servirá en un | Práctico (Talleres, dinámico, práctica, útil, activo, experiencia); útil (eficaz, efectivo, aprovechable, beneficioso, me servirá, productivo); futuro-oportunidad (te sirve para el futuro, salida laboral, bien preparado para el futuro). | 393 | 6.5 |

| | | | |
|---|---|-----|-----|
| futuro para encontrar un empleo. | | | |
| Relaciones humanas: buenos compañeros, se hacen amigos. | Buenos compañeros (compañerismo, buena relación, me caen bien, conocer gente); amistad (amigos, hacer nuevos amigos). | 242 | 4 |
| Instalaciones y equipamiento (Está bien equipado, con buenas y cuidadas instalaciones, donde estás confortable). | Bien equipado (buen material de trabajo, buenos recursos, no le falta material); entorno físico positivo (comodidad, confortable, bonito, grande, limpio, buenas instalaciones, cuidado) | 206 | 3.4 |
| Exigente-trabajador: Se exige bastante en el trabajo, que a veces resulta difícil. | Se trabaja (se trabaja bastante); exigente (trabajo, a veces complicado, estresante, difícil, aprovechar el tiempo). | 198 | 3.2 |
| Profesionalidad: en relación con una buena organización | Profesionalidad (organizados, todo en orden, son profesionales, responsables, serios, con buena orientación y seguimiento). | 153 | 2.5 |
| Mala experiencia (en relación con las normas, la disciplina, la falta de recursos, con clases aburridas). | Mala experiencia (falta de libertad, falta de nivel, inútil, poca ayuda, desorganización); aburrido: (repetitivo, poco dinámico, hablan mucho los profesores); malas condiciones (entorno físico viejo, lejos de casa, frío en las clases, horario negativo, falta de material); malas relaciones con compañeros. | 135 | 2.2 |
| Aprendizaje oficio - preparación laboral: preparan para encontrar un oficio y te ayudan a buscarlo | Aprendizaje de un oficio (vinculado a cursos de formación profesional o similar); preparación laboral (aprendizaje para un trabajo, ayuda para su búsqueda, capacitación laboral) | 112 | 1.8 |
| Innovador y cooperativo (relativo a los modos de plantear el trabajo y el aprendizaje) | Innovador (diferente en el buen sentido, creativo, imaginativo, hacen las cosas distintas); trabajo en equipo (trabajo en equipo, metodología cooperativa). | 79 | 1.3 |

En síntesis, en la tabla 3.5 podemos ver que la gran mayoría de los jóvenes (73%) destacan exclusivamente aspectos positivos de estos centros y de la educación que reciben, lo que nos indica una gran satisfacción con las E2O. Un 16,8% señala tanto aspectos positivos como negativos. Y sólo un 1,3% señala exclusivamente términos negativos.

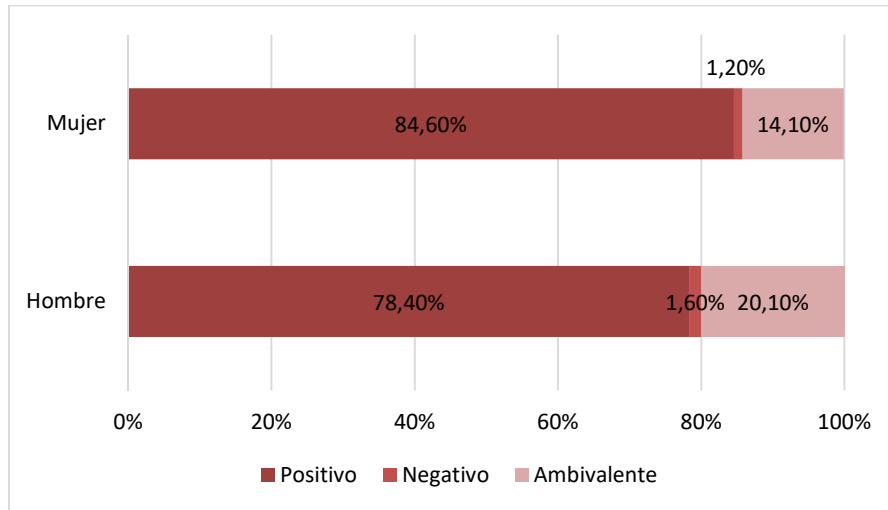
Tabla 3.5: Valoración de las características de la E2O por sujeto

| Valoración de las características por sujeto | n | % |
|---|----------|----------|
| Positivo | 1481 | 73,20 |
| Negativo | 27 | 1,30 |
| Ambivalente | 341 | 16,80 |
| NS/NC | 174 | 8,60 |
| Total | 2024 | 100 |

Como podemos ver en las gráficas siguientes, las mujeres emplean más términos positivos sobre la E2O (84,6%) que los varones (78,4%) (Gráfico 3.11). En función del origen, la valoración más positiva es la de la población de origen migrante hispanohablante (84,9%), seguido de la población autóctona (80,5%) y la población migrante no hispanohablante (77,5%) (Gráfico 3.12). Aunque en todos los casos, tanto

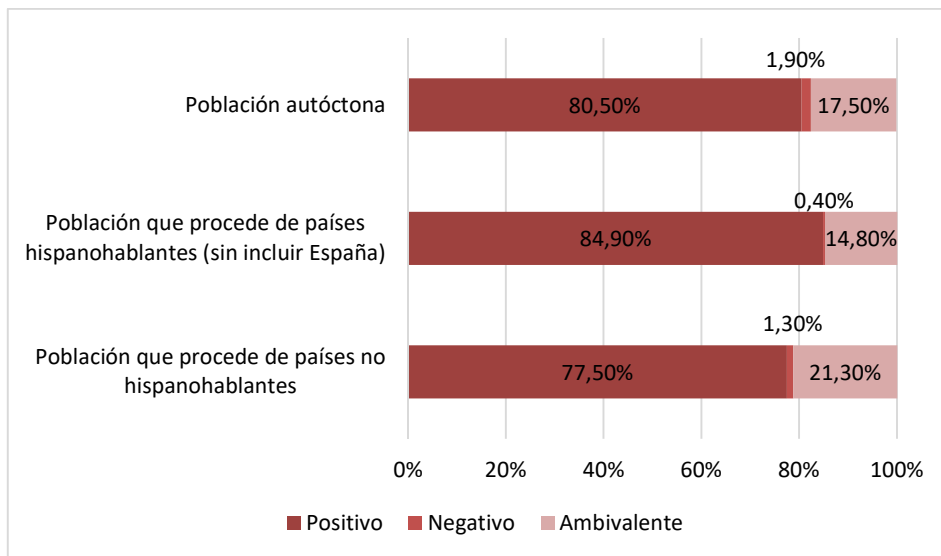
en la diferenciación en función de sexo, como de origen, la proporción de términos positivos es abrumadora.

Gráfico 3.11: Características de la E2O según sexo



Total: 1833. Pearson Chi-Cuadrado = 8,845; gl = 2; Sig. = ,012

Gráfico 3.12: Características de la E2O según procedencia



Total: 1839. Pearson Chi-Cuadrado = 10,622; gl = 4; Sig. = ,031

Cuadro 3.6: En sus propias palabras (II): Puntos fuertes de la E2O

| |
|--|
| Carácter práctico de lo que se hace (frente a la ‘teoría’ del instituto) |
| Hacemos trabajos para fuera, y eso te hace motivarte más y poner más. |
| Lo básico, lo necesario para esta vida. Cuando me puse a ponerlo todo en práctica... yo no sabía que existía esta manera de estudiar. |
| Aquí no solo me daban teoría, sino que también ayudaban a aprender cómo hacer las cosas. |
| Aprendizaje útil |
| Te van formando desde aquí para trabajar, ya tienes hábitos de trabajo, no como en el instituto que estás sentado seis horas y al final no sabes hacer nada. |
| Cuando estábamos en el instituto, era lo mismo todos los días, pizarrón y tal. Mientras que aquí nos preparan para trabajar. |
| Tenemos más claro por qué estamos aquí. Antes era que estudiabas para aprobar un examen, ahora estudias para tener un trabajo. |
| Esto más realista: lo que estudias es lo que vas a utilizar en el trabajo. |
| Relaciones de acompañamiento cercanas, individualizadas e integrales |
| El trato de los profesores también es diferente. En la ESO se preocupan porque tú estudies y nada más. Aquí se preocupan también de ti. |
| Aquí es como que un profesor puede llegar a ser un amigo tuyo, en vez de un profesor. Es más un amigo que un profesor, a veces. Y te viene muy bien tener ese apoyo de un profesor. |
| Aquí el trato es totalmente diferente a los institutos. Es un ambiente más familiar, siempre si tienes un problema o algo tú sabes que hay alguien que te puede ayudar, apoyar, aconsejar, y cualquier tutor siempre está pendiente de su alumno para ver cómo va, qué es lo que podrías mejorar... Tienes un seguimiento que te ayuda muchísimo para que tú también sepas qué es lo que quieres, qué es lo que buscas y hasta dónde quieres llegar. |
| La diferencia entre el instituto y esto es que los profesores no son profesores, son educadores, conocen más a las personas. También ayuda mucho el que seamos menos en clase. Al ser más en el instituto, pues no saben el nivel de cada uno. Aquí, como somos menos, están más atentos a ti. Si necesitas hablar o lo que sea, ellos te lo facilitan. |
| El problema del instituto es que, al ser muchos alumnos, no pueden personalizar la atención como lo hacen aquí. Sí, aquí es mucho mejor la atención [...] aquí es que es siempre, siempre atención personalizada, cariño, siempre se preocupan por ti, de cómo te van las cosas en casa, y eso se agradece porque poder confiar en alguien que no es de tu entorno, y que no te va a juzgar, es algo siempre bastante bueno. |
| Lo que más a mí me gusta de mis profesores es que, además de ayudarte en clase, te ayudan también con tu vida personal. Me aconsejan siempre mucho, confío bastante en ellos, los tengo como más que profesores, siempre te están apoyando con las clases y con todo. Si estás muy perdida, te hacen ser más positiva. |
| Innovación, adaptación e individualización de la enseñanza |
| Los profesores son de otra manera, miran por ti, te atienden. En el instituto éramos veinticuatro, aquí te dan lo que necesitas. Y luego, que las clases no son tan pesadas, hay talleres. |
| También lo dan de forma más creativa para que no sea todo tan pesado, aquí es de forma diferente para que estemos todos más motivados y con ganas de trabajar. |

Nuestra tutora con cada uno se ponía y era una atención muy bonita, muy personal. Si algo no se te daba bien, estaba pendiente de ti.

En el instituto se preocupaban más por los exámenes, para que apruebes y tal, y ya está. No se adaptan al nivel de cada uno. Si no haces el examen bien, y no apruebas, te echan. Explicar las cosas una, dos, tres veces para que lo entiendas bien, eso no lo hacen. En cambio, aquí lo hacen.

Cuando vas a un instituto la clase es de treinta personas. Y, cuando está dando materia, si no te enteras bien te quedas con la duda. El profesor no puede atender a todo el mundo por igual. En mi clase somos doce personas, y cuando no entiendes algo... además hay chicas de prácticas que también te ayudan. Te ayudan mucho, están siempre contigo, cualquier duda te la resuelven, te enseñan todo mucho más profundamente, están más contigo.

A mis profesoras les importa mucho que uno venga a clase motivado, que no venga aburrido, triste. Eso les importa mucho: que uno esté bien y, cuando entremos al taller, que dejemos lo demás fuera.

Fuente: Extractos literales de los grupos de discusión con jóvenes.

Síntesis:

Una inmensa mayoría del alumnado de las E2O nunca se ha planteado abandonarlas, especialmente porque están muy a gusto en ellas y por la utilidad que perciben: piensan que les va a servir, bien para continuar sus estudios, bien para encontrar un trabajo.

Una pequeña minoría de los alumnos y alumnas de E2O se ha planteado dejarlas en alguna ocasión, especialmente por la necesidad inmediata de encontrar un trabajo.

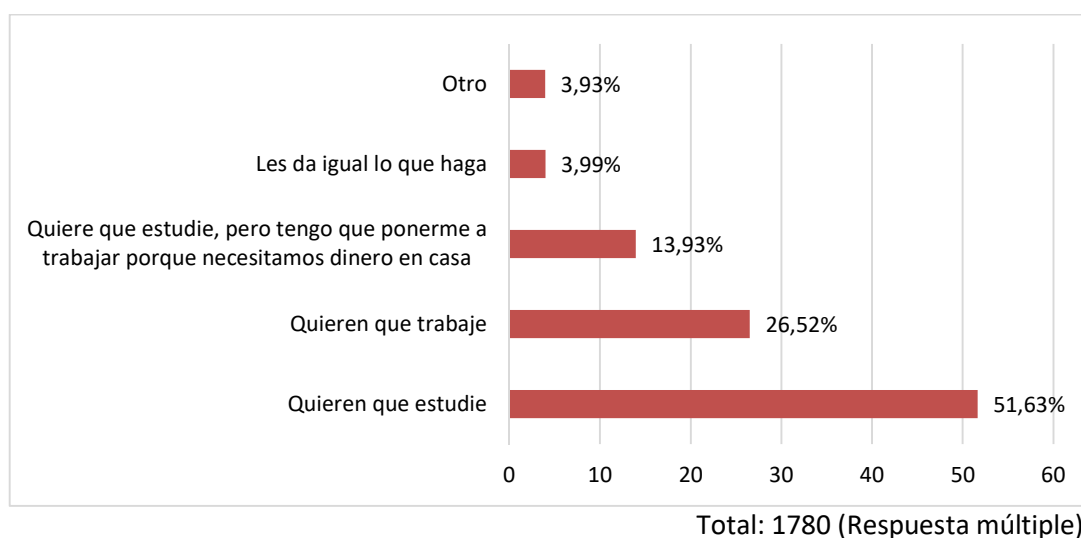
La gran mayoría de los jóvenes destacan aspectos positivos de los centros de E2O. Únicamente una minoría insignificante describe estos centros en términos negativos.

Los jóvenes destacan, sobre todo, lo motivados que están en los centros; el buen nivel y el compromiso y cercanía del profesorado, así como la atención personalizada que reciben.

4. Expectativas de futuro de los jóvenes

En primer lugar, preguntamos acerca de las expectativas de sus padres sobre su futuro académico y/o profesional (Gráfico 4.1). Sus respuestas dejan claro que la expectativa mayoritaria es la de que sus hijos continúen con los estudios (51,6%), si bien muchos señalan que, pese a esas expectativas, han de renunciar a continuar estudiando por necesidades económicas familiares (13,9%). Este último grupo merecería un apoyo específico para poder continuar y completar un período formativo que les asegurase mejorar su nivel de cualificación profesional. Sin ser incompatible con la expectativa de avanzar en los estudios, más de una cuarta parte de los jóvenes (26,5%) también expresa la expectativa paterna de trabajar en un futuro próximo. Un muy pequeño porcentaje señala indiferencia paterna ante sus metas futuras (4%).

Gráfico 4.1: Expectativas de los padres



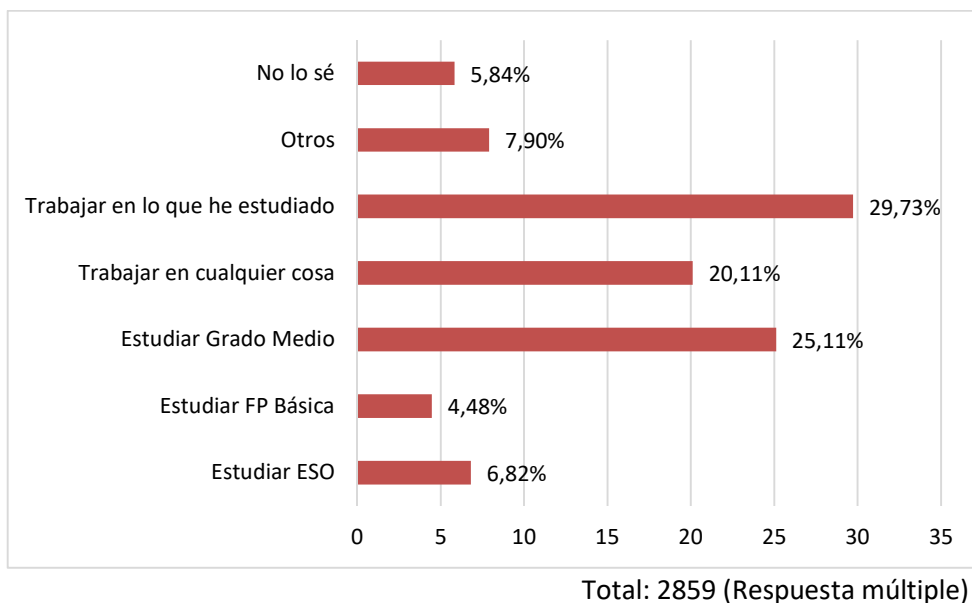
Por otro lado, se preguntó a los jóvenes acerca de sus expectativas académicas y profesionales inmediatas, al acabar el presente curso, y por sus expectativas en una perspectiva temporal más amplia, a los tres años.

Por lo que se refiere a sus expectativas a corto plazo (Gráfico 4.2), muestran algunas diferencias respecto a las expectativas paternas: La expectativa de continuar estudiando es menor que la de trabajar, señalada en la mitad de las respuestas de los alumnos (un 49,8%). Es interesante además señalar el porcentaje significativo que desea trabajar de modo coherente a lo que ha estudiado (casi un 30%), lo que indicaría que esa es la primera motivación de base en su conducta de búsqueda de empleo cuando finalice la E2O. No obstante, un 20,1% estaría dispuesto a trabajar en cualquier cosa.

De modo más general, la expectativa de continuar con su formación es indicada por un 36,4% de las respuestas. Más específicamente, un 25,1% desea continuar estudiando una formación profesional de grado medio, un 4,5% una formación profesional básica y

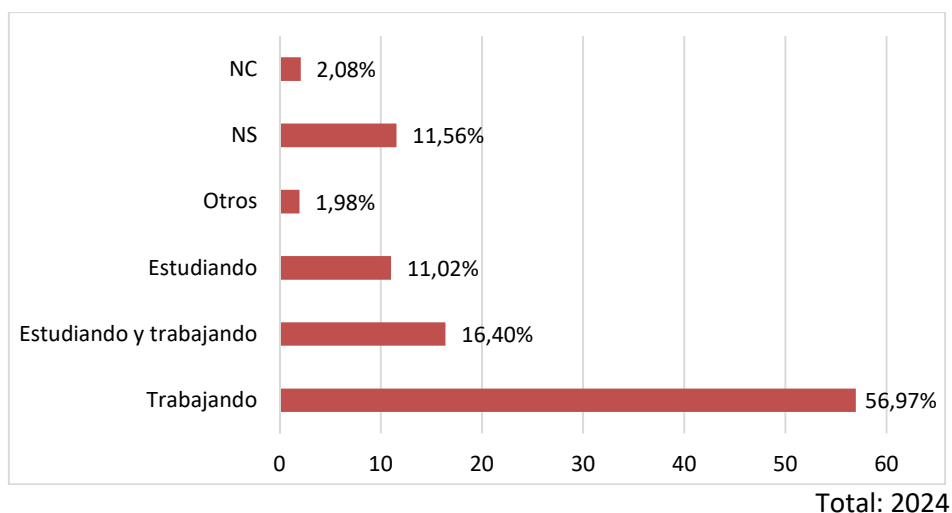
un 6,8% quiere completar la ESO. Igualmente, aunque se trata de un grupo minoritario, existen jóvenes participantes con expectativas poco claras todavía (5,8%) que precisarían una acción orientadora más intensa en la E2O.

Gráfico 4.2: ¿Qué le gustaría hacer al acabar el curso?



Al preguntarles por sus expectativas en un plazo de tres años, la mayoría se ve trabajando (57%); un 11% piensa que seguirá estudiando, mientras que un 16% considera que simultaneará trabajo y estudio (Gráfico 4.3). En comparación con las expectativas inmediatas comentadas anteriormente se ha incrementado el porcentaje de personas que indican una expectativa de estar trabajando, mientras baja la expectativa de seguir estudiando. Aunque es relevante que una parte reducida pero significativa se represente en un futuro capaz de conjuntar el estudio con el trabajo. Además, se ha doblado el porcentaje de jóvenes que indican no tener claras las expectativas en este plazo, con respecto a los que no lo tenían claro a corto plazo.

Gráfico 4.3: Perspectiva en tres años



Cuadro 4.1: En sus propias palabras (III): Horizontes que abre y cambios que produce la E2O

| |
|--|
| Mayor claridad y concreción de las aspiraciones personales |
| <p>Cuando estaba en la ESO tenía ciertas metas. Y cuando empecé con la carpintería mis metas cambiaron radicalmente: ahora tengo unas metas mucho más altas, más al nivel que tengo.</p> <p>Quieras o no, al salir de prácticas y tal, ya conoces el mundo laboral, ya sabes lo que te espera.</p> |
| Reconocimiento, autoconfianza y autoestima |
| <p>Tengo unas notas que no me las creo ni yo. Mi madre está alucinada: si en el colegio nunca he aprobado nada, me quedaron todas... Se han adaptado a mi nivel desde el primer momento, entonces se me ha hecho mucho más fácil. Yo me he visto capaz de hacerlo [...] y, poco a poco, mira: ya tengo el nivel de cuarto y me voy a graduar.</p> <p>Me ha ayudado mucho, mucho como persona, he crecido mucho como persona. Porque yo antes de entrar aquí, aparte que tenía una situación difícil en casa, yo era una persona muy pesimista y pensaba que no valía para nada, y me machacaba yo bastante, yo mismo. Y después ya, al entrar aquí, me empezaron a hacer que me quisiera, que es algo que no había conseguido nadie, ni mis amigos cercanos ni nadie. Y personalmente siento que he crecido mucho como persona, el tiempo que llevo aquí he cambiado mucho mi mentalidad y mi manera de ver las cosas.</p> <p>En la ESO decías: ‘Si ya voy así aquí, imagínate cuando tenga que trabajar’. Te sentías como que no ibas a poder, que eras menos... Ahora, como veo que puedo, digo ‘Voy a ponerme unas metas un poco más altas’.</p> <p>Yo encontré más confianza en mí. Me ayudaron muchísimo a confiar más en mí, de que sí puedo, y eso se lo agradezco muchísimo a todos.</p> |
| Mayor capital social y recursos informacionales |
| <p>He conocido a mucha gente, relaciones... te abre muchas puertas [...] Yo, por ejemplo, hice prácticas y ahí conocí un montón de gente que a día de hoy tengo su número de teléfono y es gente que, en un futuro, si yo estoy en una empresa o me monto una empresa, puedo hacerles una llamada si tengo una pregunta de cualquier tipo y me va a ayudar en todo lo que pueda. En cambio, en la ESO, pues ¿qué iba a llamar, a mi profesor de mates?</p> <p>Cuando vas a un centro de prácticas, parece que vas a hacer las prácticas y ya está, y no es así: si lo haces bien te van a coger, sea hoy o sea mañana.</p> <p>Cuando tienes alguna duda o alguna cosa, siempre si vienes aquí y te encuentras a cualquiera por el pasillo y le preguntas, pues te contesta [...] Dudas en relación al empleo, las vacaciones de verano...</p> |
| Oportunidades de trabajo |
| <p>Yo, por ejemplo, pensaba que integrarme en el mundo laboral me iba a costar mucho. Yo soy de etnia gitana, y yo pensaba que me iba a encontrar con mucho racismo, y que no me iban a coger, y no ha sido así para nada.</p> <p>Por mi parte, es que les debo todo al centro, ya voy por mi tercer trabajo gracias a ellos. Ellos me han ayudado mucho. Porque yo llegué al centro sin nada, simplemente con el carnet de conducir y sin nada más, porque no he tenido estudios ni he trabajado con contrato, ni nada. Y gracias a ellos pude entrar en un programa de curso de atención al cliente en Carrefour. Hice las prácticas y me quedé trabajando, gracias a que ellos me recomendaron. Luego también empecé a trabajar en limpieza porque me recomendaron ellos, llevo dos años con esa empresa. Y el lunes empezaré a trabajar en otros trabajos también gracias a ellos porque me han recomendado. Y</p> |

en los estudios también, me ayudaron a entrar en el programa de certificado de la ESO. Y siempre han estado encima de mí, y lo tengo que agradecer mucho.

[La entidad], una vez que has acabado, te puede ayudar a buscar un trabajo. Por ejemplo, yo volvería por aquí si, cuando me saque peluquería, no encontrase ningún trabajo por ningún lado.

Fuente: Extractos literales de los grupos de discusión con jóvenes.

Síntesis:

A corto plazo, la mayoría quiere trabajar cuando termine la E2O: su prioridad es trabajar y su etapa formativa terminaría en la E2O. El título de GESO es relevante para poder aspirar a un buen empleo, pero las dificultades para obtenerlo son grandes

A medio plazo, a tres años vista, se acentúa este deseo de trabajar, y la formación desempeña un espacio limitado, confirmando que la mayoría no desea continuar formándose más allá de la E2O.

Hay premura por trabajar, lo que dificulta buenas inserciones laborales, ya que hay recorridos interrumpidos a causa de esa necesidad.

5. El punto de vista de los equipos directivos: Qué hace que las E2O influyan en las trayectorias de estos jóvenes¹³.

Hasta este punto hemos abordado una descripción de los perfiles de jóvenes que encontramos de forma mayoritaria en las E2O. Podríamos decir que éstas intentan responder, en términos generales, a las necesidades de jóvenes que han tenido una trayectoria educativa compleja, en muchas ocasiones con rupturas y procesos de abandono. Buena parte vive en condiciones de vulnerabilidad o de riesgo de exclusión. Si concretamos un poco más, podemos diferenciar cuatro situaciones especialmente relevantes:

- a) Jóvenes con una experiencia de fracaso y, en muchos casos, de ruptura con la escuela.
- b) Jóvenes que tras abandonar la escuela pasan por experiencias de trabajo poco cualificado y precario.
- c) Jóvenes inmigrantes con perfiles diversos en cuanto a su trayectoria escolar (en su país de origen en muchos casos), o a su experiencia laboral precaria.
- d) Jóvenes con situaciones de diversidad funcional (una minoría en las E2O, aunque con una presencia significativa en algunas entidades con programas específicos para atender sus necesidades) que les alejan de los itinerarios ordinarios en la escuela y buscan (muchas veces desde el empuje de sus familiares) itinerarios adaptados para su formación y posible inserción laboral en entornos más o menos protegidos¹⁴.

Esta diversidad de perfiles, la precariedad de sus condiciones vitales y la fragilidad de los recursos con los que cuentan para salir adelante, requiere una combinación de intervenciones que, poniendo al joven (con sus necesidades y potencialidades) en el centro, permita construir itinerarios de desarrollo personal que combinen educación, cualificación profesional y fortalecimiento de competencias transversales. Todo ello

¹³ Este capítulo se basa en las entrevistas realizadas a 16 directivos y profesionales de un total de 10 E2O (ver anexo metodológico) en las que abordamos las claves fundamentales de su modelo. Todas las afirmaciones que se realizan se basan en la información obtenida en esas entrevistas sobre las prácticas de las E2O o en nuestros análisis a partir de esa misma información.

¹⁴ Si bien estos no aparecen en la descripción realizada a partir de los datos del cuestionario, debido a que no participaron en el mismo, pues las entidades no incluyeron sus programas en la aplicación del cuestionario, debido a su formato *on-line* al que nos vimos forzados por la pandemia. Esto supone una limitación que ya hemos expuesto en la metodología y que hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los datos. No obstante, estos jóvenes, y los programas en los que participan, sí aparecen reflejados en las entrevistas a los directivos y profesionales de las E2O en que se basa este capítulo del informe. Igualmente, cabe mencionar que las escuelas que mantienen estos programas (por ejemplo, programas de FPB adaptada) son una minoría, lo que no significa que su labor sea menos relevante para entender el modelo de E2O.

desde un enganche que suele venir de la mano de la oferta de formación en oficios, que resulta más atractiva, ofrece salidas más reconocibles y resultados más rápidos, directos y palpables. A partir de ahí se busca generar un compromiso del joven con su trayectoria educativa, orientándole, ayudándole a centrarse y a definir sus intereses y clarificar sus metas. Todo ello desde el convencimiento de la importancia que tiene una mejor cualificación y su certificación (en tanto que reconocimiento formal, útil de cara al retorno educativo o a la inserción laboral).

En definitiva, el éxito de los jóvenes en las E2O radica en el fortalecimiento de su autonomía y en su inserción social y laboral, lo que en ocasiones pasa por un retorno a programas educativos reglados, y, en general, por procesos de cualificación profesional y de desarrollo de competencias personales.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las organizaciones que promueven las E2O no son homogéneas. Aunque no pretendemos en nuestro trabajo hablar de las claves organizativas de las escuelas, es relevante tener en cuenta que la configuración de cada entidad tiene un potencial diferente de cara a sus posibilidades de integrar diferentes tipos de programas a la hora de diseñar los itinerarios.

Así, encontramos escuelas autónomas ubicadas localmente e implicadas en su entorno inmediato (tanto en redes educativas y sociales como empresariales). Pero también escuelas con una dimensión provincial o interprovincial, a menudo ligadas a entidades matriz, más grandes, que han acreditado parte de su oferta educativa como E2O, pero que ofrecen más servicios educativos y/o sociales. En este sentido, hay tanto iniciativas del tercer sector –fundaciones, asociaciones o cooperativas–, como plataformas sociales de órdenes religiosas –en ocasiones también articuladas como fundaciones– con una especial dedicación a la acción socioeducativa. Estas entidades actúan como recursos para un entorno más amplio, a menudo convirtiéndose en “centros de referencia” de intervención socioeducativa, bien por especializarse en un colectivo con determinadas necesidades socioeducativas (jóvenes en situación de riesgo, como población transversal de las E2O, pero también en algunos casos, jóvenes con necesidades educativas especiales por algún tipo de discapacidad), bien en relación con algún sector de cualificación concreto (por ejemplo en proyectos de formación profesional en sectores emergentes o innovadores, no exclusivamente dirigidos a población vulnerable).

Por último, hay que señalar la existencia de situaciones muy diferentes en cuanto a la diversidad y cantidad de programas y líneas de actuación que ponen en juego las escuelas. Algunas E2O gestionan una cantidad importante de programas, que permiten tejer, con recursos propios, actuaciones diferentes de un itinerario. Otras escuelas amplían su ámbito y capacidad de intervención para complementar los itinerarios recurriendo a redes con entidades externas, reforzando las redes de colaboración (lo que no significa que el trabajo en red sea exclusivo de esas escuelas).

5.1. Objetivos y planteamiento de la actuación de las E2O

En términos generales, el éxito supone la consecución de tres tipos de objetivos¹⁵, que se concretan de forma personalizada para cada joven.

- El crecimiento personal, autoconocimiento y la autonomía del/la joven, que lleva a la progresiva definición y desarrollo de un proyecto vital personal, con metas y aspiraciones, como cualquier joven que vive su transición a la vida adulta.
- El retorno educativo de jóvenes que habían abandonado la educación formal, lo que les permitirá acceder a certificaciones educativas formales o a procesos de cualificación profesional con certificación oficial. Se insiste en la relevancia de tener oportunidades para mejorar la cualificación de cara a una posterior inserción laboral en un mercado competitivo.
- La inserción laboral, desde la cualificación basada en la práctica, combinada con actuaciones de orientación, de intermediación y de seguimiento. Un objetivo que siempre está en el horizonte, aunque en unos casos de forma más inmediata que otros, sobre todo en función de la posibilidad o no de prolongar la trayectoria formativa y de las necesidades económicas más o menos acuciantes.

Para obtener esos objetivos, las E2O señalan como condiciones unas claves fundamentales:

- La definición de **itinerarios personalizados**, definidos de forma dialógica entre el joven y los profesionales de las E2O, centrados en las oportunidades para afrontar sus necesidades y conseguir sus objetivos. Para ello es fundamental adaptar los recursos y procesos a cada caso, y hacerlo desde una evaluación continua de los procesos.
- La relevancia de un **enfoque educativo flexible**, centrado en la personalización de los ritmos de aprendizaje, y que conjugue el carácter práctico del aprendizaje, con las actuaciones educativas dinámicas y cooperativas, claves para el desarrollo de competencias transversales comunicativas. Esta flexibilidad implica, también, responder a los intereses personales de los jóvenes, de forma que el aprendizaje resulte significativo para ellos.
- Una relación educativa definida, fundamentalmente, como **acompañamiento**. Esto implica al menos dos cuestiones. La primera es la creación de **relaciones educativas cercanas** y basadas en vínculos comunicativos y de confianza, que incluso llegan a

¹⁵ Presentamos estos objetivos en este orden, desde la perspectiva de los equipos de las E2O. Como hemos visto en los resultados del cuestionario, para los jóvenes el orden de relevancia sería inserción, desarrollo personal y retorno educativo.

ser afectivos. En las E2O hay educadores que se convierten en figuras de referencia para los jóvenes, actuando como apoyo y contraste, tanto en la definición del itinerario de cada joven, como en su evaluación sobre la consecución de sus objetivos. La segunda es la relevancia de los procesos de **evaluación formativa** sistematizada, que permitan el **reconocimiento** del joven, apoyándose en la visibilización de los logros y objetivos alcanzados, y permitiendo, a su vez, la **confrontación** constructiva y reflexiva de los errores y necesidades. Ambos son fundamentales para incrementar la autonomía del joven en su toma de decisiones conforme avanza el proceso. Esto sólo es posible si se realiza desde un vínculo de confianza entre jóvenes y educadores, tal como hemos dicho antes.

- Cada **joven se convierte en el centro** de los procesos y las intervenciones, teniendo en cuenta sus necesidades de manera **integral**. Esto supone incorporar a su itinerario cuestiones que van más allá del quehacer formativo estricto de las escuelas, lo que reclama la necesidad de trabajar en red con otras instituciones y recursos (legales, sanitarias, etc).

Se trata de posibilitar procesos que permiten reforzar el vínculo de cada joven con su propio proceso de desarrollo, lo que pasa en buena medida por el aprendizaje profesional. El éxito, en definitiva, consiste en que al acabar su proceso en la E2O se haya experimentado un empoderamiento, un desarrollo de competencias que permita una mayor confianza en sí mismos y en sus posibilidades de salir adelante, abriendo nuevas expectativas y metas.

5.2. Actuaciones que posibilitan el éxito de los y las jóvenes en las E2O.

A continuación, explicamos en detalle cada una de las claves mencionadas en el punto anterior, siempre a partir de las entrevistas realizadas a las y los profesionales.

5.2.1. La personalización de los itinerarios

Como hemos dicho, se destaca la importancia de poner al joven en el centro de los procesos, con una perspectiva integral a la hora de diseñar las intervenciones en las que va a participar. En muchos casos es fundamental resolver necesidades vitales básicas para poder profundizar en la trayectoria formativa que cada cual ha de recorrer.

Los itinerarios combinan actuaciones educativas y de orientación en los tres ámbitos que ya hemos comentado: desarrollo personal, educación y cualificación profesional. En general, los jóvenes llegan con un nivel muy bajo en sus competencias en los tres ámbitos. Necesitan profundizar en los tres, con ritmos y combinaciones que dependerán de cada caso. Pero, en general, hay que tener en cuenta que cuanto más complejos sean sus problemas, necesitarán itinerarios más largos y que requieren, en general, una

dedicación del joven “a tiempo completo”. Aunque encontramos itinerarios más breves, inferiores a un año, lo habitual es que duren entre 2 y 4 años (incluso 6, en el caso de personas con alguna discapacidad).

Muchas escuelas cuentan con un modelo general de itinerario, que sirve como referencia y que combina recursos de la E2O en los tres ámbitos. Se trata de una serie de programas o módulos que se ofrecen a todos porque se consideran parte esencial de un proceso (salvo en situaciones excepcionales en que se pueden ajustar: por ejemplo, situaciones de urgencia económica que requieren acortar los itinerarios para poder insertarse laboralmente). Estos modelos no excluyen la decisión personal, por ejemplo, en torno al tipo de oficio en que desarrollar el aprendizaje. Además, incorporan variaciones sobre su duración, sobre el orden y/o combinación de acceso a los programas, sobre la introducción de módulos complementarios adecuados para necesidades específicas... Unas variaciones que también tienen que ver con las posibilidades de la E2O (por ejemplo, por los condicionantes de los calendarios de los programas reglados).

Pero, si bien suele existir un modelo que da respuesta apropiada a un tipo de perfil de joven, la definición de cada itinerario debe apoyarse en el análisis de sus necesidades e intereses particulares y la concreción de sus objetivos. A partir de ahí, contando con los recursos y criterios de la E2O, hay que combinar recursos, articular módulos y programas complementarios para construir y temporalizar un itinerario que permita alcanzar los objetivos. La combinación de esos recursos permite organizar itinerarios con piezas que ofrecen calendarios diversos (no siempre abiertos, en función de las condiciones que afectan a su financiación) y que permiten cubrir objetivos complementarios con los que ir respondiendo a las necesidades de cada joven. La evaluación y seguimiento continuo de la consecución de los objetivos permite, si es preciso, redefinir el itinerario e incorporar nuevos programas o actuaciones.

Aunque los itinerarios no tienen un carácter lineal, en general es común que al principio se ponga un mayor énfasis en lo personal y social, para ir desarrollando luego lo académico y/o profesional. También es habitual que al final se introduzca la preparación de cara a salida al mercado laboral (orientación e intermediación).

5.2.2. Momentos y ámbitos del itinerario

Las E2O dan prioridad al itinerario personal sobre los programas. Aunque el itinerario supone combinar una serie de programas o actuaciones, siempre se hace en función de los objetivos a conseguir por cada persona. En general, se pretende facilitar un proceso en que el joven sea protagonista, cuya concreción será diferente en cada E2O y para cada joven:

- a) **La llegada a las escuelas.** La llegada de jóvenes a las escuelas tiene que ver fundamentalmente con que éstas son conocidas en el entorno. Tanto mediante procesos de boca-boca, que se apoyan en las buenas experiencias de anteriores alumnos y de sus familias (“haced caso a estos, que os ayudarán”), como a través de las redes con centros educativos, en los que los orientadores cumplen un papel importante en la derivación a las E2O de los jóvenes con más dificultades y que abandonan los centros de secundaria obligatoria. En otros casos son profesionales de la intervención social, de servicios sociales públicos, sobre todo locales, de ONGs, de entidades con las que la E2O está vinculada (por ejemplo, en el caso de Escuelas relacionadas con órdenes religiosas), o de centros de menores. En todos estos casos se cuenta con las Escuelas como un recurso valioso para los jóvenes más vulnerables. En general estas derivaciones se apoyan en una percepción positiva por parte de los profesionales y en la creación de unas expectativas positivas en los jóvenes que llegan a la E2O, especialmente cuando vienen por medio de amistades que ya han pasado por ellas. Son pocos los que se sienten forzados a asistir, como vimos en nuestros datos del cuestionario.

Una cuestión importante a tener en cuenta sobre este momento es el valor que dan las E2O a permanecer siempre, en la medida de lo posible, abiertos a la recepción de jóvenes. Aunque existen condicionantes a esa recepción, por ejemplo, en el caso de programas regulados por las administraciones públicas (como la Formación Profesional Básica), en la mayoría de los casos se busca la manera de acoger en programas propios, que permiten una acogida inicial, para incorporar a los jóvenes a los itinerarios en cualquier momento del curso.

- b) **La acogida** y el establecimiento de un vínculo de confianza. Una de las claves destacadas por las y los directivos y profesionales de las Escuelas es la importancia de realizar un proceso de acogida bien planteado. En él es importante la creación de un espacio de escucha y comunicación, clave para crear un vínculo de confianza, para ir definiendo las necesidades desde las que habrá que definir y acordar los objetivos del itinerario de cada joven y para fundamentar su compromiso con ese itinerario y con las normas de convivencia en el centro.
- c) El diagnóstico de necesidades y de la empleabilidad y la **definición dialógica de objetivos y del itinerario personalizado**. Al respecto, se considera fundamental contar con los intereses del joven y su perspectiva, por lo que debe participar activamente en la definición del itinerario, estableciendo -incluso firmando- su compromiso con el mismo. En ocasiones se proponen pruebas de nivel para evaluar su competencia en materias instrumentales que forman parte de los programas educativos (por ejemplo, matemáticas). Y se realiza un diagnóstico de empleabilidad, para valorar sus necesidades de cara al mundo laboral. En el proceso de definición del itinerario tiene un papel fundamental la persona que va a ser referencia

fundamental en el acompañamiento del proceso del joven, encargada de su orientación, tutela o de la coordinación del equipo. Pero también participan otros miembros del equipo educativo, de diferentes programas, que ayudan a valorar la idoneidad de cada actuación para los objetivos de cada joven.

- d) La participación en los **programas educativos o de cualificación profesional** y de desarrollo de las competencias transversales y personales. En ocasiones, también programas vinculados al ocio. Las escuelas señalan tres componentes fundamentales en el itinerario, el educativo, el laboral y el personal, que se desarrollarán con diferentes programas, según cada caso, pero que de una u otra forma se considera que deben estar presentes.

Como hemos señalado, en los momentos iniciales se suele priorizar más (sobre todo con edades más tempranas) las competencias básicas, comunicativas y emocionales, que a menudo sirven para ir generando un vínculo de identificación con la E2O o, en ocasiones, con la entidad promotora de ésta, que puede abarcar programas para gente más joven. Esto se puede realizar en el marco de programas o talleres prelaborales, o “programas de currículum adaptado”, como un paso **previo a la incorporación a la E2O**, dependiendo de la edad. En algunos casos las entidades acompañan y refuerzan las trayectorias educativas en secundaria en el ámbito escolar ordinario, sea en centros públicos con los que se establecen acuerdos de apoyo, sea con centros concertados, por ejemplo, vinculados a la entidad religiosa que actúa como promotora y dinamizadora de la E2O.

A partir de ahí, dependiendo del itinerario definido, se introducen **programas socioeducativos y de adquisición de competencias profesionales**. Por ejemplo, en **talleres o programas propios**, del tipo de talleres multiprofesionales, que permiten introducir aproximaciones a diversos oficios, con el objetivo de despertar su interés, para a partir de ahí ofrecer otros programas más específicos. Algunas escuelas ofrecen actividades de refuerzo escolar y ocio y tiempo libre para los más jóvenes, que están aún acudiendo al instituto, para reforzar el vínculo y evitar el abandono prematuro, actuando de apoyo y seguimiento de su trayectoria escolar. Además, estos programas propios permiten mantener criterios de admisión flexibles y calendarios adaptables, tanto para la incorporación, como para combinarse con otros programas, actuando como programas-escoba, que permiten recoger a todos y no dejar a nadie fuera por cuestiones formales. En ese marco, además se incorpora también el trabajo de competencias personales y sociales, la relación con iguales, la construcción del vínculo de confianza con los educadores, la identificación con el centro y la dimensión normativa. Y suele ser un punto de partida desde el que derivar a otros programas propios o ajenos.

A partir de ahí, muchas E2O incorporan en sus itinerarios **programas reglados de formación profesional básica**, que permiten trabajar los niveles más básicos de

cualificación profesional, de manera más formal y con reconocimiento oficial. Estos programas, que dependen de los departamentos de educación de la administración autonómica, conllevan condicionantes formales en su gestión, admisión y evaluación. Algunos itinerarios que prolongan más la etapa formativa reglada incorporan la realización de **ciclos formativos de grado medio** (a veces desde cursos de formación básica, a veces desde la obtención del graduado en ESO, o mediante la preparación de la prueba de acceso). En otros casos, las E2O actúan como **apoyo educativo** a los jóvenes que participan en este tipo de programas (por ejemplo, mediante formación profesional básica) en la red ordinaria del sistema de educación secundaria.

En otras escuelas se desarrollan **programas de orientación y desarrollo progresivo de competencias sociolaborales** y conocimiento del mundo del trabajo, que van dando forma a un proceso, vertebrado por la E2O, de desarrollo de la empleabilidad en todas esas competencias, que se plantean de forma complementaria a cursos de competencias técnicas y profesionales realizados bien en la propia E2O, bien en otras entidades con las que se da una coordinación y un seguimiento.

O también, en la línea de la cualificación profesional, se desarrollan otros **programas de formación y empleo** (del tipo de las escuelas taller, que incorporan contratación/becas, y que dependen de los departamentos de empleo de las administraciones autonómicas) y que suponen más tiempo y una mayor exigencia en el desarrollo de las competencias profesionales, con un currículum más definido al respecto, dando acceso a **certificados de profesionalidad**.

En un **plano más académico**, los itinerarios pueden incluir programas de preparación para el graduado en ESO, lo que supone asumir un currículum formalizado y unas evaluaciones, anuales o trimestrales, lo que hay que compatibilizar con la flexibilidad que se considera clave en el enfoque educativo de las E2O, como luego explicaremos. También se introducen programas de preparación para el acceso a ciclos formativos de grado medio. Algunas E2O están reconocidas como centros de educación de adultos o como centros concertados de enseñanza media y, en estos casos, el retorno al sistema se produce dentro del seno de la propia E2O, que cuenta con todos los recursos, financiación y autorización necesarios.

Igualmente, en los itinerarios se incluyen programas de apoyo psicosocial, cursos de desarrollo de competencias transversales (comunicativas, valores, salud, por ejemplo), que se incorporan como parte curricular del itinerario, cursos de idiomas para inmigrantes, alfabetización digital, programas de ocio, apoyo en materia de vivienda, apoyo jurídico e incluso apoyo financiero puntual, todo lo cual permite la **integralidad del programa** y contribuye a dar sentido a la participación de cada joven en esta propuesta educativa.

Como ya dijimos, algunas E2O incorporan programas dirigidos a **población con algún tipo de discapacidad**. Es ese sentido, también se combinan diferentes tipos de actuaciones: algunas iniciales (“aprendizaje-tareas”) que permiten una aproximación muy básica a tareas de algunos oficios, permitiendo, a la vez, desarrollar competencias sociopersonales; y otras más avanzadas, como los programas reglados de FPB adaptada. La cualificación a la que estos programas dan paso permite el acceso posterior a experiencias de formación-empleo (certificados básicos de profesionalidad), en general ya fuera de la E2O, o de empleo protegido, en empresas o entidades especializadas.

- e) Otro momento importante que se incorpora en los itinerarios son las **prácticas en las empresas**, sea como parte de alguno de los programas formativos mencionados, sea como programa complementario de la propia E2O. Permiten reforzar las competencias profesionales en entornos reales productivos. Las prácticas profesionales se plantean en función del itinerario y perfil del joven. Se consideran un elemento clave para el aprendizaje, incluso para la inserción laboral al acabar en la E2O, a veces en las mismas empresas en que se ha hecho las prácticas. Pero se es consciente de que no todos los alumnos están preparados para incorporarse a esa experiencia. No se puede enviar a alguien que no vaya a responder. Aunque las empresas, muchas veces, son conscientes del perfil de los jóvenes y se muestran sensibles a sus necesidades, podrían cuestionar su participación si la experiencia fuera negativa. Para los jóvenes que aún no están en condiciones de incorporarse a las prácticas de un oficio en empresas, se proponen otras alternativas, como prácticas en el taller de la E2O, experiencias de aprendizaje servicio, o prácticas no cualificadas en empresas (dirigidas a la práctica de competencias generales del mundo laboral, aunque no de competencias técnicas del oficio).
- f) La **orientación e intermediación de cara a la inserción laboral** en el mercado de trabajo forma parte habitualmente de las últimas etapas de los itinerarios (y en ocasiones es un elemento transversal durante todo el proceso). Muchas escuelas cuentan con orientadores laborales o profesionales de la intermediación laboral que trabajan el contacto con el ámbito empresarial, tanto para la gestión de las prácticas en las empresas, como para facilitar la inserción laboral de los jóvenes en su salida de la escuela. El seguimiento de cada joven permite su orientación hacia el tipo de salida que más responda a su potencial, a sus expectativas y a los niveles de competencias adquiridas, idealmente en el oficio en el que se haya formado, aunque las condiciones de cada joven, sus necesidades económicas, y las oportunidades y condiciones laborales en cada sector, pongan a menudo límites a ese ideal. En cualquier caso, esa labor de adecuación es importante, tanto para la experiencia de los jóvenes, como para el vínculo entre las escuelas y las empresas: es importante que la incorporación de los jóvenes sea positiva para ambas partes.

En esta labor de intermediación hay entidades (las escuelas o sus entidades promotoras) que son reconocidas como entidades colaboradoras de la administración autonómica, como programa de orientación para el empleo. En algunos casos, la misma E2O cuenta con un programa de intermediación con su propio equipo de profesionales. En algunos casos en que la E2O está integrada en una entidad más amplia, ésta puede contar con recursos específicos para esta labor de intermediación, desde los que atienden también, entre otros destinatarios, a jóvenes de las E2O. Y también se dan casos de contar con servicios de este tipo gestionados por otras entidades cercanas, con las que se trabaja en red. En algunos casos, además, las entidades que mantienen las E2O actúan de entidades promotoras de algunas empresas de inserción social, lo que incorpora otro recurso valioso para dar continuidad a los itinerarios personales, ya fuera de las escuelas y antes de lograr la plena autonomía.

- g) Los procesos de **seguimiento** se consideran una **dinámica transversal** en todo el itinerario, incluso prolongándose en muchos casos algunos meses después de dejar la escuela. En estos procesos es importante la identificación de los responsables de la tutorización de los jóvenes, tanto porque se convierten en personas de referencia para ellos, como de cara a la coordinación de los procesos y de las intervenciones socioeducativas entre los diferentes profesionales que van a trabajar con los jóvenes.

5.2.3. Un aprendizaje significativo

Una cuestión fundamental es que los estudiantes puedan encontrar un sentido a la formación realizada. Como vimos en los resultados del cuestionario a jóvenes, una gran mayoría valora que su aprendizaje en las E2O es relevante en algún sentido (desarrollo personal, retorno educativo o cualificación para el trabajo).

Hay un consenso generalizado en la importancia del aprendizaje de competencias profesionales y, en especial, las actuaciones educativas de prácticas profesionales, en entornos de taller o de empresas reales. Estas son la principal motivación para los jóvenes, en la medida en que les permite descubrirse capaces de desempeñar un oficio, esencial para su autonomía. Pero también son muy relevantes las otras dimensiones del aprendizaje, tanto la académica como la personal. Trabajar sobre su “proyecto de vida” forma parte del quehacer cotidiano que se acompaña desde la E2O. En cualquier caso, hay algunas cuestiones clave destacadas al respecto por los profesionales entrevistados:

- La relevancia de promover un aprendizaje significativo y dinámico, que se base en actividades de carácter práctico. Se considera que “se aprende trabajando”. Algo fundamental para jóvenes que muestran un cierto rechazo a lo académico. Esto requiere, por ejemplo, cambiar a menudo de actividad, proponer clases dinámicas, introduciendo el trabajo por proyectos -cortos-, que incorporen la transversalidad

de los aprendizajes. Igualmente, destacan la importancia de las propuestas de aprendizaje cooperativo que incorpore la interacción en el grupo y que permita ejercitar competencias comunicativas y de trabajo en equipo. El grupo es, en ese sentido, el ámbito privilegiado de trabajo. Esto permite combinar la personalización de los procesos con un carácter cooperativo de las actuaciones

- La importancia de mantener una atención personalizada a los ritmos de aprendizaje de cada cual, ofreciendo un *feedback* continuo para resolver dudas y reconocer avances. Algo coherente con la percepción de los jóvenes, que expresaban la importancia de sentirse cuidados, es decir, de sentir que se responde a sus necesidades de aprendizaje de manera personalizada. Y que eso se hace desde el respeto y la empatía, para lo que es fundamental la cercanía en la relación entre profesorado y alumnado. La conciencia del bajo nivel académico con el que llegan la mayoría de jóvenes, implica la necesidad de relativizar la exigencia, adaptando ritmos y métodos de aprendizaje.
- La percepción de que el aprendizaje sea útil, para ellos o para el contexto. Una utilidad que ellos pueden percibir: para la comprensión de la realidad cotidiana, para el trabajo, para el desarrollo personal. Sobre esto, algunos profesionales destacan las experiencias de aprendizaje servicio, bien de cara al contexto comunitario, o de cara a la propia entidad. En general, se trata de plantear el aprendizaje y su evaluación de manera que se pueda destacar el valor de lo que se hace, que tiene sentido y no es percibido, en general, como una pérdida de tiempo.
- La introducción de una cierta flexibilidad en el currículum, incorporando las preocupaciones cotidianas y los acontecimientos del entorno, incluso acogiendo en el ámbito de aprendizaje las preocupaciones personales. Esto, en ocasiones, requiere combinar los tiempos y objetivos de los programas de educación reglada con otros que permiten introducir una mayor flexibilidad.

5.2.4. La importancia de la flexibilidad en las intervenciones

Por tanto, los itinerarios han de ser flexibles, para responder a las necesidades, intereses y objetivos de cada joven, teniendo en cuenta, además los recursos disponibles en la propia escuela, en las organizaciones con que ésta esté vinculada, o en las redes del contexto. Pero para que eso sea posible es fundamental partir de un buen análisis inicial (diagnóstico de necesidades y de potencialidades) desde el que definir el itinerario (qué objetivos, con qué recursos y en qué plazos), su modo de evaluación, seguimiento y reformulación (desde el diálogo, con una valoración que permita reorientar objetivos, programas ritmos o tiempos) y los indicadores que permitan identificar la consecución de los objetivos y el final del itinerario (y, si procede, la orientación de cara a la

intermediación con otros recursos, más allá de la Escuela, por ejemplo en el ámbito laboral).

Cuando se habla de flexibilidad en los itinerarios, se incluyen, al menos, tres dimensiones:

- Flexibilidad en el uso y “encaje” de los recursos (programas) disponibles, en función de los objetivos personales, de los tiempos y calendarios educativos y de las posibilidades de la E2O. Un factor muy destacado en algunas escuelas es la posibilidad de incorporarse a un itinerario en cualquier momento, a través de uno u otro recurso, dando lugar a la configuración de “itinerarios non-stop”, evitando la situación de mantener al joven esperando al margen del proceso hasta que haya una plaza. Se atiende a todos, al menos en el momento de la acogida.
- Flexibilidad de los contenidos y competencias a desarrollar. Por un lado, en relación con la adaptación al mercado laboral para favorecer las oportunidades de colocación de los jóvenes. Para ello, es importante obtener retroalimentación de las necesidades de las empresas con las que se trabaja (en prácticas o de cara a la inserción laboral) que permita reorientar el diseño de módulos formativos, adaptar la formación de cara a las prácticas, mejorar el seguimiento de los jóvenes en sus procesos de prácticas en empresas... Por otro lado, en relación con la adaptación a la cotidianidad del joven y a sus intereses, por encima de las programaciones establecidas.
- Flexibilidad de los ritmos y tiempos de aprendizaje. Prologar el compromiso con el itinerario o abreviarlo, según la evaluación de competencias y consecución de objetivos, o las necesidades personales, por ejemplo, económicas.

Todo esto ha de contar, siempre con el cumplimiento de los requisitos formales y curriculares mínimos establecidos por los programas con certificación oficial, que suelen suponer un obstáculo que hay que sortear para conseguir la adaptación necesaria para que el proceso resulte satisfactorio. Para favorecer esa flexibilidad, algunas E2O combinan en los itinerarios programas más estandarizados y vinculados a regulación general de las administraciones públicas (por ejemplo, la formación reglada, como es el caso de la FPB) con otros programas más adaptables. Esto permite una complementariedad desde la que construir los itinerarios minimizando las rigideces, sin renunciar a las certificaciones formales, posibilitando una mayor flexibilidad curricular y temporal, facilitando la incorporación de jóvenes a los itinerarios, aunque no esté abierto el plazo de matrícula en los programas reglados.

5.2.5. La concepción de las relaciones educativas

Una cuestión que se plantea de forma generalizada en las entrevistas es la importancia que tiene el mantenimiento de una relación educativa basada en la cercanía, la comunicación constante, el reconocimiento y el apoyo a las necesidades de cada estudiante. Esas son claves fundamentales que hay que promover desde el momento de la acogida, para crear un “enganche afectivo, un vínculo de confianza que refuerce el compromiso del joven con su experiencia en la escuela, y sin el que es muy difícil acompañar su proceso desde la implicación personal (que requiere reconocimiento y refuerzo, pero también exigencia).

En este tipo de relación es importante mantener abiertos espacios y canales de comunicación, que permitan la participación de los jóvenes (de manera individual –en forma de tutorías, por ejemplo- o colectiva –en forma de asambleas o reuniones colaborativas de trabajo o evaluación, por ejemplo-). Y es importante que esos procesos comunicativos permitan una auténtica experiencia de escucha activa, de forma que se preste atención a las necesidades, inquietudes, avances y complicaciones de cada joven.

Para que esa relación sea posible es importante trabajar con grupos pequeños, que posibiliten el conocimiento real de cada cual y sus circunstancias. Esto implica una estructura de acompañamiento apoyada, al menos, en dos claves: (a) el establecimiento de momentos específicos para el seguimiento y la comunicación en torno al proceso e itinerario de cada joven; y (b) la presencia de tutores o coordinadores (según cada entidad) que se convierten en personas de referencia, en general, en el aula o en el aprendizaje práctico y que suelen pasar mucho tiempo con los jóvenes, por lo que los conocen bien. Ese rol de referencia les permite ofrecer una pauta de conducta, una retroalimentación constante sobre el aprendizaje y sobre los avances personales, así como actuar como intermediadores en situaciones de conflicto entre los jóvenes, o de cara a sus familias; igualmente ese rol permite ofrecer al resto del equipo educativo una información completa sobre los jóvenes, cuestión fundamental para la coordinación de las acciones educativas, reforzando su coherencia y su carácter integral. En ese sentido, es muy importante el trabajo en equipo por parte del profesorado y el resto de profesionales del centro.

5.2.6. La concepción del trabajo educativo como acompañamiento

La combinación del carácter personalizado de los itinerarios y de la concepción de las relaciones educativas que acabamos de comentar permite comprender la concepción del trabajo educativo como acompañamiento de procesos, un elemento central en todas las E2O. Un acompañamiento integral, que va más allá de lo académico y competencial, teniendo en cuenta a la persona, con todas sus condiciones, necesidades, potencialidades e intereses. Y centrado en el camino que cada persona va realizando,

con el apoyo de los educadores de la E2O. En ese sentido, el rol de los equipos educativos es el de **acompañar la experiencia** de la que los jóvenes son protagonistas, ofreciéndoles un apoyo y un seguimiento que al principio ha de ser más intensivo, para ir ganando en autonomía conforme se avanza en el itinerario. El acompañamiento permite estar atentos a los cambios en la situación y necesidades del joven e ir revisando el proceso, reformulando objetivos y contrastando los pasos a dar.

Ese seguimiento cotidiano en las E2O se facilita en la medida en que se cuenta con personas de **referencia**, responsables de ese seguimiento. Su papel es muy relevante en los procesos de acogida, orientación y evaluación del proceso educativo y de cualificación profesional. Facilita la coordinación de las intervenciones del equipo sobre cada joven y la sistematización de la información sobre el mismo, su itinerario y objetivos. Y también aportan al joven la experiencia de sentirse acompañado por esa persona que está pendiente de su proceso, bien a través de sesiones formales de tutoría semanales, bien en el acompañamiento cotidiano en clase o en el taller.

Para entender el sentido del acompañamiento es importante detenerse en la concepción de la **evaluación** como proceso de refuerzo y reconocimiento que permita valorar los pequeños avances a lo largo de los procesos formativos. En toda E2O hay objetivos formativos comunes y objetivos individuales, ligados a los objetivos del propio itinerario, personales, técnicos y académicos, siempre apoyándose en su aplicabilidad en el contexto laboral y social. La evaluación aborda contenidos, habilidades y competencias, hábitos (asistencia, puntualidad) y actitudes personales (por ejemplo, convivencia y respeto), tanto en su dimensión personal como profesional. La evaluación desde el seguimiento constante por parte de tutores o profesores es clave para la redefinición de los itinerarios ante los logros o nuevas necesidades o intereses. Además, hay que tener en cuenta que la evaluación también implica confrontación; es decir, hay que afrontar los conflictos, la falta de implicación, o la ruptura de las normas desde el diálogo y la reflexividad. Los jóvenes han de asumir también lo que no les gustaría oír, para poder corregir errores propios. Esta dinámica de confrontación requiere y potencia la vinculación entre jóvenes y educadores.

Los profesionales entrevistados también enfatizaban la importancia de la **sistematización** de procesos de seguimiento, del registro y uso de la información, tanto para coordinación del equipo educativo, como para la autoconciencia del joven sobre su proceso. La flexibilidad de la que hablábamos antes no es improvisación; por el contrario, se apoya en procedimientos formalizados que, en algunos casos, incorporan o elaboran sus propias herramientas informáticas validadas por su propia práctica. El acompañamiento requiere combinar cercanía con el seguimiento sistemático de objetivos para su evaluación. Además, no hay que perder de vista que la evaluación también está condicionada por el tipo de programa y su fuente de financiación.

Además, el acompañamiento no se circunscribe a lo que pasa en la E2O, sino también al ámbito de las empresas en las que los jóvenes realizan las prácticas, a los procesos de incorporación al mercado de trabajo, así como ante determinadas situaciones de abandono de la E2O, al menos en aquellos casos que pueden ser susceptibles de reorientación. Para los jóvenes que finalizan su itinerario, las E2O realizan un seguimiento, aunque sea telefónico, durante algunos meses tras la salida de la escuela. También se indica que muchos jóvenes mantienen el contacto, por el vínculo creado, o cuando les surgen problemas, porque saben que pueden contar con apoyo siempre que los necesiten.

Por último, dado el carácter integral del trabajo de las E2O, el seguimiento e intervención puede incorporar actuaciones de cara a las **familias** de los jóvenes, en especial si se trata de menores o personas con alguna discapacidad. Esa relación puede ser especialmente importante en el momento de la acogida y en el seguimiento ante situaciones de absentismo o abandono. Se menciona la importancia de tener con ellas, en la medida de lo posible, un vínculo de confianza para que se involucren, que conozcan y refuercen los progresos de su hijo o hija. Aunque en situaciones familiares conflictivas puede complicar los vínculos entre el joven y la escuela. Para todas aquellas situaciones en que los jóvenes no viven con su familia, se señala también la importancia de mantener el contacto y la coordinación con las personas responsables de los centros de menores, pisos tutelados u otro tipo de entidades o agentes responsables de su tutela¹⁶.

5.2.7. El papel de las normas.

La flexibilidad debe compatibilizarse con la dimensión normativa. Es muy importante el uso de normas claras y flexibles que vayan “ordenando la experiencia” de los jóvenes y que se revisen desde el diálogo. Es relevante estructurar la situación de aprendizaje y los modos de conducirse en ella (a) como parte del aprendizaje de cara al mundo laboral (asistencia, puntualidad, disciplina); (b) para posibilitar la convivencia en la escuela y las dinámicas colaborativas; y (c) como clave de implicación mutua en el seguimiento del itinerario y refuerzo de los logros.

El uso de esas normas debe compatibilizar dos principios. El primero, el respeto a unos mínimos requisitos que deben ser asumidos por todos los jóvenes como condición de su participación en la escuela y que se evalúan en su seguimiento. Y, el segundo, la definición, desde el diálogo con cada joven, de un conjunto de normas orientadas al desarrollo de su itinerario y consecución de sus objetivos; unas normas que se definen en el momento inicial del proceso, partiendo de las necesidades detectadas en cada caso, que se evalúan en el seguimiento ordinario, y que se pueden adaptar de forma flexible en la medida en que los objetivos vayan cambiando. Es decir, las normas se

¹⁶ Hay que tener en cuenta que las entidades promotoras de algunas E2O también gestionan centros residenciales o viviendas tuteladas.

aplican para conseguir objetivos significativos, relevantes para el proceso de cada joven; y han de ser flexibles y poder adaptarse a las variaciones de ritmos personales, de situaciones vitales de cada cual y de los cambios en los objetivos que se derivan del seguimiento a los estudiantes.

Todo esto no significa que sea sencilla la aplicación de las normas. De hecho, como se ha comentado al hablar de la percepción por parte de los jóvenes, es uno de los elementos que cuesta más y que es valorado como menos satisfactorio en las narraciones que algunos exponen. Aunque esto no resulta unánime, ya que algunos también exponían la necesidad de que las normas se aplicasen de forma más estricta, para evitar que las conductas inapropiadas por parte de otros compañeros pudieran impedir las dinámicas de aprendizaje de los que tienen más interés. Las diferentes situaciones personales, intereses y niveles de maduración, ligados a la edad, pero también a las experiencias previas, son un factor a tener en cuenta en este sentido.

De hecho, en algunas entrevistas se señala que uno de los posibles costes de la seriedad en la aplicación de estos principios puede ser el riesgo de abandono de aquellos jóvenes con menos interés o con una historia educativa más compleja. Algo que hay que evitar (a) mediante un acompañamiento continuo del itinerario mientras se permanece en la E2O, que permita, entre otras cuestiones, valorar los logros en relación con el cumplimiento de las normas, resaltando su incidencia en la consecución de sus intereses; y (b) mediante el contacto, en la medida de lo posible, con los casos de abandono en que se considera viable la posibilidad del reenganche o, al menos, la reorientación del joven hacia otros recursos.

Síntesis

Las E2O pretenden la consecución de tres tipos de objetivos, que se concretan de forma personalizada para cada joven: desarrollo personal, progreso educativo y cualificación profesional e inserción laboral.

Se trata de reforzar el proceso de desarrollo de cada joven, apoyándose en el aprendizaje profesional y reforzando su confianza para llevar delante de forma autónoma su propio proyecto personal. Algunas condiciones para el éxito señaladas por los responsables de E2O entrevistados son:

- Cada joven se convierte en el centro de los procesos y las intervenciones, teniendo en cuenta sus necesidades de manera integral.
- La definición de itinerarios personalizados, que tenga en cuenta las necesidades, posibilidades e intereses de cada joven
- Un enfoque educativo flexible y adaptado a los diferentes ritmos de aprendizaje.

- Un aprendizaje práctico, significativo, articulado en torno al aprendizaje profesional y apoyado en el trabajo cooperativo que permita el desarrollo de competencias transversales.
- Una relación educativa cercana y de confianza, experimentada como apoyo y definida, fundamentalmente, como acompañamiento.
- La relevancia de los procesos de evaluación continua y sistematizada, que permitan el reconocimiento de los logros de cada joven.

6. El punto de vista de los equipos profesionales: cómo valoran el trabajo con los jóvenes en las E2O.

Una síntesis de algunos datos de este informe, a partir de los análisis del cuestionario, fue presentada ante profesionales responsables de las escuelas de segunda oportunidad en el V Encuentro de la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad celebrado en Barcelona (online). La sesión tuvo lugar el 28 de abril de 2021. Tras la presentación nos reunimos con tres grupos de estos profesionales (entre 10/15 personas por grupo) para contrastar los datos expuestos y recoger sus impresiones al respecto.

Esa sesión, en la que participamos tres integrantes del equipo de investigación, nos ha permitido (a) confirmar que los resultados que se presentan son plausibles: hay una identificación de las escuelas con la imagen que se proyecta en el informe, así como con los perfiles que se identifican; (b) contrastar posibles interpretaciones para algunos de los resultados más inesperados, que se han incorporado al informe; (c) recoger las impresiones de profesionales de E2O sobre estos resultados e incorporarlas al informe. Este apartado está elaborado a partir de la información que recogimos en esas reuniones.

6.1. Aspectos relevantes de la intervención de las E2O

La E2O permite romper con la estructura escolar habitual o academicista. Esto es posible gracias a una menor ratio profesor/alumno. Es importante el valor de las experiencias prácticas vinculadas al trabajo de talleres, que permite vincular el aprendizaje al mundo laboral (“hacer las cosas con máquinas de verdad” o “como si fuese un taller”). Entre lo que más se valora figura hacer un trabajo práctico, relacionado con el mundo real; así como la relación más cercana con el mundo laboral, que se traduce en una formación mucho más práctica.

Las relaciones son distintas a las que se dan en los centros de secundaria obligatoria. Se sienten parte de un grupo, integrados, afiliados al mismo. Están en un grupo en igualdad de oportunidades, están todos en circunstancias similares, se identifican y se dan apoyo entre sí.

El profesorado cuida mucho la relación que tiene con las y los jóvenes, es el vehículo que les permite engancharse, se cuida mucho esa relación desde el principio y durante su proceso, algo también posible gracias a la ratio más reducida. Hay tiempo para tutorías grupales e individuales. Fortalecer la relación facilita una educación de más calado entre las y los jóvenes; una cercanía que es relevante, porque atiende a la dimensión emocional y permite establecer una confianza, una situación de estabilidad emocional, sin la que es muy difícil dar paso al aprendizaje y trabajo compartido; en especial para la población más joven.

La persona a la que se educa es el centro de la intervención educativa, y el contenido de los aprendizajes se pone a su servicio. El modelo se adapta a cada joven. El aula es un espacio flexible, que permite una relación cercana, adaptable, participativa y con unas normas orientadas a la convivencia y el aprendizaje. El currículum se adapta a sus necesidades, dedicando tiempo a lo que es importante y válido para ellos. Están más tranquilos y disponen de más tiempo para aprender a su ritmo; pueden reconocer y valorar su nivel.

Hay flexibilidad, no hay premura impuesta por cubrir la totalidad de un temario, las y los profesionales se adaptan a ellos y no al revés, con actividades con un sentido vivencial y principios y métodos como aprender haciendo o aprendizaje servicio, implicando a la comunidad. Las actividades suelen ser variadas y relacionadas con el entorno más próximo. También los espacios son abiertos, lo que permite dinámicas que propician el desarrollo de actividades transversales.

En su trayectoria previa han chocado con realidades duras (barreras laborales y experiencias de explotación entre otras) lo que les da una cierta madurez y receptividad a la intervención y acompañamiento socioeducativo que encuentran en la E2O. Cuando entran en una E2O detectan que tienen una oportunidad, no están siendo apartados del sistema, no hay segregación. La mirada de los equipos educativos también es distinta, positiva, valorando sus capacidades y posibilidades.

Es importante la atención personalizada y la implicación de la familia, en la medida en que puede ser un apoyo. Para eso es fundamental la acogida, que implique a las familias y chicos/as en definir cómo va a ser su itinerario, lo que hace que reconecten con la experiencia educativa institucional.

Se sienten normales o normalizados, como cualquier otro joven. Mantienen con sus educadores y educadoras una relación adulta, que les hace sentir que ellos son protagonistas de su proceso y de su aprendizaje. La experiencia en E2O potencia la autonomía, a la vez que ofrece un apoyo. Sentirse así da valor a lo que aprenden.

Se le da importancia a hacer cosas útiles, retos prácticos que les sirvan, actividades con sentido, permitiendo una apertura e implicación hacia el entorno. También se señala el valor de “salir fuera”, ver cosas en el exterior del centro. En esa misma línea, tiene importancia la obtención de una titulación que dé acceso a poder continuar estudiando un CFGM: el GESO y la acreditación de la FPB son relevantes.

No se renuncia al concepto de éxito, sino que se redefine, no solo como un logro cuantitativo, sino como parte de la experiencia personal que tienen. La superación personal es una meta importante, que no se contrapone a la evaluación de unos contenidos, que pone al servicio de la mejora en su desarrollo personal y social. Es habitual que, una vez finalizada su experiencia en la E2O, vuelvan al centro y traten de mantener una buena relación, así como solicitar apoyo.

6.2. Posibilidades de mejora en la intervención de las E2O¹⁷

Uno de los momentos clave es la acogida de los jóvenes. En ese sentido es conveniente reforzar, en ocasiones replantear, el proceso de acogida inicial, porque es clave para la integración en el grupo, la implicación con la escuela y la asunción de las normas de convivencia. En estos momentos aumenta la población que llega en condiciones de desestructuración, más alejada de la norma, carente de hábitos básicos o con dificultades para el trabajo en grupo. Un espacio más intensivo de acogida puede permitir una comunicación emocional y promover la formación de vínculos con los miembros de la entidad.

Trabajar la relación con las familias es importante tanto para conectar como para corregir las situaciones de conflictividad que impiden tener ese apoyo, en particular de la población más joven, para reforzar pautas, acordar objetivos, estrategias y normas de convivencia que apoyen y refuercen la actividad educativa en la escuela y el hogar. Cuando la familia está ausente o la relación es muy conflictiva, hay que suplir esa carencia.

Es fundamental poner en el centro de la intervención a cada joven: desde su situación hay que articular la atención a todos los factores que influyen en su proceso de aprendizaje, directa o indirectamente, afrontando necesidades relacionadas con su salud, familia y situación legal entre otras; cuestiones que a menudo quedan “fuera del foco” en la acción del profesorado en la educación ordinaria y que se sostienen mejor sobre el trabajo de educadoras y educadores sociales. Estas intervenciones permiten trabajar la individualidad y el contexto de cada joven, y contribuyen al acompañamiento en momentos y circunstancias de graves dificultades personales, que subyacen a los aprendizajes más académicos. La gravedad de las dificultades en algunos casos hace necesario más recursos.

La orientación es sustantiva: Es importante que pueden explorar y conocer diversas profesiones, lo que les ayuda a descubrir y orientar su vocación. Una orientación adecuada permitiría reducir la actitud o disponibilidad para “trabajar de cualquier cosa”, reforzando la voluntad de una búsqueda de trabajo ajustada a la preparación y formación obtenida, a fin de evitar un trabajo en ámbitos y condiciones de precariedad: se están educando para aspirar a una vida mejor que la de sus progenitores. Toda su formación es parte de un progreso personal al que deben aspirar.

Es muy relevante fortalecer las relaciones con el tejido empresarial. Conviene vincular más a las empresas a las actividades y acciones de las E2O. Esto permitiría adecuar la

¹⁷ Este apartado es, como el anterior, resultado de las reuniones realizadas en V Encuentro de la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. En estas se recogió las reacciones e inquietudes de los profesionales presentes, sin una pretensión de exhaustividad ni representatividad. Sin embargo, nos parece que lo que se debatió sí ofrece un panorama significativo sobre los retos de las E2O.

formación a las necesidades del sector, romper estereotipos sobre los jóvenes desde el conocimiento entre las entidades, ampliar las oportunidades de prácticas formativas y reforzar los procesos de intermediación en el acceso al empleo. En ese sentido, conviene también explorar posibilidades de nuevos campos profesionales que superen estereotipos de género, frente a las ocupaciones tradicionales de la sociedad industrial.

También hay abandono en las E2O, y en ocasiones retorno, tiempo más tarde, basado tanto en la madurez como en la oportunidad del momento en que se dan cuenta del valor de la formación. De ahí que sea importante flexibilizar los tiempos y permitir a cada joven encontrar su ritmo de aprendizaje.

Acceder al empleo es mucho más que continuar la formación: es posible reforzar el retorno al sistema educativo, lo que también requiere mayor apertura y flexibilidad del propio sistema; ya que no es una opción viable regresar a un sistema que es el mismo que les expulsó. En ocasiones, esos retornos han dado lugar a una revictimización: hay recorridos de éxito en la segunda oportunidad que se han quebrado al regresar a un CFGM (con tasas de abandono muy elevadas para el conjunto de la población).

Síntesis:

Se valora positivamente la forma de enseñar, así como el trato que se establece con el alumnado. Este trato, valorado positivamente, permite reconectar con una experiencia de aprendizaje.

Hay una mirada normalizadora, no estigmatizante: cada joven puede tener voz, ser capaz de conseguir lo que se proponga.

El acompañamiento es personalizado.

Las E2O revalorizan diferentes itinerarios para el trabajo, si bien la visión generalizada en la sociedad es la de no reconocer los itinerarios no escolares.

Cobra importancia el apoyo para la toma de decisiones, que es muestra de madurez, independencia y asunción de responsabilidades, haciendo suya su propia vida, algo complejo cuando se viene de situaciones de alta dependencia institucional.

7. Recomendaciones o sugerencias para al Ministerio de Educación y Formación Profesional

Una parte considerable de jóvenes en las escuelas de segunda oportunidad son varones, que bien dejaron el sistema educativo en los primeros cursos de la ESO, o bien, quienes tienen han vivido un proceso de migración, con frecuencia han tenido una trayectoria escolar limitada al tiempo que llevan en España y dificultada en ocasiones por el idioma.

Si las escuelas de segunda oportunidad son capaces de proporcionar una experiencia positiva y exitosa de aprendizaje a jóvenes cuyo paso por la escuela había sido complicado o frustrante, nos parece conveniente realizar algunas recomendaciones que tienen su origen en este estudio y que podemos organizar en tres direcciones:

- a) Reconocer el trabajo que hacen estas escuelas, así como el resultado de su trabajo;
- b) Valorar la posibilidad de adoptar pautas organizativas y didácticas que permitan a las escuelas del sistema educativo ordinario trabajar mejor y reducir el número de jóvenes que abandonan esas dinámicas ordinarias y;
- c) Adoptar medidas orientadas a que el retorno al sistema educativo ordinario sea fructífero.

Sugerencias orientadas al reconocimiento de la función de las escuelas de segunda oportunidad:

El reconocimiento al trabajo que realizan las escuelas puede adoptar varias formas, y todas ellas pasan por otorgar a las escuelas de segunda oportunidad autoridad educativa, lo que se puede conseguir mediante una o varias de estas medidas. Dado que las escuelas atienden a una cantidad limitada de jóvenes, habitualmente quienes se encuentran en situación más vulnerable, las administraciones educativas debieran tener en cuenta su excepcionalidad.

- Autorización para certificar aprendizajes en lugar de tener que remitir al alumnado a obtener esas certificaciones mediante pruebas libres.
- Habilitación de los centros, sus instalaciones y sus plantillas, para que las escuelas de segunda oportunidad puedan operar como agentes propios del sistema escolar.
- Concertación de la acción educativa de las escuelas de segunda oportunidad, lo que les garantice financiación a medio y largo plazo para poder consolidar sus plantillas y continuar innovando en la atención a los perfiles de jóvenes que atienden.

Sugerencias orientadas a la adopción, por parte del sistema educativo ordinario, de algunas claves del éxito de las escuelas de segunda oportunidad:

Conviene mejorar las condiciones inclusivas del sistema educativo ordinario, incorporando actuaciones encaminadas a la retención y progresión del alumnado, en especial en los dos primeros años de la ESO:

- Oportunidades de exploración de intereses profesionales incorporadas a la educación secundaria: visitas o estancias breves en empresas que permitan conocer el tipo de trabajo, especialmente relevante para jóvenes cuyas familias no tienen un referente laboral estable, sino que conocen la experiencia de precariedad laboral.
- Aprendizajes de carácter práctico que permitan dar mayor significación a los aprendizajes formales y académicos propios de la educación secundaria obligatoria.
- Itinerarios acompañados por una persona adulta de referencia de medio y largo plazo (entre dos y tres años), los mismos cuyas condiciones disfrutaban quienes continúan en la oferta formativa reglada postobligatoria, que siempre es un horizonte de medio plazo. La mayor parte de programas financiados por las administraciones para jóvenes que han abandonado operan en el corto plazo, lo que incrementa las dificultades y la ansiedad por trazar un recorrido propio. Las escuelas de segunda oportunidad ensamblan esos programas en itinerarios que dotan de sentido a aquellos. Dentro del sistema escolar ordinario, la multitud de asignaturas, profesorado y opciones dificulta ese seguimiento personalizado estable y el establecimiento de vínculos educativos sólidos.

Sugerencias orientadas a asegurar un retorno satisfactorio al sistema educativo ordinario tras el paso por la segunda oportunidad:

Conviene facilitar los mecanismos de retorno al sistema educativo, tanto mediante las pruebas de acceso a la formación profesional de Grado Medio como mediante la matrícula en escuelas de personas adultas en las que poder prepararse para la obtención del GESO, cuya única opción en la actualidad son las pruebas libres.

Uno de los resultados quizá más llamativos de este estudio consiste en que muchos jóvenes valoran positivamente los aprendizajes escolares de secundaria, de forma que no están alejados del contenido de lo que allí se trabaja, sino de la forma en que está organizado el propio sistema, que les dificulta la asimilación de dichos contenidos al tiempo que minusvalora y desprecia las capacidades de estos jóvenes. Identificación instrumental y configuración de la relación educativa adquieren en la segunda

oportunidad un nuevo significado que habría que poder trasladar también al sistema ordinario.

- Introducir mejoras en la educación secundaria que permitan a los jóvenes que retornan al sistema permanecer en el mismo: resulta muy complicado trabajar durante dos o tres años para posibilitar el retorno al sistema ordinario para que, en poco tiempo, el sistema rechace y expulse de nuevo al joven.
- Hay que incorporar mecanismos de acogida en los que se tenga en cuenta tanto las necesidades como las incertidumbres y deseos de los jóvenes, para poder acordar el plan educativo, incluso dentro de la formación reglada.
- Hay que facilitar los apoyos necesarios, tanto los académicos como los de otro tipo (social, financiero, vivienda, salud, idioma), lo que requiere una cooperación del centro escolar con entidades del entorno, posiblemente también con la E2O de procedencia, pero también con otras instituciones del entorno; asegurando una persona de referencia para la supervisión del proceso del joven desde el centro de secundaria obligatoria (o bien la E2O de procedencia).
- La flexibilización es necesaria para facilitar la adaptación del estudiante a los estudios reglados. Esto no supone una alteración de los niveles de exigencia que son imprescindibles en una cualificación profesional, sino una adaptación de los ritmos de aprendizaje, una mejora de los procesos de evaluación formativa y de la comunicación a cada joven de sus progresos y áreas de mejora, así como un ajuste de los tiempos en función de los objetivos (profesionales, pero también personales); al igual que una reconsideración de las normas de convivencia, cuyo propósito principal debe ser promover los aprendizajes de todo el alumnado.

Sugerencias orientadas a la incorporación de jóvenes al mercado de trabajo:

Además, dado que las escuelas de segunda oportunidad son un dispositivo a medio plazo de transición a la vida activa y adulta con posibilidades de desarrollar una carrera, conviene adoptar medidas combinadas de empleo y cualificación. Si está demostrado que el abandono guarda correlación con el nivel educativo de los progenitores, como también lo está que a mayor nivel educativo mejoran las posibilidades de encontrar empleo decente en el mercado de trabajo ordinario; hay que proporcionar mecanismos de compensación, educativa y laboral para romper este círculo que implica pérdida de talento. Los jóvenes de segunda oportunidad no parecen ser distintos cognitivamente, afectiva ni conductualmente al resto de jóvenes de sus edades, como tampoco son distintos sus patrones de ocio y tiempo libre.

- Fomentar la contratación para el aprendizaje y la formación, mediante la formación dual desde el empleo: Hay que combinar las políticas de empleo con las políticas de cualificación, y habilitar los contratos de aprendizaje para que tengan la duración y condiciones formativas adecuadas para facilitar el acceso al empleo a la vez que los aprendizajes para obtener la cualificación profesional, en especial para esta juventud que vive en contextos vulnerables y precarios y para los que la posibilidad de una inversión formativa a largo plazo no es opción si no se dispone de unos ingresos que permitan la subsistencia en el día a día. Si los factores que inciden en el abandono son tanto pedagógicos como sociales y económicos, hay que adoptar medidas de apoyo social (para reforzar o sustituir el papel de las familias) y de apoyo económico (mediante la contratación con finalidad formativa).

La especificidad y alcance limitado pero efectivo de las E2O

Finalmente, conviene recordar algunas de las características específicas de las escuelas de segunda oportunidad, que funcionan como un recurso apropiado de atención educativa intensiva y les permiten ofrecer un horizonte educativo y profesional a medio y largo plazo a un número considerable, aunque limitado, en comparación con la población que podría ser potencialmente atendida, de jóvenes desechados por el sistema educativo ordinario.

De hecho, el estudio evidencia la capacidad de revertir una trayectoria educativa desestructurada en un horizonte vital de sentido y de delimitación de objetivos profesionales y personales:

- Desarrollo de medidas de atención personalizada, tales como la matrícula abierta a lo largo de todo el año, la asignación de una persona adulta de referencia que asume el seguimiento de cada joven a lo largo de su proceso en la escuela, o un trabajo educativo exigente que permite a cada joven llegar a ser y sentirse capaz, así como a reconocer la capacidad de sus colegas.
- La relación educativa parte de la capacidad de comunicación y afecto, incidiendo en el lenguaje verbal, así como el fomento de la expresividad y creatividad de cada joven, a fin de ayudarles a encontrar el talento que han de desarrollar. Esta personalización es posible gracias a la existencia de grupos reducidos: la ratio media de población atendida por profesionales de las escuelas de segunda oportunidad es de once jóvenes por profesional.
- La atención personal y las buenas relaciones, tanto entre jóvenes como con el profesorado, son elementos de prevención del absentismo y el abandono.

8. ANEXOS

8.1. Metodología

Como ya expusimos en la presentación de este informe, el presente estudio ha utilizado dos aproximaciones complementarias: cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, el **trabajo cuantitativo** se realizó a partir del análisis de los datos obtenidos mediante un cuestionario dirigido a los/las jóvenes, preparado entre enero y marzo de 2020, con preguntas cerradas y algunas abiertas, para caracterizar la población atendida por las E2O. Este cuestionario fue contrastado, previamente a su pase, por personas expertas en investigación y profesionales de las E2O. El pase piloto tuvo lugar en septiembre de 2020; y su aplicación al conjunto de la muestra se realizó entre octubre y noviembre de 2020¹⁸. Las respuestas a este cuestionario han sido analizadas estadísticamente entre los meses de diciembre de 2020 y marzo de 2021.

Atendiendo al número de alumnado matriculado en el curso 2019-2020 obtuvimos un total de 7.895 individuos en las 43 entidades que estaban acreditadas en ese período¹⁹. Considerando esta cifra de estudiantes, calculamos la muestra que sería necesaria para hablar de representatividad al 95 % del nivel de confianza. La fórmula para calcular la muestra conociendo el tamaño de la población es la siguiente:

$$n = \frac{N \times Z_A^2 \times p \times q}{e^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Donde: N= tamaño de la población o universo,

Z= parámetro estadístico que depende del Nivel de Confianza (NC),

P= probabilidad de éxito (desconocido por lo que se utiliza el 50%),

Q= (1-p) probabilidad de fracaso (desconocido por lo que se utiliza el 50%),

e= error de estimación máximo aceptado.

Utilizando el nivel de confianza y de error de estimación estándar, 95% y 0,05 respectivamente, obtenemos un tamaño muestral de 367 para el estudiantado de las

¹⁸ El estado de alarma decretado por el Gobierno de España y la evolución de la pandemia de Covid-19 supusieron la imposibilidad de realizar el trabajo de campo en los plazos establecidos. Esto nos llevó a proponer -con el visto bueno del Ministerio- un cambio en el calendario inicialmente previsto.

¹⁹ Hay que tener en cuenta que, aunque hay algunas escuelas que trabajan con jóvenes con discapacidad, estos no aparecen en la descripción realizada a partir de los datos del cuestionario. Pensamos que las entidades no incluyeron en la aplicación del cuestionario a los programas que trabajan con ellos, al menos por la confluencia de tres factores: los riesgos derivados de la pandemia para este colectivo, las dificultades del formato *on-line* y la propia dificultad del instrumento, que no estaba adaptado a sus necesidades. Esto supone una limitación que hay que tener en cuenta a la hora de interpretar los datos. No obstante, la realidad de estos jóvenes y los programas en los que participan sí aparecen reflejados en las entrevistas a los miembros de equipos directivos de las E2O.

E2O que están acreditadas en la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La intención de este estudio era llegar al máximo número de casos posibles. Esto nos ha permitido conseguir una muestra consistente para poder hablar de representatividad y de significación, al llegar a la cifra de 2.024 encuestas en las 40 entidades acreditadas participantes, sobre un total de 43 entidades acreditadas.

Para realizar la estadística inferencial vamos a suponer el error de tipo 1²⁰ en los test que se realicen para comparar proporciones. Además, para poder realizar generalizaciones a nuestra población objeto de estudio, tenemos que tener en cuenta la naturaleza de los datos. Estamos ante datos independientes, ya que cada caso corresponde a sujetos diferentes, sin darse la existencia de datos apareados. Todas las variables de la base de datos corresponden a variables categóricas, bien dicotómicas o bien politómicas. Asimismo, tenemos mayoritariamente variables nominales, aunque también ordinales y por intervalo, en el caso de las variables cuantitativas recodificadas.

Al tratarse de variables categóricas se ha utilizado la Prueba χ^2 de Pearson para el contraste de proporciones.

Por lo que se refiere al **trabajo cualitativo**, el trabajo de campo se desarrolló entre los meses de enero y abril. En primer lugar, realizamos entrevistas semiestructuradas a informantes clave, en concreto a 16 representantes de los equipos directivos de un total de 10 E2O, abordando lo que consideraban como claves de la actuación de sus E2O que permiten influir en el itinerario educativo de los jóvenes.

En segundo lugar, realizamos 9 grupos de discusión con jóvenes de E2O, que giraron en torno a su experiencia y percepción de las E2O. Dadas las circunstancias sanitarias, estos grupos fueron realizados *on-line*, contando con la colaboración de educadores de la E2O, que actuaron como mediadores. Las narraciones de los jóvenes participantes nos permitieron contrastar parte del análisis cuantitativo (de modo especial el relativo a las preguntas abiertas del cuestionario). En ese sentido, realizamos una categorización de sus expresiones y argumentos y utilizamos los que resultaban más ilustrativos como elemento de contraste de los análisis cuantitativos en tres apartados del informe.

Por último, en el marco del V Encuentro de la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, en abril de 2021, realizamos una breve presentación ante 45 profesionales de las E2O de una síntesis de los datos obtenidos mediante el cuestionario. A partir de esa presentación organizamos tres grupos para la discusión y contraste de esos datos con estos profesionales, lo que nos ha permitido incorporar su punto de vista en el presente informe.

²⁰ En el error de tipo 1 rechazamos la Hipótesis nula (H_0) y ésta es cierta. Con este error afirmamos que no existe relación cuando en realidad sí que produce y no es consecuencia del azar. El error lo hemos definido en un 5 %.

8.2. Cuestionario

CUESTIONARIO E2O

A continuación, te hacemos unas preguntas relacionadas con la Escuela de Segunda Oportunidad. Responder a esta encuesta no te llevará más de 20 minutos. Tu respuesta es importante y nos ayudará a mejorar nuestro trabajo. Toda la información será tratada de forma confidencial.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Sección A:

Código:

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

1) Al marcar esta casilla doy mi consentimiento al uso de los datos del cuestionario, exclusivamente para fines de investigación y gestión educativa, con la garantía y con el compromiso de confidencialidad del equipo de investigación. En cualquier momento puedes hacer uso de tu derecho de oposición al tratamiento, rectificación y cancelación, solicitándolo a la dirección de correo electrónico: e2ouv@uv.es

Sí

2) Centro de escuela de segunda oportunidad al que acudes _____

3) ¿Este curso 20-21 es el primero que estás en este centro?

Sí

No

4) ¿En qué fecha aproximada empezaste en la Escuela de Segunda Oportunidad?

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

5) Año de nacimiento _____

6) Sexo:

Hombre

Mujer

Otro

7) Nacionalidad _____

8) País de nacimiento:

Dónde naciste _____

Dónde nació tu padre _____

Dónde nació tu madre _____

9) En caso de haber nacido en otro país ¿cuántos años llevas viviendo en España? _____

10) Estudios de los padres

| | Padre | Madre |
|-------------------------------|-------|-------|
| Estudios primarios inacabados | | |
| Primarios | | |
| Secundarios | | |
| Formación Profesional | | |
| Bachiller | | |
| Estudios universitarios | | |
| No lo sé | | |

11) Situación laboral actual de tu padre o tutor

- Autónomo (con negocio propio)
Empleado en una empresa privada o pública
Parado
Jubilado
Baja por enfermedad
Otro (especificar) _____

12) Situación laboral actual de tu madre o tutora

- Autónoma (con negocio propio)
Empleada en una empresa privada o pública
Parada
Jubilada
Baja por enfermedad
Otro (especificar) _____

13) Número de hermanas/os

- Ninguno
1
2
3
4
5 o más

14) ¿Qué lugar ocupas entre las/los hermanas/os? _____

15) ¿Con quién vives?

- Tu familia
En un centro
En un piso tutelado
Otro _____

NOTA: Las preguntas 16, 17, 18, 19, 20 y 21 señaladas con un * que se presentan a continuación sólo aparecen en el cuestionario si en la pregunta 15 el sujeto ha señalado que vive con la familia.

***16) ¿Qué personas viven contigo en casa? (especifica número y tipo de relación)**

***17) ¿Cuántas personas en tu casa tienen ingresos? _____**

***18) ¿Quiénes trabajan en tu casa?**

- Padre
Madre
Hermano/a
Otro _____

***19) ¿Recibe alguna ayuda social algún miembro de la familia con los que vives?**

- Sí
No
No sé

***20) Di qué tipo de ayuda recibiste _____**

(esta pregunta sólo aparece si se ha indicado un Sí en la pregunta 19).

***21) ¿Hay algún familiar dependiente viviendo en tu casa?**

Sí
No

22) Vivienda y equipamiento

| | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Sí | Dudoso | No |
| ¿Tienes un lugar adecuado para estudiar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Tienes un ordenador o tablet para estudiar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ¿Tienes conexión internet en tu vivienda? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23) ¿Te han diagnosticado algún tipo de discapacidad?

Sí
No

24) Señala el porcentaje de discapacidad _____

(esta pregunta sólo aparece si se ha indicado un Sí en la pregunta 23).

25) ¿Tienes antecedentes penales?

Sí
No

26) ¿Con qué frecuencia realizas las siguientes actividades de tiempo libre en condiciones normales?

| | Todos los días | 3-4 días/ semana | 1-2 días/ semana | 1-2 días/ mes | Nunca |
|-------------------------------|----------------|---------------------|---------------------|------------------|-------|
| Ir a la discoteca | | | | | |
| Ir a tomar algo | | | | | |
| Salir con amigos | | | | | |
| Hacer deporte | | | | | |
| Ir de excursión | | | | | |
| Escuchar Música | | | | | |
| Voluntariado | | | | | |
| Juegos electrónicos | | | | | |
| Usar internet, redes sociales | | | | | |
| Leer | | | | | |
| Descansar | | | | | |

27) ¿Con qué frecuencia, en condiciones normales, utilizas internet y/o redes sociales fuera de la escuela de segunda oportunidad y para qué lo utilizas (señala las opciones que consideres)?

| | A diario | 3-4 días/ semana | 1-2 días/ semana | 1-2 días/ mes | Alguna vez | Nunca | No sé |
|--------------------------------|----------|---------------------|---------------------|------------------|------------|-------|-------|
| Hablar con la familia o amigos | | | | | | | |
| Hacer nuevos/as amigos/as | | | | | | | |
| Sexo | | | | | | | |
| Juegos electrónicos | | | | | | | |
| Para comprar o vender online | | | | | | | |
| Información, noticias, prensa | | | | | | | |
| Ver películas, series | | | | | | | |
| Escuchar música | | | | | | | |
| Apuestas | | | | | | | |

28) Señala el lugar donde realizas cada actividad con más frecuencia en condiciones normales.

| | En mi casa | Con amigos | Por la calle | En ningún sitio |
|---------------------------------|------------|------------|--------------|-----------------|
| Jugar a juegos electrónicos | | | | |
| Consumir bebidas alcohólicas | | | | |
| Fumar tabaco | | | | |
| Fumar porros (cannabis, hachís) | | | | |
| Consumir otras drogas | | | | |

29) ¿Cuál ha sido el último curso de Primaria o ESO que aprobaste antes de entrar en esta escuela de segunda oportunidad?

- 1º de Primaria
- 2º de Primaria
- 3º de Primaria
- 4º de Primaria
- 5º de Primaria
- 6º de Primaria
- 1º de Secundaria
- 2º de Secundaria
- 3º de Secundaria
- 4º de Secundaria
- 1º de Secundaria
- FP Básica

30) ¿Cuál fue el último curso que hiciste, aunque no lo aprobaras? _____

31) ¿Has repetido curso alguna vez en Primaria?

- Sí
- No

32) ¿Qué cursos? _____

(esta pregunta sólo aparece si se ha indicado un Sí en la pregunta 31).

33) ¿En cuántos centros cursaste Primaria?

- 1
- 2
- 3
- 4 ó más

34) ¿Has repetido curso alguna vez en Secundaria?

- Sí
- No

35) ¿Qué cursos? _____

(esta pregunta sólo aparece si se ha indicado un Sí en la pregunta 34).

36) ¿En cuántos centros cursaste Secundaria? _____

37) ¿A qué edad dejaste la escuela/instituto? _____

38) ¿Por qué dejaste de ir a la escuela? _____

(esta pregunta sólo aparece si se ha indicado un Sí en la pregunta 37).

39) ¿En Primaria / Secundaria ibas a clase habitualmente (antes del confinamiento)?

| | Primaria | Secundaria |
|--------------------------|----------|------------|
| Casi nunca | | |
| Faltaba de vez en cuando | | |
| Iba casi todos los días | | |
| Iba todos los días | | |

40) Escribe tres características con las que describirías la etapa de Secundaria

1. _____
2. _____
3. _____

41A) Lo que estudié en Primaria o Secundaria (puedes elegir varias opciones):

| | Primaria | Secundaria |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Me sirve para tener una cultura básica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Me sirve para conseguir un trabajo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Me sirve para entender el mundo en el que vivo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| No me sirve para nada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

41B) Si has contestado 'Otros' en la pregunta anterior, 41A, especifica para qué me sirve lo que estudié en primaria/secundaria. _____

42) En general, mi relación con mis profesores/as y compañeros/as en el instituto era...

| | Profesores | Compañeros |
|---------|--------------------------|--------------------------|
| Buena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Regular | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mala | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

43) Mi mejor recuerdo de mi paso por la escuela o instituto es _____

44) Mi peor recuerdo de mi paso por la escuela o instituto es _____

45) ¿Cuánto tiempo ha pasado desde que dejaste la escuela o el instituto hasta que entraste en este centro de segunda oportunidad?

- Menos de un año
- 1 año
- 2 años
- 3 años
- 4 años
- 5 años
- Más de 5 años

46) ¿Qué actividades realizaste durante ese tiempo, desde que dejaste la escuela o el instituto y entraste en este centro de segunda oportunidad?

- He estado trabajando
- He hecho algunos cursos de formación
- He ayudado en casa
- Otro _____

47) ¿Cómo es la relación con tus padres?

- Buena con los dos
- Con uno mejor que con otro
- Mala relación con los dos
- Sólo tengo relación con mi madre
- Sólo tengo relación con mi padre
- No tengo relación con ellos

48) Mis padres...

- Quieren que estudie
- Quieren que trabaje
- Quieren que estudie, pero tengo que ponerme a trabajar porque necesitamos dinero en casa
- Les da igual lo que haga
- Otro _____

49A) ¿A quiénes buscas cuando tienes problemas con los estudios?

- Padres
- Hermanos
- Pareja
- Amigos-compañeros
- Profesores/educadores
- Otro _____

49B) ¿A quiénes buscas cuando tienes problemas económicos?

- Padres
- Hermanos
- Pareja
- Amigos-compañeros
- Profesores/educadores
- Otro _____

49C) ¿A quiénes buscas cuando tienes problemas personales?

- Padres
- Hermanos
- Pareja
- Amigos-compañeros
- Profesores/educadores
- Otro _____

50) ¿Por qué viniste a esta escuela de segunda oportunidad?

- Porque me lo dijo un/a amigo/a
- Porque me envió el/a orientador/a
- Porque me envió un/a profesor/a
- Por medida judicial
- Por no haber conseguido plaza en otro centro formativo
- Otro _____

51) ¿Por qué estás estudiando en esta escuela de segunda oportunidad?

- Porque me gusta cómo se enseña
- Porque me gusta cómo me trata el profesorado
- Porque me llevo bien con los compañeros/as
- Porque me va a servir
- Porque no tengo otra opción
- Otro _____

52) ¿Te has planteado en algún momento dejar la Escuela de Segunda Oportunidad?

Sí, porque _____

No, porque _____

53) Escribe tres características con las que describirías este centro (la Escuela de Segunda Oportunidad)

54) Además de estar en este centro, en la actualidad:

- Estoy trabajando
- Realizo alguna/s actividad/es que me supone/n algún aporte económico
- Otro

55) ¿Qué te gustaría hacer cuando acabes este curso?

- Estudiar ESO
- Estudiar FP Básica
- Estudiar Grado Medio
- Trabajar en cualquier cosa
- Trabajar en lo que he estudiado

Otros
No lo sé

56) ¿Cómo te ves dentro de tres años?

Estudiando
Trabajando
Otros
No lo sé

57) ¿Mi paso por la E2O me hace sentir más capaz de?

| | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|--------------------------------------|------|------|----------|-------|
| Volver a estudiar | | | | |
| Ponerme a trabajar | | | | |
| Tomar decisiones en mi vida personal | | | | |

58) ¿Qué oportunidades te ofrece la Escuela de Segunda Oportunidad?

Graduarme, sacarme la ESO
Sacarme la FP Básica
Sacarme un Grado Medio
Preparar la prueba de acceso a Grado Medio
Me ayuda a conseguir un trabajo
Me anima a buscar un trabajo
Me ayuda a mejorar mis competencias personales y sociales
Otro _____

8.3. Guía de la entrevista a miembros de equipos directivos

Se trata de una entrevista focalizada en torno a unos tópicos sobre los que se considera a los entrevistados informantes clave. No es una entrevista dirigida, aunque sí semi-estructurada en torno a los siguientes ítems:

1. Misión y objetivos de la E2O
 - a. Población destinataria
 - b. Necesidades de los jóvenes que asisten a las E2O
 - c. La actuación de cara a la inserción laboral, al retorno educativo y al desarrollo personal de los jóvenes
 - d. Otras dimensiones de su intervención
2. Su proyecto educativo
 - a. Concepción del trabajo socioeducativos en las E2O
 - b. Construcción de itinerarios
 - c. Competencias básicas y laborales
 - d. Metodología de trabajo en aulas y talleres
 - e. Concepción de las relaciones educativas
3. Proceso de los jóvenes que se incorporan a sus E2O.
 - a. Acceso a la E2O
 - b. Incorporación a programas
 - c. Seguimiento.
 - d. Salida
4. Oferta formativa: tipos de programas, objetivos, resultados
5. Procesos de orientación, seguimiento e intermediación laboral
6. Redes de actuación socioeducativa con los jóvenes desde su E2O
7. Aspectos que generan mayor motivación, interés, compromiso y satisfacción en los jóvenes

8.4. Guía de los grupos de discusión con jóvenes

Su objetivo no era obtener información individual de cada joven, sino una aproximación a su percepción de las E2O: para qué sirven, cuáles son sus puntos fuertes y débiles, qué efectos tiene el paso por ellas... Para eso estructuramos un guion en tres bloques, aportando el objetivo de cada bloque (para la orientación de los educadores que actuaban de mediadores) y las preguntas para dinamizar la discusión:

1. Introducción: la experiencia en la E2O

1. Introducir la reunión y extraer elementos de mención espontánea respecto al funcionamiento del programa y al impacto en sus vidas;
2. Identificar facilitadores/inhibidores del proceso educativo en las E2O, con especial foco en (a) el aprendizaje profesional, (b) la experiencia de reconocimiento personal y sentimiento de valía propia, (c) la vinculación relacional e integración social.

Preguntas para facilitar la discusión

- ¿Qué es lo que estáis aprendiendo?
- ¿Qué os gusta o interesa más/menos de lo que hacéis? ¿Por qué?
- Y, en otros aspectos (compañeros, profesores...) ¿qué es lo que más/menos os gusta de la E2O?
- ¿Qué cosas son distintas/parecidas entre este centro y el instituto?
- ¿Ha cambiado mucho vuestra vida desde que estáis aquí? ¿En qué cosas?

2. Perfil de necesidades que la E2O cubre o no

1. Detectar el perfil de necesidades que la E2O cubre adecuadamente.
2. Detectar factores de retención y/o abandono de la E2O.

Preguntas para facilitar la discusión

- ¿Para quién crees que esto vendría bien? ¿Por qué? ¿A quién, en cambio, no se lo recomendarías? ¿Por qué?
- ¿Conoces alguien que no llegó a entrar o que se lo dejó? ¿Por qué pasó?
- ¿Qué mejoras propondrías para las E2O?

3. Expectativas y proyecciones de futuro

1. Identificar cuáles son sus aspiraciones vitales ideales (lo que les gustaría ser/hacer);
2. Identificar cuál es su horizonte vital / profesional a corto-medio plazo;
3. Identificar cómo esas percepciones han cambiado con su paso por la E2O (cambios de aptitudes y competencias, de intereses, de su percepción de oportunidades).

Preguntas para facilitar la discusión

- Los compañeros que han pasado por la E2O ¿qué hacen luego? ¿trabajan? ¿estudian?
- ¿Qué piensas hacer tú cuando acabes? ¿Es lo que de verdad te gustaría hacer? ¿Es lo mismo que pensabas hacer antes o ha cambiado tu idea en estos meses?
- ¿Crees que podrás hacerlo? ¿Qué necesitarías para ello? ¿Qué obstáculos anticipas? ¿Crees que la E2O te puede seguir ayudando una vez hayas salido?

8.5. Referencias

- Aparici, J; Marhuenda, F; Martínez, I; Molpeceres, M.A. y Zacarés, J.J. (1998): *El desarrollo psicosocial en el contexto educativo de los Programas de Garantía Social*. Valencia. Servicio de Publicaciones de la Universitat de València.
- Bernad, J.C; Giménez, E; Horcas, V; Martínez, I; Navas, A. (2015): Permanecer o Abandonar: lógicas en conflicto de las políticas educativas en el País Valencià frente al Abandono Educativo Temprano. En A. Tarabini (dir.). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp.83-108). Madrid: Síntesis.
- Bernad, J.C; Martínez, I y Molpeceres, M.A. (2013): *Les lògiques de funcionament de la formació a les perifèries del sistema educatiu. El cas particular dels Programes de Garantia Social al País Valencià*. Alzira. Ed. Germanía.
- Bonal, X. (Dir.), Alegre, M.A., González, I., Herrera, D., Robira, M. y Saurí, E. (2003): *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión Europea (2001): *Second Chance Schools. The results of a European pilot Project*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities.
- Escudero, J. M. (2005). "Fracaso escolar, Exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?" *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 1(1), 1-24.
- Fernández Enguita, M; Mena Martínez, L; and Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales, 29
- García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.
- García-Rubio, J. (2015). El fracaso escolar desde la perspectiva de la exclusión educativa. El currículum prescrito del PDC y del PCPI en la Comunidad Valenciana. Valencia: Universitat de València.
- García-Montero, R. (2018): "Las Escuelas de Segunda oportunidad en España" *Educar(nos)* nº 81, pp. 7-10.
- Gimenez, E; Martínez, I. y Bernad, J.C. (2017): Al filo de lo imposible. (Re)vinculando(se) desde las periferias educativas. En M. Abiétar, E. Gimenez y J. Belmonte (coords.): *Educación, cultura y sociedad: espacios críticos*. Tirant lo Blanch.
- Horcas, V; Bernad, J.C. y Martínez, I (2015): "¿Sueña la juventud vulnerable con trabajos precarios? La toma de decisiones en los itinerarios de (in/ex)clusión educativa". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 19, Nº 3, 210-225.
- Marhuenda, F. y García, J. (2017). La educación de la juventud, ¿es posible superar los límites de la escolarización obligatoria? *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, Vol. 21, Nº 4.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019*. Madrid. Edita: Secretaría general técnica del MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Ediciones de los años 2000 hasta 2019*. Madrid. Edita: Secretaría general técnica del MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019b). *Sistema estatal de indicadores de la educación, 2019*. Madrid. Edita: Secretaría general técnica del MEFP.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M. F., & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129–142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.AEDE>.
- Salvà-Mut, F., Quintana-Murci, E., & Desmarais, D. (2015). Inclusion and exclusion factors in adult education of youth with a low level of education in Spain. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(1), 9–23. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0121>.
- Salvà-Mut, F., Nadal-Cavaller, J., & Melià-Barceló, M. A. (2016a). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405–1419. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14235251115>.
- Tarabini, A. (dir.) (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Madrid: Síntesis.
- Thureau, G. (2018): “La Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo”. *Educación(nos)* nº 81, pp. 11-13.

