

**LA FIGURA Y LOS PROCESOS DE
ORIENTACIÓN EN LOS ITINERARIOS
FORMATIVOS NO LINEALES**
LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD





- 🌐 www.ferrerguardia.org
- ☎ 936 011 644
- ✉ fundacio@ferrerguardia.org
- 📍 @f_ferrerguardia
- 📍 C. Avinyó 44, 1r · 08002 Barcelona



Diciembre 2020

Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia

Coordinación

Hungria Panadero

Autoría

Oriol Alonso

Josep Mañé

Aida Mestres

Colaboración en el estudio

Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad

Colaboración en la revisión bibliográfica

Sara Gil

Agradecimientos

Participantes en las encuestas y grupos de discusión vinculados al estudio

Con el apoyo de:



CONTENIDO

CONTENIDO	3
INTRODUCCIÓN	5
METODOLOGÍA	6
1. ITINERARIOS NO LINEALES EN EL TRÁNSITO A LA POSTOBLIGATORIA, ¿[IR]REVERSIBLES? ...	8
1.1. FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR PREMATURO (AEP)	10
1.2. LAS SEGUNDAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS	21
1.3. LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN	29
2. LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD	34
2.1. CONCEPTUALIZACIÓN	35
2.2. UNA APROXIMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS CONFIGURADORAS	37
2.3. LA FIGURA Y LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN	47
2.4. ELEMENTOS DE ÉXITO Y RETOS EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN	59
3. CONCLUSIONES	62
BIBLOGRAFÍA	66
ANEXOS	69



INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en la dimensión orientadora de las Escuelas de Segunda Oportunidad acreditadas (E2O), sobre cómo esta tarea logra que aquel alumnado con trayectorias de desafección escolar y abandono, retome el itinerario formativo. De esta manera se pone en valor la **figura profesional del y la orientadora** y las prácticas de éxito enfocadas al retorno educativo y la mejora de la empleabilidad del alumnado. La investigación también centra sus esfuerzos en analizar cuáles son los **retos que acompañan los procesos de orientación** en las Escuelas de Segunda Oportunidad, y derivado del contexto, qué nuevos retos (y oportunidades) se han producido en como consecuencia de la coyuntura de la pandemia generada por la Covid-19.

A nivel estatal se presenta una **tasa fracaso escolar** del **19,9%** (alumnado entre 16 y 19 años, 2019), dos de cada 10 jóvenes finalizan la Educación Secundaria Obligatoria **sin certificación de graduado ESO** (GESO). Los datos sobre fracaso en la educación postobligatoria se presentan a través del abandono escolar prematuro que engloba a todo el alumnado que no ha finalizado estudios postobligatorios, un **17,3% de abandono escolar prematuro** (10,8% con GESO, 6,5% sin GESO). Pese a que estas tasas se han reducido en los últimos 10 años, presentan un reto que urge afrontar, ya que estos procesos inciden en el incremento de personas jóvenes con baja empleabilidad o una inserción laboral caracterizada por la precariedad y la temporalidad.

El abandono escolar no puede entenderse sólo como un problema derivado de la presión de un mercado laboral que necesita alimentarse de forma masiva de jóvenes con baja cualificación, sino que requiere también que se fije la mirada en las condiciones del sistema educativo, el cual tiene un impacto sobre el fracaso escolar y abandono. Las dificultades de inserción laboral de la población joven y su empleabilidad están altamente vinculadas con el nivel formativo alcanzado. El acceso a la educación se tiene que entender como un derecho fundamental para contribuir a la justicia y a la cohesión social.

Las **segundas oportunidades educativas** son una opción para aquel alumnado que ha abandonado los estudios de forma prematura. Estas segundas oportunidades surgen tanto desde la formación reglada, como desde la no reglada. De esta forma, la investigación contempla a los diferentes modelos, pero se centra en las llamadas Escuelas de Segunda Oportunidad, espacios educativos impulsados principalmente por organizaciones del tercer sector, para aquel alumnado que presenta una situación mayor de riesgo de exclusión educativa.

Conocer perfil profesional es clave para poder describir **los procesos de orientación**, pero también se hace necesario, conocer las características de los propios procesos de orientación. El estudio parte de una visión de la orientación como proceso, no como actuación puntual, por ello la denominación expresa de: “proceso de orientación”. Se entiende que cuando desde esta perspectiva se realiza orientación, ésta no es una acción puntual, sino que se integra en el marco de una estrategia de orientación que engloba diferentes proyectos y actuaciones generadoras de sinergias e interconexiones entre sí. Se especifica su pluralidad “procesos” atendiendo a la diversidad de miradas, perspectivas y metodologías que se desarrollan en el abordaje del gran reto que supone la definición de un proceso de orientación integral. Con el análisis realizado se pone en valor la figura profesional del y la orientadora, haciendo extrapolables esas prácticas en otros procesos de orientación.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio, se ha realizado un diseño metodológico mixto, combinando tanto técnicas de análisis cuantitativas con cuantitativas, como sus resultados.

Inicialmente se ha realizado una extensa revisión bibliográfica que ha ayudado a situar el objeto de estudio y se han analizado datos estadísticos de organismos públicos para describir el estado de la cuestión. La construcción de este **marco de referencia** ha servido para describir los procesos de fracaso y de abandono escolar prematuro, las segundas oportunidades educativas y los procesos de orientación que se consideran claves para dar respuesta a estas situaciones. La construcción y resultados de esta revisión ponen de manifiesto la **existencia de una diversidad de itinerarios entre la obligatoria y la postobligatoria que se caracterizan por su no linealidad**. Asimismo, se ha concluido que los dispositivos que se centran en actuaciones que dan respuesta a esos procesos no lineales son diversos: actuaciones preventivas en la educación obligatoria y dispositivos de segunda oportunidad en la educación reglada y al margen de ésta; así como los procesos de orientación que se generan.

Uno de los grandes retos del enfoque de este estudio ha sido la **generación de conocimiento respecto los procesos de orientación y la figura de orientador/ora**. Se ha hecho indispensable conocer la realidad de los centros de segunda oportunidad, dado que existe muy poca bibliografía que documente la realidad de los mismos, y más concretamente, la realidad de los centros desde la perspectiva de la orientación que se desarrolla. Para hacer posible este análisis, se ha focalizado la investigación en las **Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O)**¹. La colaboración establecida con la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad ha sido clave para disponer de datos sobre las E2O en el Estado español. Y para favorecer la generación de nuevo conocimiento.

El trabajo de campo, realizado en el marco de esta colaboración, ha consistido en el diseño, implementación y análisis de dos encuestas diferentes:

- Dirigida a la dirección o representantes de las Escuelas de Segunda Oportunidad, con una participación de 33 centros sobre un total de 42. Esta encuesta ha servido para describir las características de los centros E2O.
- Dirigida a los y las profesionales de la orientación, con una participación de 98 personas. Esta encuesta ha servido para conocer las características de las figuras de orientación y los procesos de orientación de los centros E2O.

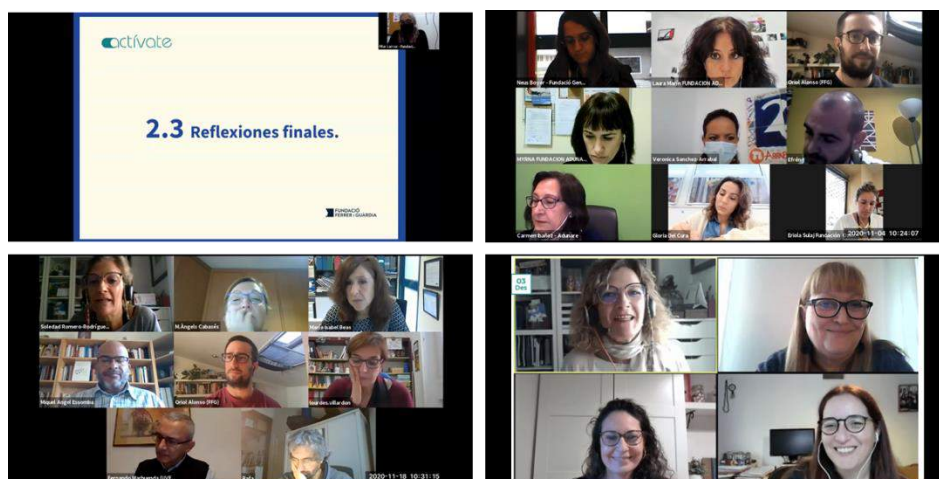
La información recogida en las dos encuestas se complementa cualitativamente con diferentes **grupos de discusión** realizados con profesionales de la orientación de Escuelas de Segunda Oportunidad. Participan profesionales de 18 centros diferentes de diversos territorios: Aragón, Canarias, Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana, País Vasco y

¹ Las E2O bien pueden situarse en la formación no reglada, como ofrecer recursos de formación reglada como la Formación Profesional Básica o Ciclos Formativos.

Castilla León. Los y las participantes son principalmente figuras orientadoras en los centros, aunque también participan educadores/as y personal de coordinación.

Estos dos grupos de discusión se complementan con un **grupo de discusión** formado por **investigadores e investigadoras** de diferentes universidades españolas (Cataluña, Valencia, Andalucía y País Vasco). Estas personas son referentes en los diferentes campos de estudio en los que trabajan: la orientación, el mercado laboral juvenil, la empleabilidad juvenil, la evaluación de programas educativos, la educación comunitaria, la transición escuela trabajo, la formación profesional, la educación en competencias o el modelo segunda oportunidad.

Los resultados de esta investigación se presentan en la '**Jornada Actívate 2020 – Profesionales de la Orientación: Potenciadores de Oportunidades**'. Durante la jornada también se exponen tres experiencias de éxito (Fundació Gentis, Ortzadar y Fundación Don Bosco) y se mantiene un diálogo entre profesionales de la orientación e investigación. Se aprovecha la alta participación en la jornada (más de 200 personas) para recoger información sobre las prioridades en el contexto actual de la orientación.



Capturas de pantalla de los grupos de discusión y de la Jornada Actívate

1. ITINERARIOS NO LINEALES EN EL TRÁNSITO A LA POSTOBLIGATORIA, ¿[IR]REVERSIBLES?

Los cambios que se han experimentado en las últimas décadas en los sistemas de producción han transformado también las transiciones juveniles haciendo que estas se prolonguen y se diversifiquen. Unas trayectorias que se caracterizan por una **elevada complejidad**, especialmente aquellas que se producen en la etapa postobligatoria.

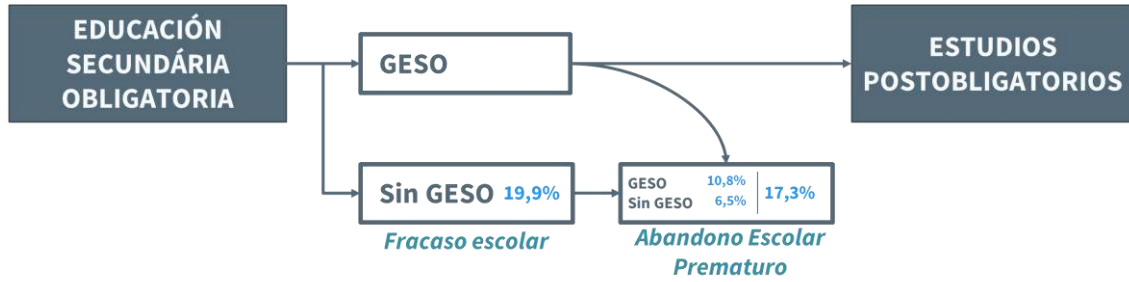
Estas transiciones **han pasado de ser lineales, a convertir-se en reversibles**, lo que algunos autores han denominado trayectorias yoyo (López, 2007). En este sentido, si bien es cierto que la reversibilidad es un factor más que destacado, la concepción de las transiciones como un yoyo podrían conducir a la idea que todo es reversible, mientras que, desde otro punto de vista, quizás se debiera tomar en cuenta que existen ciertas circunstancias (como podría ser por ejemplo el fracaso o abandono escolar) que tienen un peso muy relevante en el (los) proceso(s) de transición y cuya reversibilidad no es tan elevada. Por ello, se entiende que resulta más acertado hablar de reversibilidad, más que identificar las transiciones con trayectorias yoyo. Es más, desde el punto de vista del estudio, quizás resultaría interesante cuestionarse tanto la concepción de trayectorias yoyo como de reversibilidad, en tanto que nos encontramos en un escenario de cambio constante en el que no existe un punto de inserción o emancipación absoluta, sin retorno, sino que el cambio y la capacidad de adaptarse a este son unos de los principales elementos definitorios cuando se habla de transiciones. En este sentido, se destacaría el hecho que las trayectorias se prolongan y diversifican, de forma que se deben entender las transiciones como un proceso complejo de profesionalización, dentro del cual es necesario contemplar diversos tránsitos reversibles entre el ámbito educativo y el mercado de trabajo.

En esta complejidad y en las desigualdades que inciden sobre la forma, las posibilidades y las oportunidades de abordar estas transiciones por parte de los y las jóvenes tienen un papel destacado distintos elementos. Este informe se ha centrado en tres elementos que se consideran centrales en los itinerarios de la etapa postobligatoria desde esta perspectiva de transiciones. Describir el **fracaso y abandono escolar prematuro**, no sólo situando las diferentes perspectivas y los principales datos, sino analizando la existencia de diferentes itinerarios en estos procesos. En segundo lugar, se ha analizado los diferentes dispositivos que se desarrollan para dar respuesta a los retos que plantean unos itinerarios juveniles no lineales en esta etapa. Si bien es cierto que es relativamente fácil encontrar información sobre los denominados **dispositivos de segunda oportunidad** que se desarrollan desde la educación reglada, los dispositivos que se han generado fuera del sistema educativo reglado plantean diferentes retos a la hora de realizar análisis.

Se ha hecho necesario en este escenario elaborar una infografía para describir los **procesos de transición entre la educación obligatoria y la postobligatoria**, donde situar claramente las definiciones de fracaso y abandono escolar prematuro, así como describir los diferentes dispositivos de segunda oportunidad tanto aquellos que se ofrecen desde la educación reglada cómo fuera de la misma. Se considera fundamental la integración desde una

perspectiva holística, la descripción y el análisis de estos dispositivos en las transiciones a la postobligatoria.

Y para finalizar, en estos dispositivos de segunda oportunidad, se revelan como indispensables los **procesos de orientación**. Las oportunidades de los dispositivos de segunda oportunidad se fundamentan en el desarrollo de la centralidad de los procesos de orientación de los y las jóvenes.



MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:
 Diversidad curricular
 Grupos de atención a la diversidad
 Aulas Taller

SEGUNDAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS:
 FPB, PFI, Educación Adultos
 Escuelas de Segunda Oportunidad

1.1. FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR PREMATURO (AEP)

CONCEPTUALIZACIÓN Y FACTORES EXPLICATIVOS

Los conceptos de fracaso y abandono escolar han sido y siguen siendo motivo de discusión tanto por la definición concreta de los fenómenos a los que se refieren como por las connotaciones negativas que se pueden asociar a términos como “fracaso” o “abandono”.

Según la definición más restrictiva, se entiende por fracaso escolar el hecho de terminar la Educación Secundaria Obligatoria sin certificación de graduado ESO (GESO), mientras que abandono escolar prematuro (AEP) hace referencia al hecho de no haber finalizado los estudios postobligatorios. Estas dos definiciones, si bien operativas para la recogida de datos estadísticos, dan muy poca información sobre las circunstancias concretas por las que se ha pasado para llegar a esta situación (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010).

En el caso del **fracaso escolar** no se contemplan las circunstancias por las que no se ha conseguido el graduado ESO: si hay historial de repeticiones, absentismo, necesidades educativas especiales u otras situaciones; así como tampoco recoge el hecho de estar cursando formación ocupacional que no requiera el título (salvo para el caso de la Formación Profesional Básica, FPB).

En el **abandono escolar prematuro**, se engloba a todo el alumnado que no ha conseguido el graduado escolar y el que si lo ha conseguido, pero no ha finalizado estudios postobligatorios, sin distinguir si los ha empezado, si ha habido repeticiones o cambio de itinerario o de familia profesional/rama de conocimiento dentro del mismo itinerario, ni tampoco el proceso vivido dentro del sistema educativo que ha llevado a esta situación².

Las **desigualdades educativas** y sus implicaciones en las **desigualdades sociales** han sido un fenómeno ampliamente estudiado desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales y desde distintos enfoques. Toda la evidencia recogida argumenta que fenómenos como el fracaso escolar y el AEP no son neutrales al perfil social, sino que afectan de forma mucho más acentuada a jóvenes de origen socioeconómico y cultural bajo. Si bien no hay acuerdo en los mecanismos concretos que explican el porqué de estos patrones, si hay consenso en lo siguiente: para las clases medias y altas la escuela es un entorno mucho menos hostil³, concretamente la diferencia del fracaso escolar entre los y las jóvenes de familias de bajo y alto nivel educativo se da en una proporción de 20 a 1 (Martínez, 2009).

Más allá de la clase social y nivel educativo hay que considerar otros factores que influyen en la exclusión o vulnerabilidad educativa; los **aspectos personales y sociales** de los y las estudiantes (salud, discapacidades, origen, sexo), las **características familiares** (estructura,

² Para más información consultar Fernández Enguita, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. La Caixa, Colección Estudios Sociales, 29.

³ Las teorías de la reproducción social de autores como Bourdieu o Bernstein defienden que la escuela es una institución en la que opera una “forma de hacer” propia de la clase media, por lo que la distancia con la institución, sus códigos y los imaginarios que se proyectan facilitan la desvinculación del alumnado de clase trabajadora. Por otra parte, las teorías de la elección racional de autores como Boudon apuntan a que debido a su clase social los alumnos tienen distintos valores, información sobre el mercado laboral o expectativas de futuro que les llevan a percibir de forma distinta los costes y beneficios que les puede aportar estudiar. El debate teórico se encuentra, fundamentalmente, en poner el foco en el alumno o en la institución Prieto Toraño (2015).

cohesión, cultura, nivel socio-económico), la **influencia del grupo de iguales**, las características de la **comunidad de residencia** (pobreza, vulnerabilidad, ruralidad, cultura), el **entorno escolar** (clima escolar, relación con el medio social, atención a la diversidad) y las **políticas sociales y educativas** (sistema escolar, política curricular, profesorado y formación, recursos, materiales) (Escudero, 2005). Por lo tanto, **existe una estrecha relación entre la exclusión educativa y la exclusión social** (Salva, Nadal y Melià, 2016).

En la literatura especializada en el fracaso escolar se pueden destacar dos enfoques, las **teorías de la reproducción** y las de la **elección racional**. En las primeras, la proximidad de las clases medias con la cultura escolar ayuda a que el alumnado se identifique en ese medio, por otro lado, la escuela resulta más hostil entre el alumnado que no experimenta una correspondencia entre su clase social y la cultura escolar. Las teorías de la elección racional ponen el foco en el análisis coste-beneficio, de esta forma, la posibilidad de descender socialmente conlleva más costes entre los grupos más altos dentro la escala social (Pietro, 2015). Así pues, en vez de suponer una oportunidad de movilidad social, el paso por el sistema educativo supone para muchos jóvenes la reproducción de la posición de desigualdad social de la que partían.

Cabe mencionar también que en algunas investigaciones (Escudero, 2005), se ha observado como el alumnado **individualiza la responsabilidad del fracaso** y presenta una autoestima baja y desmotivación acumulada tras años de *malos* resultados, de esta forma se proyectan como *malos* alumnos, con bajas capacidades y que no cumplen los mínimos que la escuela exige.

Aunque la **escuela** no tiene control sobre los factores sociales que desencadenan el riesgo académico (condiciones socioeconómicas, grupo étnico, nivel cultural familiar), sí lo tiene sobre los **desencadenantes del riesgo académico** (absentismo escolar, rechazo, desmotivación, disciplina, expectativas) (Pietro, 2015). De hecho, García Gracia (2015) establece una distinción entre **centros con reactivos y activos** en referencia a la reacción al fracaso y abandono educativo. De esta forma el modelo educativo reglado se ha caracterizado por detectar la causa de los problemas y retos fuera de la institución educativa, en la sociedad, familiar o mercado de trabajo (Prieto, 2015). A su vez la escuela reactiva presenta diseños curriculares cerrados, parcelados y rígidos, así como estructuras organizativas también rígidas. Se aprecia que los centros activos como son las Escuelas de Segunda Oportunidad (a partir de ahora E2O), debido a sus características pueden innovar y adoptar reacciones activas al fracaso y abandono educativo y adoptar sistemas organizativos flexibles.

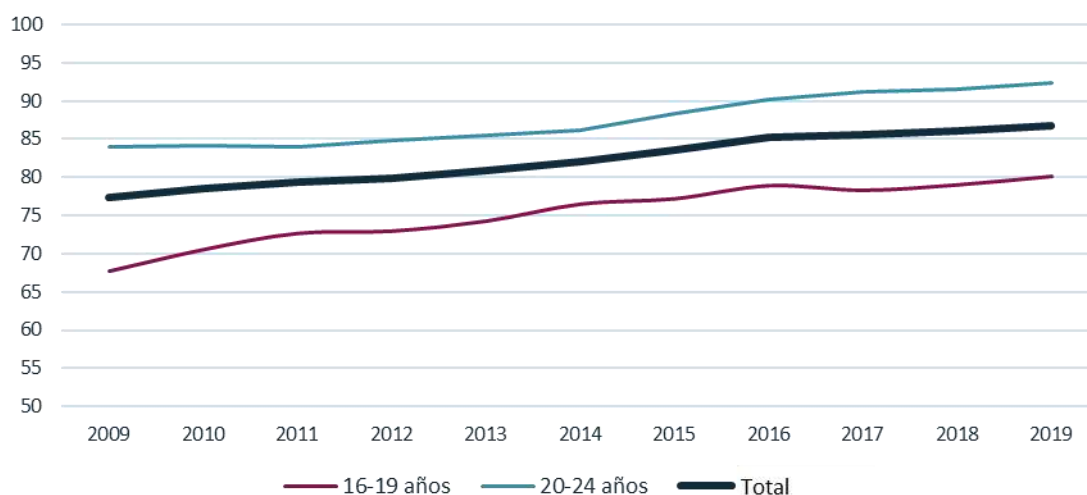
LAS CIFRAS DE FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR PREMATURO

Más allá de las corrientes de pensamiento y debates conceptuales que se han producido en torno el fracaso escolar y el abandono, es importante presentar el análisis de los datos que presentan diferentes organismos públicos. Para el conjunto de España, con datos referidos a 2019, se presenta:

- un **19,9%** de **alumnado** de entre 16 y 19 años **no gradúa en la ESO**
- un **17,3%** de **abandono escolar prematuro** (10,8% con GESO, 6,5% sin GESO), es decir, de alumnado que no finaliza sus estudios postobligatorios.

Para el periodo entre 2009 y 2019 se observa una evolución positiva y constante de la **tasa de graduación en la ESO** entre la población joven, de entre 16 y 24 años en España. En concreto, del 77,4% que se presenta en 2009, se pasa a un 86,8% en 2019, representando un incremento de casi 10 puntos porcentuales. El siguiente gráfico muestra también que, aunque persiste la distancia entre las tasas de graduación entre los y las jóvenes de entre 16 y 19 años y entre 20 y 24 años, esta tiene una tendencia decreciente. El año 2009 la diferencia entre las tasas de graduación de los dos grupos de edad era de casi 16 puntos, mientras que para el 2019 era de 12 puntos. Pese a esta evolución positiva, en 2019, la tasa de graduación para los y las jóvenes de entre 16 y 19 años es del 80,1%. Por lo que, en contraposición, el 19,9% del alumnado de entre 16 y 19 años no gradúa en la ESO.

Gráfico 1: Evolución del porcentaje de población entre 16 y 24 años con el título de la ESO o equivalente, 2009-2019. Total y grupos de edad.



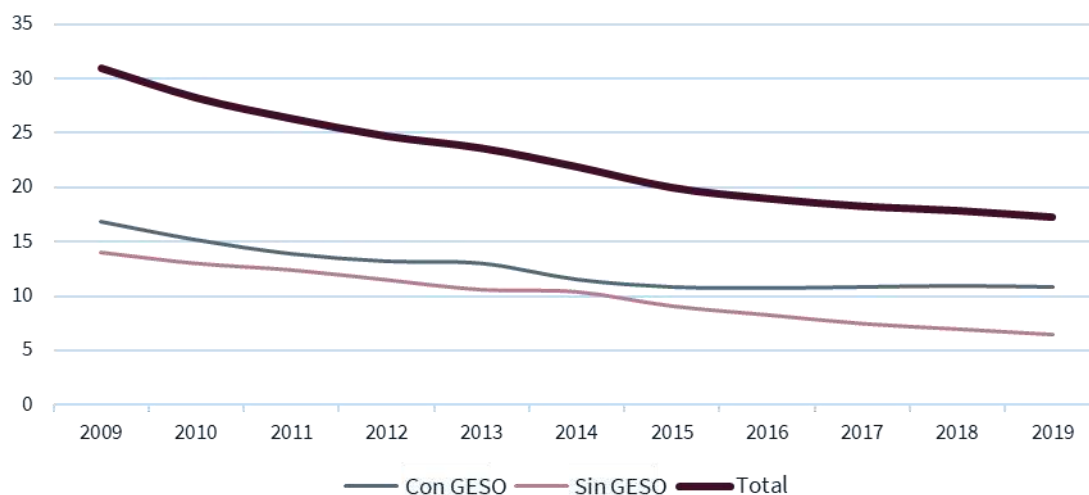
Fuente: Ministerio de Educación y FP

El **abandono escolar prematuro** se ha reducido 13,6 puntos desde 2009, pasando del 30,9% al actual 17,3%. La disminución es más acentuada en el período comprendido entre el 2009 y el 2015, momento en que empieza a moderar el descenso, tendencia que se mantiene hasta la actualidad. La disminución se presenta tanto en aquel alumnado que abandona su itinerario formativo con la obtención del certificado de la ESO como aquél que no obtenía el certificado. La disminución es más acentuada en este último grupo, pasando del 14% en 2009 al 6,5% en 2019. Para aquel alumnado que obtiene el título de la ESO, la tasa de abandono se reduce considerablemente entre 2009 y 2015, pasando del 16,9% al 10,8%, manteniéndose estable hasta el final del período analizado.

La situación de excepcionalidad derivada de la pandemia de la Covid-19 ha iniciado un período de crisis económica y social incierto, si se confirman las previsiones de decrecimiento económico y de incremento de paro establecidos por los diferentes organismos internacionales. La población joven ha sido uno de los colectivos más vulnerables históricamente en las diferentes crisis. En la crisis de 2008 se produjo un proceso de revalorización tanto de la formación como de las estrategias formativas, reduciéndose el AEP, como se ha visto. Se deberá de analizar cómo han afectado y/o afectan las medidas de prevención sanitarias y el desarrollo que se haya que llevar a cabo en los distintos recursos en

la conexión/desconexión de estos colectivos de jóvenes con los recursos formativos y cuáles han sido sus consecuencias en relación a estas tasas de fracaso y abandono.

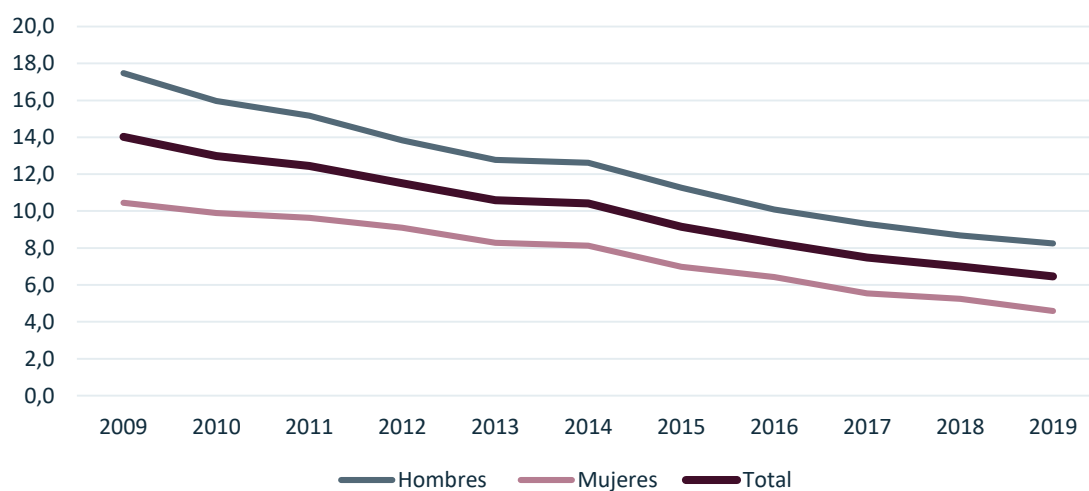
Gráfico 2: Evolución del AEP según obtención o no del graduado de la ESO (GESO), 2009-2019.



Fuente: Ministerio de Educación y FP

Si se analiza la evolución del abandono escolar prematuro de los y las jóvenes que no obtienen el certificado GESO, se observa que son los jóvenes (hombres) los que presentan unas tasas más elevadas de abandono escolar prematuro sin el graduado GESO, presentado unos porcentajes para todo el período que doblan las tasas de las jóvenes (mujeres).

Gráfico 3: Evolución AEP sin GESO según sexo, 2009-2019 %

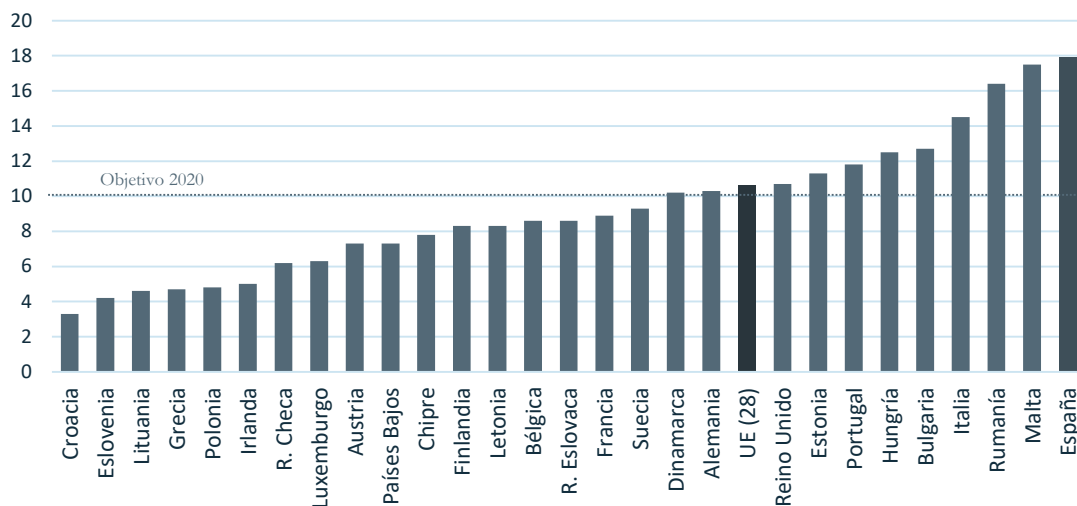


Fuente: Ministerio de Educación y FP

Internacionalmente, España presentaba en 2018 la mayor tasa de AEP de la Unión Europea (17,9%), seguida por Malta (17,5%), Rumanía (16,4%) o Italia (14,5%). En el extremo contrario, Croacia (3,3%), Eslovenia (4,2%), Lituania (4,6%), Grecia (4,7%) o Polonia (4,8%) presentan las cifras de AEP más bajas de la UE, por debajo del 5%. La media de la UE está en el 10,6%, cerca

del objetivo 2020. Aunque como se ha mostrado, la tasa de AEP se ha reducido constantemente en el Estado español en la última década, el objetivo 2020 no se ha conseguido.

Gráfico 4: Comparativa del AEP por países de la UE (28), 2018.



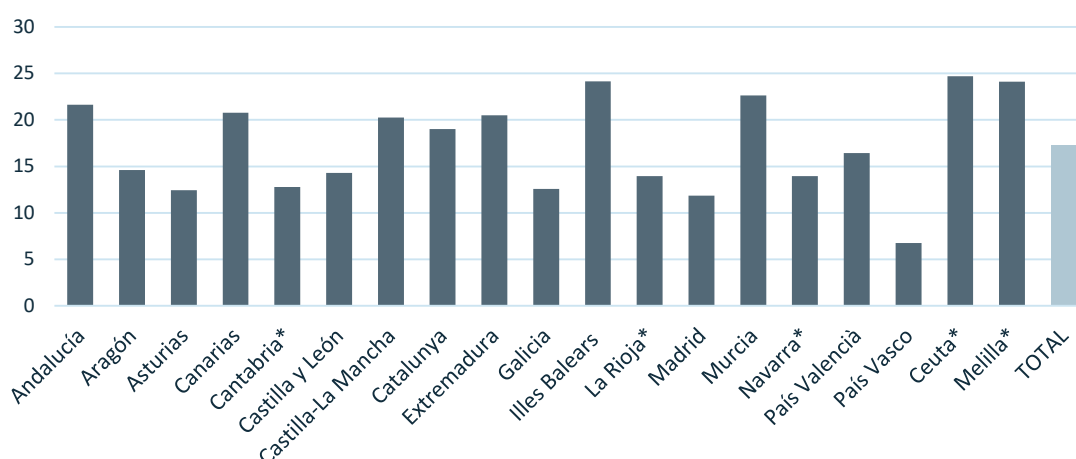
Fuente: Encuesta Comunitaria de Fuerza de Trabajo (Labour Force Survey) - Medias Anuales. Eurostat.

Si se analizan estos datos según las distintas **comunidades autónomas**, se puede observar (pese a la cautela con las limitaciones de muestro de algunos datos) que existen diferencias entre las diferentes comunidades autónomas.

Ceuta*, Illes Balears, Melilla*, Murcia, Andalucía, Canarias, Extremadura, Castilla-La Mancha y Cataluña, presentan unos porcentajes mayores de AEP, que oscilan entre los 7,4 y los 17,7 puntos porcentuales por encima de la media del conjunto de comunidades (10,6%).

Comunitat Valenciana, Aragón, Castilla y León, Navarra*, Rioja*, Cantabria*, Galicia, Asturias, Madrid y País Vasco, presentan unos porcentajes menores de AEP en relación a la media, que oscilan entre los 0,9 y los 10,6 pp.

Gráfico 5: Comparativa del AEP por comunidades autónomas (porcentajes), 2019.



*Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.
Fuente: Ministerio de Educación y FP

Se puede observar como para el conjunto de territorios se presenta una **tendencia a la disminución del AEP** en el período presentado (2002-2019). Desde este enfoque, la proporción de la disminución para el período 2009-2019 varía entre los 9 y los 16 puntos según la comunidad autónoma, por ejemplo, en las Illes Balears se ha pasado de un 40,3% en 2009 al 24,2% en 2019, una reducción de 16,1 puntos, mientras que en Asturias se ha pasado del 21,3% en 2009 al 12,4% en 2019, una reducción de 8,9 puntos. Aparte de las diferencias en la reducción de la tasa de AEP, la tabla también permite analizar las diferencias que se presentan en la propia tasa para los distintos territorios, que en 2009 llegaban a una distancia de más de 21 puntos de diferencia. Para el conjunto del periodo, los **territorios con mayores tasas de AEP** son Andalucía, Castilla-La Mancha, Illes Balears, Murcia, Ceuta y Melilla.

Tabla 1: Evolución del AEP según comunidades autónomas, 2002-2019.

	2002	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Andalucía	37,0	38,4	38,0	37,1	37,2	32,1	28,7	24,9	23,5	21,6
Aragón	27,3	23,6	23,4	25,5	25,0	22,8	18,9	19,5	16,4	14,6
Asturias	22,9	29,3	20,5	23,1	21,3	21,9	19,1	16,8	14,8	12,4
Canarias	33,6	33,1	30,8	36,4	30,7	30,9	27,5	21,9	17,5	20,8
Cantabria*	26,5	28,9	21,9	25,5	24,2	21,4	12,1	10,3	8,9	12,8
Castilla y León	22,9	24,0	25,4	23,7	26,9	27,5	19,2	16,7	16,7	14,3
Castilla-La Mancha	36,7	36,3	36,8	37,3	34,6	31,5	27,4	20,8	22,1	20,2
Cataluña	31,3	34,3	33,2	31,2	31,9	26,2	24,7	18,9	17,0	19,0
Ceuta*	43,5	46,0	55,2	49,1	34,1	38,9	33,5	29,8	20,1	24,7
Comunitat Valenciana	36,0	35,8	32,2	31,2	31,9	26,7	21,7	21,4	20,3	16,4
Extremadura	38,1	36,3	36,8	34,4	34,1	30,1	29,2	24,5	19,2	20,5
Galicia	27,3	25,0	22,9	23,5	25,8	20,4	20,2	17,0	14,9	12,6
Illes Balears	39,9	41,4	39,7	42,1	40,3	29,7	29,8	26,7	26,5	24,2

Madrid	24,3	23,0	26,4	25,8	26,2	19,5	19,7	15,6	13,9	11,9
Melilla*	28,0	34,7	33,5	46,8	36,7	19,3	33,1	24,1	27,5	24,1
Murcia	39,4	42,8	39,8	39,2	36,8	30,3	26,3	23,6	23,1	22,6
Navarra*	21,8	21,0	17,9	16,3	18,7	12,0	12,9	10,8	11,3	14,0
País Vasco	13,4	15,9	14,7	14,3	16,6	13,8	9,9	9,7	7,0	6,7
Rioja*	28,0	35,1	29,7	30,6	31,9	30,6	21,7	21,5	12,9	13,9
TOTAL	30,9	31,7	31,0	30,8	30,9	26,3	23,6	20,0	18,3	17,3

*Los datos deben ser tomados con precaución, pues los derivados de tamaños muestrales pequeños están afectados por fuertes errores de muestreo.

Fuente: Ministerio de Educación y FP

EL FRACASO Y ABANDONO ESCOLAR COMO PROCESO

Analizar el fracaso y abandono escolar como proceso implica ir más allá de la imagen fija que muestran los datos. Las **trayectorias educativas** de las personas jóvenes no siempre son lineales, en muchas ocasiones están condicionadas por pausas, idas y venidas, cambios etc. Entender el fracaso y abandono escolar como proceso requiere estudiarlo desde una perspectiva biográfica observando la construcción de itinerarios y procesos de transición después de la escolarización obligatoria. Este análisis, en la actualidad, se ve condicionado por la limitación de fuentes de recogida de información.

A partir los datos de la Encuesta Transición, Educación, Formación e Inserción Laboral, de jóvenes de menos de 25 años realizada por el Instituto Nacional de Estadística y el Ministerio de Educación entre 2001 y 2005 se pudo seguir una muestra representativa de una cohorte y estudiar la evolución de sus trayectorias educativas. A partir de la explotación de Casals, García, Merino y Sánchez (2013) se han podido identificar diferentes **itinerarios** que han seguido los y las jóvenes una vez finalizada la ESO. Dado que se trata de datos antiguos las cifras pueden alejarse de la realidad actual, pero se considera que puede resultar de interés en relación a la interpretación de la definición del perfil de las personas jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad.

La tabla refleja las múltiples trayectorias seguidas por la muestra de la promoción de estudiantes que finalizaron la ESO el curso 2000-2001, agrupadas en tres grandes grupos en función del momento en el que deciden dejar de estudiar: después de la ESO, después de la postobligatoria (bachillerato, CFGM o CFGS) o después de pasar por la universidad.

En el primer tercio se concentra el grupo de personas jóvenes que no han obtenido titulaciones en la Enseñanza Secundaria Obligatoria segmentadas en 5 itinerarios:

- Un 17,6% de jóvenes que no consiguen el graduado de la ESO y no inician ningún tipo de formación escolar o profesional los años siguientes.
- Un 8,7% de graduados en ESO que inician estudios postobligatorios sin terminarlos.
- Un 5,2% de graduados en ESO que no siguen ninguna formación los años siguientes.
- Un 2,1% de jóvenes que no consiguen el graduado de la ESO, regresan a la formación y no consiguen terminarla.

- Un 0,4% de jóvenes que no consiguen el graduado de la ESO, regresan al sistema educativo y finalmente consiguen el graduado.

Todas estas casuísticas se consideran abandono escolar prematuro. Estos y estas jóvenes presentan un nivel formativo muy bajo y se encuentran en una situación de vulnerabilidad social muy elevada, pues no tienen ninguna formación específica que les permita el acceso al mercado laboral. El perfil de jóvenes que siguen estas trayectorias es mayoritariamente masculino (66%), de nacionalidad española⁴ (98%) y de origen cultural bajo⁵ (81%).

Tabla 2: Itinerarios escolares de la promoción que finaliza la ESO en el curso 2000-01. Construcción a partir del seguimiento del período 2001-05.

Itinerario	%	Agrupación	%	%
Abandono ESO sin graduado y no hacen nada más	17,6	Abandono ESO sin graduación	20,1	34
Abandono ESO con intentos fallidos de reincorporación	2,1			
Abandono y graduación ESO en curso	0,4			
Graduado ESO con intentos fallidos	8,7	Acaban obteniendo el graduado de la ESO	13,9	
Graduado ESO terminal	5,2			
Bachillerato en curso	5,4	Itinerario de bachillerato	9,8	
Bachillerato terminal	4,4			
Acaban un CFGM vía graduado	7,4	Itinerario de CFGM	12,8	32,5
CFGM en curso	2,0			
CFGM en curso o terminado vía bachillerato	1,8			
CFGM vía prueba de acceso o PGS	1,4			
CFGM y estudios postobligatorios en curso	0,2	Itinerario de CFGS	9,9	
CFGS en curso	8,0			
CFGS	1,9			
Universidad en curso	33,1	Itinerario universitario	33,5	33,5
Abandono universidad	0,4			

Fuente: García, Casal, Merino y Sánchez (2013) a partir de la ETEFIL (INE y MEC).

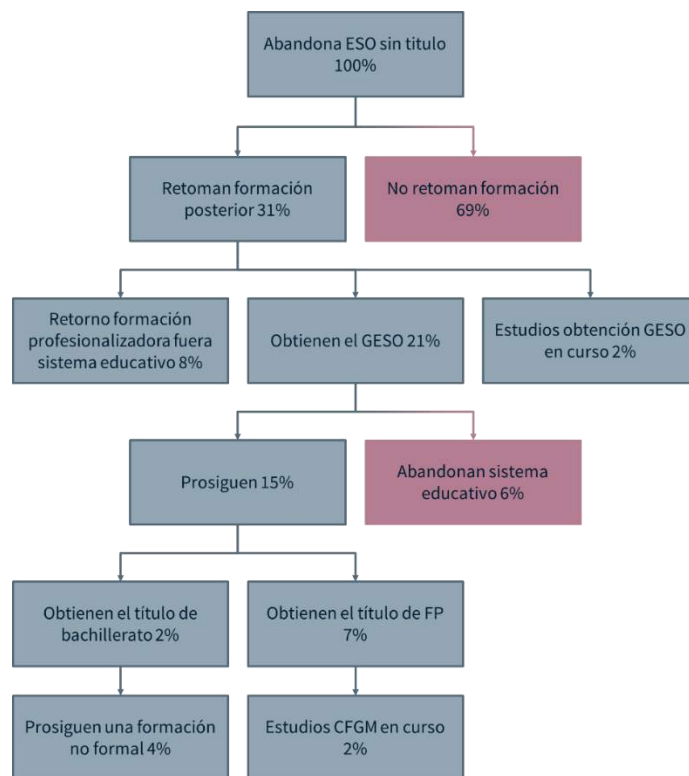
Entrando más al detalle de los itinerarios formativos de los y las jóvenes que abandonan la ESO sin titulación, lo más destacado es que dos de cada tres jóvenes no prosiguen ningún tipo de formación a lo largo del periodo de 4 años analizado. Tal como refleja el esquema, de entre el alumnado que intenta retornar al sistema educativo u obtener algún tipo de formación, formal o no formal, muchos no prosiguen después de obtener el título de la ESO o vuelven a abandonar antes de obtenerlo. Así mismo, se puede observar cómo entre aquellos que consiguen retornar al sistema educativo, la formación profesional o profesionalizadora es la opción mayoritaria. El esquema permite poner en valor la importancia de los dispositivos de

⁴ La encuesta no recoge datos de país de nacimiento del alumno o alumna ni de los progenitores, razón por la cual no se puede identificar la influencia de los procesos migratorios propios o familiares en los resultados académicos.

⁵ El capital cultural de origen se considera a través del nivel de estudios de la madre, ya que es la variable con mayor explicativo.

retorno enfocados a itinerarios profesionales para ofrecer segundas oportunidades a aquellos y aquellas jóvenes que ya han pasado por una primera experiencia de abandono escolar.

Figura 1: Itinerarios formativos de las personas jóvenes que abandonan la ESO sin titulación, a lo largo del período 2001-04.



Fuente: García, Casal, Merino y Sánchez (2013) a partir de la ETEFIL (INE y MEC).

Pese a no disponer de datos más actuales respecto el análisis de los itinerarios formativos, se puede observar **cómo se relacionan las tasas de paro en relación al nivel de formación alcanzado** para los distintos grupos de edad: 16-19 años y 20-24 años.

Antes de analizar los datos de paro en relación al nivel de estudios se tiene que recordar que el efecto de la crisis Covid-19 ha situado las tasas de paro en nueve meses de pandemia a los niveles de paro que se presentaron en la crisis de 2009. Siendo el colectivo más afectado en esta crisis (como en las anteriores) el de personas jóvenes.

Las tasas de paro son muy superiores entre la población con niveles bajos de estudios, y este factor se acentúa entre la población joven. La tasa de paro entre las personas jóvenes se sitúa según nivel de formación alcanzado en un 25,7% en el caso de estudios primarios o un 18,6% para aquellos que han obtenido hasta la ESO (o estudios equivalentes), a diferencia del 8,6% de paro entre la población con estudios superiores. Ahora bien, estas diferencias se acentúan entre los colectivos de población más jóvenes, además de presentar unas tasas de paro muy superiores. Así, las personas jóvenes de entre 16 y 19 años con un máximo de estudios primarios presentan una tasa de paro del 62% o con la ESO un 47,7%. Entre los y las jóvenes de 20 a 24 años las cifras son algo inferiores, pero, aun así, la tasa de paro alcanza el 43,6% de los y las jóvenes con estudios primarios o el 33% entre quienes tienen el título de la ESO. Por

lo tanto, la reducción la tasa de paro entre las personas jóvenes, es generalmente, proporcional al nivel de estudios y edad.

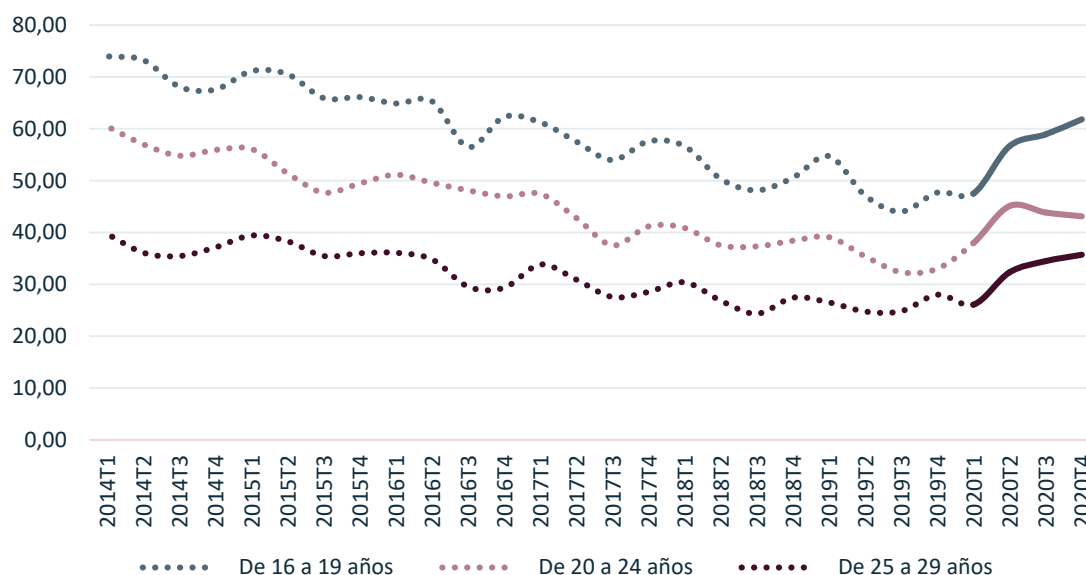
Tabla 3: Tasas de paro según nivel de formación alcanzado y grupo de edad, 2019 (4º trimestre).

	De 16 a 19 años	De 20 a 24 años	Total (16-24 años)
Educación primaria	62,0	43,6	25,7
ESO	47,7	33,0	18,6
Bachillerato	32,7	23,5	13,4
CFGM	34,7	31,3	14,3
CFGs y títulos universitarios	32,0	21,8	8,6
Total	43,9	27,7	19,0

Fuente: Encuesta de Población Activa (INE)

Si se analiza la evolución de la tasa de paro entre las personas jóvenes sin GESO, se puede observar que existen diferencias significativas entre los diferentes colectivos de jóvenes sin graduado ESO según las diferentes cohortes de edad. Las tasas de paro para este colectivo son siempre más elevadas que para el conjunto de jóvenes. Pero se observa cómo la edad (que probablemente también se relacione con la falta de experiencia) es un factor que también condiciona el posicionamiento en el mercado laboral. El efecto de la crisis Covid-19 afecta de una manera muy acusada a los y las jóvenes sin GESO, pero de una forma pronunciada a las cohortes más jóvenes (16-19 años).

Gráfico 6: Evolución de la tasa de paro según edad, entre la población con Educación primaria



Fuente: Encuesta de Población Activa (INE)

Hasta este punto se ha presentado cuál es la definición del fracaso y abandono escolar prematuro, qué factores los condicionan y cuál es la realidad y evolución. En el desarrollo de esta investigación se desarrollaron grupos de trabajo con personas expertas. En estos grupos

de trabajo se ha podido debatir sobre los factores explicativos de estos altos niveles de fracaso y abandono escolar prematuro en España. En este punto, se considera importante presentar los diferentes argumentos del debate que plantean diferentes hipótesis en relación a los factores explicativos actuales.

La primera hipótesis hace referencia a la **cultura de inclusión de la escuela**. Aunque el abandono escolar se ha reducido en los últimos años, el sistema educativo ha asumido durante tiempo una cultura de expulsión, ya fuera del aula o del centro. De esta forma el alumnado que no se ajustaba a lo que la escuela demandaba era expulsado del sistema. Los y las participantes argumentan que esta cultura fue corregida a partir del desarrollo de algunas medidas legislativas, que integraban la necesidad de atención a la inclusión de la diversidad de perfiles. Este cambio de perspectiva no acabó de integrarse de forma satisfactoria y se considera que las sucesivas reformas educativas tampoco han tenido efectos claros en la reducción del abandono escolar. Aun así, se considera que, la perspectiva de la inclusión, se ha ido incorporando progresivamente en el currículum del Máster de Formación para profesorado con efectos positivos.

Otra hipótesis que se contempla es el **valor otorgado a las titulaciones formativas**. Esta hipótesis presenta dos vertientes; por un lado, el mercado de trabajo en España se ha caracterizado por otorgar poco valor tanto a la formación universitaria como a la formación profesional. Este hecho ha llevado en algunos momentos de expansión económica, al sector productivo a contratar a jóvenes sin cualificación o infracualificados y por lo tanto se considera que estas prácticas han podido fomentar el abandono escolar prematuro. De forma paralela, el itinerario formativo universitario se ha impuesto como el único itinerario formativo exitoso. De hecho, España ha superado los objetivos europeos referentes a los porcentajes mínimos de jóvenes con titulación universitaria.

1.2. LAS SEGUNDAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

En los apartados anteriores se ha descrito que se entiende por fracaso escolar y abandono escolar prematuro, también se ha podido mostrar la evolución y comparativas de estas cifras, los factores sociales, los desencadenantes de riesgo educativo, las hipótesis para comprender los altos niveles de abandono en España y el proceso de abandono o fracaso.

Este apartado se realiza una descripción de las diferentes medidas y ofertas formativas que se despliegan para dar respuesta a las situaciones de fracaso y abandono escolar. Se ha creído oportuno incorporar aquellas medidas que des del sistema educativo obligatorio se impulsan como actuaciones preventivas. Asimismo, se presentan las actuaciones de segundas oportunidades que se desarrollan des del sistema educativo reglado y las que llevan a cabo fuera del mismo.

ACTUACIONES PREVENTIVAS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Para favorecer el éxito escolar de aquel alumnado en situación de mayor vulnerabilidad educativa se llevan a cabo las llamadas **medidas de atención a la diversidad**, que son prácticas de apoyo educativo dirigidas a jóvenes que presentan situaciones diversas en relación a la conducta, el aprendizaje o de desmotivación con los estudios.

Más allá de los objetivos declarados de estas prácticas, es importante destacar sus dos principales riesgos. Por un lado, se tipifica como “diverso” todo aquel alumnado que no encaja en la centralidad del sistema educativo, que se aleja del perfil de “alumno ideal”, **problematizando su existencia** sin cuestionar al conjunto del sistema educativo. Por otro lado, dentro de la categoría “diversidad” se agrupa alumnado en circunstancias muy diversas con necesidades también diferentes para cada situación. Así pues, la atención a la diversidad puede generalizar una gran **multitud de especificidades y características** de cada alumno a la vez que refuerza su diferencia respecto al resto de alumnos (Tarabini, 2017).

Paralelamente, aunque el profesorado valora la atención a la diversidad como un derecho, **no cuenta con la debida formación**, concretamente sobre los conocimientos teóricos básicos y de estrategias de intervención adecuadas y además consideran que la dotación de recursos por parte de la Administración es escasa (Ferrandis, Grau y Fortes, 2010).

Como se indica, la diversidad puede hacer alusión a multitud de especificidades y características y contextos. En la siguiente tabla se muestran los términos y definiciones usadas de forma habitual.

Tabla 4: Usos del término diversidad en el contexto educativo.

Termino	Definición
Alumnado de diversidad	Alumnado extranjero de estatus socioeconómico bajo, pobre o de etnia gitana Alumnado con dificultades de aprendizaje o problemas de comportamiento
Grupos de diversidad	Grupos dentro del centro que escolarizan al alumnado con un nivel académico más bajo o con problemas conductuales
Centros de diversidad	Centros con concentración de alumnado en inferioridad de condiciones a consecuencia de la segregación escolar.

Fuente: Tarabini, 2017.

Se hace evidente, pues, como a menudo se utiliza el término diversidad de forma generalista, uso que se debe evitar si se quiere hacer un análisis detallado de este tipo de dispositivos.

Para atender a las múltiples situaciones que pueden provocar dificultades para seguir el ritmo ordinario de los estudios, especialmente en la secundaria obligatoria, los centros educativos desarrollan **dispositivos específicos**. Al tratarse de competencias autonómicas, las medidas, programas o dispositivos concretos son distintas entre comunidades autónomas. Aun así, en general se distinguen intervenciones en tres líneas:

- Las medidas de **diversificación curricular** dentro del aula ordinaria, en las que el alumnado con mayores dificultades académicas trabaja con un currículum y/o metodología adaptada dentro del aula. Para llevar a cabo estas medidas óptimamente es conveniente que haya un profesor de apoyo en el aula.
- Los **grupos de atención a la diversidad** son grupos-clase que aglutinan a alumnado con dificultades para seguir el ritmo académico ordinario. Están pensados para adaptar los contenidos y la metodología a las necesidades del alumnado en grupos habitualmente más reducidos. Como ya se ha comentado, tienen riesgos de estigmatización, generalización de las necesidades y refuerzo de las dinámicas de exclusión.
- Las **aulas-taller** son dispositivos existentes en algunas CCAA en los cuales se llevan a cabo actividades complementarias a la actividad académica ordinaria, normalmente relacionadas con aprendizajes de tipo profesional. El alumnado del aula taller cursa una parte de su horario con un grupo ordinario o adaptado y la otra haciendo talleres. Está dirigido a alumnado con escasa vinculación escolar y problemas de conducta.

Todas estas medidas tienen como nexo común la **adaptación de contenidos y metodologías** con el fin de que el alumnado con más dificultades se mantenga **dentro del sistema educativo** y consigan obtener el GESO.

Ahora bien, según como se planteen estas medidas, puede darse un efecto adverso: si se facilita la obtención del título de la ESO, pero **no se obtienen los conocimientos y competencias** necesarias para cursar estudios postobligatorios. Uno de los retos principales de estos dispositivos educativos es conseguir atender a la diversidad garantizando la adquisición de contenidos para la continuidad educativa. El debate en torno a cómo mejorar la calidad y equidad educativa apunta a la necesidad de un equilibrio entre la atención a la diversidad y adaptaciones para el alumnado que lo necesita y las mejoras generales del

sistema educativo que evitarían la necesidad de estos dispositivos específicos (Martínez Domínguez, 2011).

Según los debates generados en los **grupos de trabajo con personas expertas** en el marco de este proyecto, se ratifica lo señalado anteriormente, el sistema educativo reglado estaría fallando en la inclusión real, la atención a la diversidad o la enseñanza individualizada. El alumnado que tiene riesgo de abandonar se le da un trato diferenciado a partir de estas medidas de diversificación y **puede acabar interiorizando el fracaso**. Se considera que la sensación de fracaso entre el alumnado tiene, en muchas ocasiones, un origen lejano en el tiempo que puede remontarse a los primeros cursos de la educación primaria. Concretamente se afirma que hay un gran salto entre la educación infantil y la educación primaria. Este salto es percibido por el mismo alumnado y supone un cambio metodológico, donde se pasa de un modelo centrado en el alumnado y el trabajo por proyectos, a un modelo más centrado en el currículum y los contenidos. Entre los y las participantes se considera que este salto puede iniciar procesos de desafección escolar que desencadene en abandono escolar.

DISPOSITIVOS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD EN LA EDUCACIÓN REGLADA

La estructura del sistema educativo, sus rigideces y sus puentes entre itinerarios, **condicionan las posibilidades de retornar a los estudios después de haberlos abandonado**. Las llamadas vías de segunda oportunidad son todos aquellos dispositivos pensados para abrir una puerta de retorno hacia el sistema educativo o, por lo menos, garantizar unos niveles básicos de formación general y en algún ámbito profesional.

El **sistema educativo** presenta a grandes rasgos la siguiente estructura, dejando de un lado los estudios de régimen especial (música, artes escénicas, deportistas de alto rendimiento y lenguas).

Se consideran **vías de segunda oportunidad** las opciones de continuidad educativa para alumnado que ha terminado la Educación Secundaria Obligatoria sin el graduado, incluyendo los itinerarios profesionalizadores de nivel 1, los cursos de preparación de las pruebas de acceso a ciclos formativos (normalmente de grado medio) u otros tipos de formación de tipología similar. A pesar de mantener un formato similar, estos itinerarios formativos se han ido modificando con las sucesivas reformas de las leyes de educación (LOGSE, LOE, LOMCE, etc.), pasando de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (**PCPI**) a los Programas de Formación Inicial (**PFI**) y, posteriormente, a la Formación Profesional Básica (**FPB**). Dicha falta de continuidad en los programas ha podido contribuir a generar desconcierto y desinformación entre el alumnado que potencialmente podría cursar estos estudios, a la vez que ha dificultado llevar a cabo una correcta evaluación de sus resultados a medio y largo plazo (Escudero y Martínez Domínguez, 2012) y de las potencialidades de cada formato.

A grandes rasgos, las características de los itinerarios de formación profesional inicial, el principal dispositivo de retorno al sistema educativo de los y las jóvenes que no han obtenido el graduado de la ESO, presentan unas características muy similares. Aun así, hay algunos aspectos clave que se han ido modificando con las reformas sucesivas, entre los cuales cabe destacar la posibilidad o no de **obtener el GESO** directamente desde los estudios y las opciones de continuidad académica. Estas vías están pensadas en gran parte para favorecer la reincorporación al sistema educativo, por lo que es fundamental tener en cuenta tanto los

requisitos formales que deberán cumplir los y las jóvenes para **poder seguir estudiando**, como el nivel de habilidades, conocimientos y competencias adquiridos que les permitan afrontar con éxito los estudios postobligatorios dentro del sistema educativo ordinario.

Tabla 5: Comparativa de itinerarios de formación profesional inicial de las últimas leyes educativas.

	PFI	FPB
Duración	1 año (1000 horas)	2 años (2000 horas)
Edad necesaria	Entre 16 y 21 años. Posibilidad de acceder a los 15, bajo ciertas condiciones	Inicio entre 15 (o cumplirlos ese año natural) y 17 años.
Estructura de los estudios	1 módulo de formación profesional con prácticas en un centro de trabajo y 1 módulo de formación general	Módulos asociados a las Unidades de Competencia, 2 módulos asociados a Bloques Comunes (Comunicación y sociedad y Ciencias aplicadas) y 1 módulo de Formación en Centros de Trabajo
Posibilidad de obtención del graduado de la ESO	No directamente. Condicionado a los resultados académicos y a la decisión del equipo docente	Sí, en caso de superar el curso y la reválida de 4º de la ESO
Relación con la ESO	Ninguna	El Consejo Orientador de la ESO es quien deriva los estudiantes a la FPB
Posible continuidad académica	Permite el acceso a la Escuela de adultos sin necesidad de ser mayor de edad. Con el GESO, cualquier vía postobligatoria Con el PFI, acceso a los CFGM a través de la prueba de acceso.	Opción de continuidad a un CFGM de la misma familia profesional o a cualquier estudio postobligatorio si se obtiene el GESO

Fuente: Ampliación a partir de Gil y Tarabini (2018)

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), apunta en su preámbulo a la necesidad de **reducir drásticamente el abandono escolar temprano** como medida contra la exclusión social, a través de medidas como la implementación de la FPB. Por otro lado, la **LOMLOE** del 29 de diciembre de 2020, describe como la crisis económica ha revalorizado el papel de la educación, reduciendo significativamente la tasa de abandono temprano e incrementado la tasa de escolarización en edades no obligatorias, especialmente en formación profesional. De esta forma describe como esa tasa se ha reducido el abandono temprano, pero no incide en que aún sigue siendo un valor muy alto. Habrá que analizar próximamente esta nueva reforma educativa desde esta perspectiva.

La implementación de la FPB como medida para reducir el abandono escolar ha recibido numerosas **críticas** (Tarabini y Montes, 2015) por eliminar la compresibilidad⁶ del sistema educativo antes de los 16 años y por ser una forma de reducir la tasa de abandono escolar a

⁶ El concepto compresibilidad hace referencia al hecho que el sistema educativo escolarice a todos los alumnos y alumnas conjuntamente en clases heterogenias y con el mismo currículo. Los sistemas comprensivos se contraponen a sistemas que segregan tempranamente a su alumnado por capacidades, itinerarios formativos, necesidades educativas u otras características. A pesar de que el sistema educativo español es formalmente comprensivo son frecuentes las prácticas de segregación del alumnado dentro de los mismos centros.

través de la “ingeniería estadística”⁷ y no por medio de la mejora de las competencias y cualificaciones del alumnado.

Más allá de las aportaciones desde esta perspectiva crítica, el texto de la LOMCE establece que el equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales la **incorporación del alumno a la FPB** cuando el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje, el alumno tenga 15 años o los cumpla ese año natural y haya cursado, por lo menos, hasta el segundo curso de la ESO. Además, relega la obtención del GESO a la superación de la evaluación final de la ESO, las llamadas reválidas, pero permite el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio con el título de profesional básico (Ley Orgánica 8/2013).

Por otra parte, el texto de la Ley es muy poco concreto acerca de en qué tipo de **centros** se pueden o se deben impartir estos estudios y demás cuestiones relacionadas con su desarrollo efectivo. Sí se recoge la preferencia que pueden establecer las Administraciones educativas para establecer conciertos para la FPB con centros privados que impartan dichos estudios.

Por otro lado, cabe señalar que en Cataluña la LOMCE no se está aplicando, o no en su totalidad, por lo que en su oferta formativa la FPB solo se imparte en unos pocos centros como prueba piloto. En esta comunidad autónoma los PFI siguen siendo los estudios de formación profesional inicial más comunes.

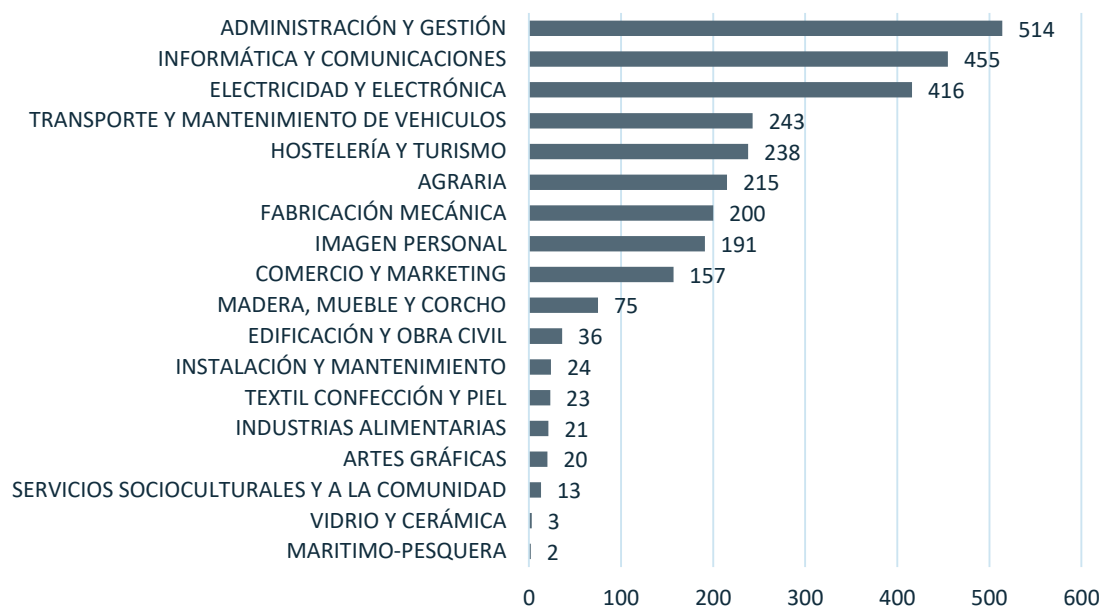
Los datos del Ministerio de Educación muestran que para el curso 2017-18 había 2.846 ciclos en el Estado español, los ciclos de FPB más impartidos fueron los de administración y gestión con un total de 514 ciclos, seguido por los ciclos de informática y comunicaciones, electricidad y electrónica. A mayor distancia se sitúan ciclos como el de transporte y mantenimiento de vehículos, hostelería y turismo, agraria o fabricación mecánica. Aquellos menos impartidos son el ciclo de marítimo-pesquera, vidrio y cerámica o servicios socioculturales y a la comunidad.

Las Comunidades Autónomas donde más se imparten el total de ciclos son Andalucía con 568 ciclos, seguido por la Comunitat Valenciana con 467 ciclos y la Comunidad de Madrid con 160 ciclos. En Cataluña, donde no se ofrece la FPB, se contabilizan 253 centros para el curso 2018/19 con PFI, un total de 6.999 alumnos en 27 perfiles profesionales. No hay datos disponibles acerca del número de ciclos de PFI en Cataluña.

En total hay 72.180 alumnos cursando un ciclo de FPB. De media hay 26 alumnos por ciclo y el número de alumnos se explica por el total poblacional de la CCAA, a más población más alumnado en ciclos de FPB, se observa una relación moderada entre el número de alumnado cursando FPB por cada 100.000 habitantes de cada CCAA y el porcentaje de Abandono Escolar Prematuro (AEP), por lo tanto, aquellas CCAA que tienen más fracaso escolar estarían ofreciendo ligeramente más plazas para el alumnado de la FPB.

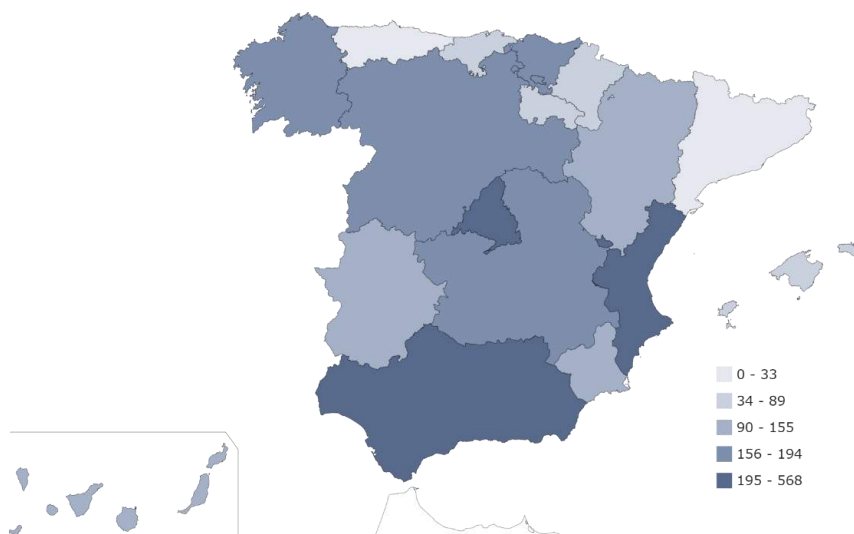
⁷ Las estadísticas de ABP recogen el alumnado que una vez ha terminado la ESO, con o sin el graduado, no continúa cursando estudios postobligatorios. Los alumnos que están cursando FPB aparecen en las estadísticas como alumnos de formación profesional a pesar de no haber alcanzado el nivel de competencias y conocimientos básicos que acredita el GESO. Así pues, a nivel estadístico se mejoran las cifras sin que ello implique un cambio en las dinámicas de exclusión del sistema educativo formal.

Gráfico 7: Número de Ciclos Formativos impartidos de FP Básica según tipo de ciclo (curso 2017-18)



Fuente: EDUCAbase; Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

Mapa 1: Número de Ciclos Formativos impartidos de FP Básica según Comunidades y Ciudades Autónomas (curso 2017-18)



Fuente: EDUCAbase; Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

Cabe mencionar también la existencia de otros recursos de segunda oportunidad reglada recogidos en el Orden ECD/651/2017 de 5 de julio, que regula la enseñanza básica y su currículo para las personas adultas en modalidad presencial, a distancia y a distancia virtual. Donde se acogen **centros de formación de adultos** y que según la comunidad autónoma toman diferentes nombres: Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA), Centre de Formació d'Adults (CFA), Centro de Educación de Adultos (CEA), Centro de Educación

Permanente de adultos (CEPER) o Centro Público de Educación de Personas Adultas (CPEPA). Estos centros aun compartir algunos elementos comunes con los otros recursos planteados anteriormente, no están dirigidos exclusivamente a personas jóvenes. Paralelamente su currículo está centrado en la formación básica sin abordar las competencias profesionales.

Artículo 15. Currículo: [...] el currículo de la Educación Secundaria de las personas adultas tendrá la finalidad de dotar a los alumnos de las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica para poder obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

DISPOSITIVOS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD AL MARGEN DE LA EDUCACIÓN REGLADA

Como se ha visto, las medidas de segunda oportunidad suponen una vía que intentan establecer itinerarios de conexión con la educación postobligatoria para reducir el abandono escolar prematuro. Se han descrito las medidas que se desarrollan desde la educación reglada, pero también existen medidas que se están desarrollando en paralelo a la educación reglada.

No es objeto de este estudio realizar una prospección y análisis de los dispositivos de segunda oportunidad que se localizan fuera de la educación reglada, pero se ha considerado pertinente **realizar una aproximación** a éstos desde el conocimiento que se dispone. Además de presentar algunas **reflexiones** que se consideran pertinentes en el debate en torno a éstos.

Se ha descrito en el anterior punto los **centros de formación de adultos**, que por su conceptualización este estudio integra entre los dispositivos de segunda oportunidad en la educación reglada. Pero que, por su trayectoria e implementación, desde la perspectiva de este estudio se situarían en un punto híbrido entre ambas tipologías de segunda oportunidad. Históricamente han sido concebidos para ofrecer una segunda oportunidad a “adultos” sin graduado ESO. En estos centros se prepara al alumnado para superar las diferentes pruebas, tanto de obtención de GESO como de acceso a la educación postobligatoria. En la praxis estos centros, que como se ha visto ya en su propia denominación presentan diferencias en los diversos territorios, han dado también cobertura a las necesidades de los y las jóvenes que no han obtenido el GESO y no han obtenido plaza en los otros dispositivos del sistema reglado. Estos centros, debido a su conceptualización, se centran sobre todo en la orientación académica. Pero debido al cambio de perfil de alumnado en esta última década condicionada por la crisis de 2009, al incremento de alumnado de edades más jóvenes, se está comenzando a producir un debate en relación a la propia concepción de los centros de formación de adultos. Se considera que este debate es clave que se realice con urgencia y que se integre desde una visión holística del resto de dispositivos de segunda oportunidad.

Al margen de la educación reglada existen **múltiples dispositivos de segunda oportunidad**, generados desde servicios diversos pero que principalmente se concentran en los servicios de juventud, promoción económica/ocupación y/o educación. Estos servicios se pueden situar en diferentes niveles de Administración (local, supralocal, autonómica). Cabe destacar que también son muy importantes los dispositivos que se desarrollan al margen de la Administración, sobre todo los dispositivos que se crean desde el ámbito de entidades del

tercer sector social y las asociaciones, así como algunas experiencias que se desarrollan des del tejido productivo.

Las vías de segunda oportunidad situadas en los márgenes de la educación reglada, se caracterizan por un **desigual desarrollo**, ya que dependen del impulso y la financiación de los agentes sociales del territorio. Pese a esta situación, son **proyectos** que se han posicionado como **claves en el territorio donde se implementan**, ampliando las oportunidades a los y las jóvenes que o bien no han obtenido el certificado GESO o bien no han continuado los estudios postobligatorios. Se caracterizan por una elevada **diversidad y heterogeneidad**: diversidad de perfiles de jóvenes, diversidad de objetivos de orientación: trayectorias vitales, retorno al sistema educativo reglado, orientación a la inserción laboral, etc., así cómo son diversas sus relaciones con el entorno y la coordinación (existente o no) con los diversos agentes territoriales. La principal característica de estos dispositivos de segunda oportunidad es que **no se dispone de conocimiento respecto del conjunto de iniciativas**, caracterizado (como se ha argumentado anteriormente) por su diversidad y heterogeneidad.

Entre la gran diversidad de dispositivos, se han implementado en todo el territorio español las E2O, objeto de estudio focalizado en esta investigación.

1.3. LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN

En este punto se hace necesario presentar una síntesis de la investigación del proyecto Actíivate realizada en 2019 (Fund. Ferrer i Guàrdia, 2019) en la que se abordan los retos en los procesos de transición, a través del análisis de las transiciones juveniles en la etapa de educación postobligatoria y de las medidas de acompañamiento en la orientación educativa y laboral.

Para la definición de las **transiciones juveniles** se tiende a reducir usualmente el alcance del concepto “transición”, situando el énfasis en la idea de “tránsito” -y en el acto de transitar- más que en el proceso de profesionalización de las personas jóvenes, que tienen siempre lugar en el contexto de una biografía individual. Por tanto, las transiciones son **procesos complejos** donde entran en juego numerosas variables, y que **no son necesariamente trayectorias lineales**.

Casal (2007) establece la distinción entre diferentes tránsitos:

- 1) El **tránsito escuela-escuela**: que comprende las trayectorias académicas y formativas de las personas jóvenes una vez finalizada la etapa obligatoria de la educación secundaria, y que dan lugar a itinerarios de corta, media y larga duración.
- 2) El **tránsito escuela-trabajo**: que contempla las diversas circunstancias que dan lugar a la inserción laboral (objetivo de carácter inmediato que concibe el trabajo como un medio instrumental), ocupacional (objetivo a medio plazo dentro del proceso de profesionalización) o profesional (objetivo a largo plazo que se correlaciona con el proyecto vital, vocacional y como factor de autorealización).
- 3) El **tránsito trabajo-trabajo**: que toma en consideración los recursos derivados de la experiencia laboral, así como las oportunidades para la movilidad geográfica y funcional.
- 4) El **tránsito trabajo-escuela**: que contempla los procesos de actualización formativo-académica, ya sea dentro de procesos de reciclaje profesional o de reorientación/recuperación/reinicio de trayectorias.

La actuación sobre las transiciones presenta como objetivo, por una parte, la mejora de la calidad de estas transiciones para el conjunto de los y las jóvenes de forma más igualitaria y, por otra, la minimización de los impactos negativos de las desigualdades que, actualmente, caracterizan a estos procesos. En este sentido, la **orientación educativa y laboral**, y las medidas de acompañamiento que subyacen a esta, resultan elementos centrales para dar respuesta a estos objetivos.

Según Echevarría y Martínez (2018), se pueden definir tres grandes ámbitos que se abordan desde las acciones de orientación:

- 1 **Orientación personal**: se abordan temas identitarios, del proyecto vital, de apoderamiento, autoconocimiento, capacidad de análisis del entorno, etc.

- 2 **Orientación académica:** se abordan temas relativos a la elección, el conocimiento del entorno y la oferta educativa, la autoestima, las motivaciones e intereses y la relación con los distintos itinerarios formativos.
- 3 **Orientación profesional:** se abordan temas relativos a la empleabilidad, la vocación, la toma de decisiones y el conocimiento del entorno, las profesiones y la situación del mercado laboral.

Las **transiciones juveniles en la etapa postobligatoria** resultan delicadas para los y las jóvenes en general, pero lo son especialmente para aquellos/as que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad. La situación de vulnerabilidad añade dificultades a los procesos de transición, especialmente en relación a la integración en el mercado laboral. En este contexto, la **orientación** y el acompañamiento devienen **mecanismo claves** para la integración y la realización de estas transiciones de una forma lo más equitativa posible.

La orientación debe concebirse como un proceso de acompañamiento con perspectiva de ciclo de vida, a la vez que, una herramienta para abordar las transiciones juveniles. Concretamente se concibe la orientación como un componente de prevención, de forma que, si esta no se entiende desde una perspectiva de ciclo de vida se pierde potencialidad en este carácter preventivo. Especialmente en el caso de las transiciones en la etapa obligatoria resulta importante que el acompañamiento esté presente cuando surge la necesidad, y no cuando esta se ha convertido ya en un problema. Así pues, considerar que la orientación se debe realizar al en el último curso de la ESO equivale a abordar con esta la desorientación que manifiestan los alumnos/as, es decir abordar el problema, mientras que la necesidad no se surge en este momento, sino que aparece al iniciar la educación secundaria.

Los agentes involucrados en la orientación tienen un papel clave. Es especialmente en las situaciones de vulnerabilidad social, cuando más importante es construir una red de coordinación y colaboración entre agentes del territorio. Esta coordinación ha de permitir el desarrollo de actuaciones integrales. Paralelamente esta coordinación debe resultar en un apoyo personalizado y que las actuaciones resulten realmente eficaces en la generación de un proceso personal de cambio.

El trabajo de campo del estudio Actíivate 2019⁸ identifica que la orientación y acompañamiento educativo están condicionados por distintos elementos:

- La oferta formativa de cada territorio: La oferta constituye un elemento de profundas desigualdades que se pueden dar entre los entornos urbanos y rurales, pero también entre los mismos territorios urbanos.
- Las creencias, opiniones, aspiraciones y expectativas de los y las jóvenes: estos están estrechamente vinculado con la clase social. Las aspiraciones y expectativas de la familia, como se ha visto, influyen en la trayectoria del alumno o alumna.
- Posibilidades de interacción entre la ESO y la educación postobligatoria: es necesario valorar si existe oferta de educación postobligatoria en el mismo centro en el que se

⁸ ACTÍVATE: Proyecto para la mejora de la empleabilidad juvenil. El acompañamiento a las transiciones y la inserción laboral ([enlace](#)).

ha cursado la ESO, o si hay que cambiar de centro porque esto implica una búsqueda mucho más proactiva, además de otras posibles barreras como podría ser la movilidad, las plazas ofertadas, etc.

- Creencias y expectativas del cuerpo docente: sus percepciones determinan en cierto grado los itinerarios formativos que seguirá el alumnado.
- Alineación entre los gustos y capacidades del alumnado: el objetivo de la orientación debería ser acompañar a las personas jóvenes en el conocimiento sobre los propios gustos, talentos o habilidades. Los y las profesionales deberán captar esos gustos y capacidades, y como se ha mencionado, tener en cuenta su alineación. Hay que tener en cuenta que la elección de los itinerarios en base a gustos o habilidades, no se hace necesariamente a partir de una elección racional, dado que no se ha dado la posibilidad de experimentar.

La orientación profesional también está sujeta a condicionantes:

- La velocidad en los cambios sociales: la orientación profesional se ve afectada de estos cambios, esto dificulta el establecimiento de coordinadas claras y estables para proyectar trayectorias personales.
- Las transformaciones en la estructura del mercado laboral y las profesiones: los cambios sociales también han afectado a las profesiones y la delimitación de sus características.
- El cambio de una orientación clásica a una orientación crítica y compleja: pasar de una orientación basada en el autoconocimiento y el conocimiento del mercado a una más crítica, que no construye un proyecto profesional de por vida sino cubre necesidades la capacidad de conjugar las competencias, habilidades, intereses, talentos, experiencias, etc.
- La tensión entre las exigencias del mercado laboral y la estructura de conocimientos en que se basa el sistema educativo.
- Baja experimentación de los y las jóvenes cuando han enfrentado las transiciones: hecho que limita el aprendizaje de gustos, intereses, talentos y contacto con entornos laborales.
- Futuro profesional desligado del individuo: el sujeto tiene menos control sobre su itinerario profesional, hecho que dificulta las trayectorias laborales al largo de la vida.

En la investigación llevada a cabo en 2019, a través de la revisión del estado de la cuestión, el trabajo de campo realizado y el análisis de diferentes experiencias de éxito, se pudieron establecer diferentes retos en las transiciones juveniles en la etapa postobligatoria y retos en la orientación educativa y laboral.

De esta forma los retos en las transiciones juveniles en la etapa postobligatoria son los siguientes:

- Es necesario abordar las **características estructurales** del sistema educativo que comportan un hándicap de las **desigualdades sociales** entre los y las jóvenes a la hora de enfrentar las transiciones en la diversidad de itinerarios formativos de la etapa postobligatoria.

- Es preciso repensar la **segmentación del sistema educativo**, la **valoración social** de las distintas vías formativas y los conocimientos que aportan, y paliar los efectos sobre la **accesibilidad** que provoca la traslación de estos elementos a la oferta formativa.
- Es apremiante abordar la **tensión** entre la necesidad de **posibilitar el acceso a la educación postobligatoria** para un mayor número de personas jóvenes y la tendencia al acceso a la formación profesional como única alternativa tras experiencias de **fracaso académico**.
- Es imprescindible abordar y **reducir los efectos de la clase social y las desigualdades sociales** sobre los distintos elementos que influyen en las **decisiones, aspiraciones y expectativas** de los y las jóvenes.
- Es necesario **equilibrar las tensiones** entre la **construcción de un proyecto profesional/vital** y el encaje con un **mercado de trabajo altamente cambiante**.
- Es imperioso abordar la **permanencia de desigualdades** y su influencia o impacto en la construcción de un **proyecto vital y profesional**.
- Es preciso observar que, pese a que las **transiciones** se caracterizan por la **reversibilidad**, existen algunos **elementos poco permeables** a la reversibilidad como sería el caso del **fracaso escolar** o el **abandono escolar prematuro** que provocan unos **efectos determinantes** sobre las posibilidades en la transición al mundo laboral.
- Es necesario tomar en consideración el hecho que, si bien los conocimientos del currículo más tradicional son imprescindibles, estos se deben acompañar de una **capacitación** de los y las jóvenes para **aplicar estos conocimientos**, dotarlos de la capacidad de poner en funcionamiento las **habilidades y destrezas**, lo que se traduce en competencias a transmitir y evaluar en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los retos de la orientación educativa y laboral son los siguientes:

- Es necesario analizar la orientación y el acompañamiento sin obviar las **limitaciones** que impone la propia **estructura segmentada y desigual del sistema educativo**. La orientación y el acompañamiento resultan indispensables para mejorar las transiciones juveniles, pero no son (ni han de ser) la solución a todos los problemas del sistema educativo.
- Es necesario observar que se dota a los **gustos e intereses** de un papel central en la construcción del **proyecto personal y profesional**, y se considera que el objetivo de la orientación debería ser acompañar a los/as jóvenes en el descubrimiento de estos. Sin embargo, actualmente, **no existen espacios de experimentación ni expresión** de los gustos, intereses, talentos, etc. en el sistema educativo.
- Es imprescindible que la orientación y el acompañamiento no se reduzcan a unas actividades que se desarrollan en un **momento puntual, habitualmente el último curso de la ESO**, que es cuando la desorientación ya es un problema más que

palpable. La toma de decisiones de más relevancia en lo que respecta a los itinerarios formativos y laborales de los y las jóvenes se da en el centro educativo, durante los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria, pero las condiciones que intervienen en los procesos clave operan desde mucho antes. Buena parte de la literatura sobre itinerarios y transiciones afirma que la consolidación del éxito de los itinerarios formativos se origina antes de ciclo de secundaria.

- Es preciso que la orientación y el acompañamiento no se conciban desde la estructura o la lógica clásica puesto que las **transiciones ya no se caracterizan por la linealidad** ni el proyecto profesional se entiende del mismo modo. La concepción del acompañamiento debe realizarse desde una **perspectiva holística y de ciclo de vida**. Y bajo esta perspectiva surgen diferentes retos.
- Es necesario abordar la **permanencia de desigualdades y su influencia o impacto** sobre las **transiciones juveniles**; las trayectorias que desarrollan; las oportunidades y posibilidades que se brindan a los y las jóvenes; así como sobre las creencias, aspiraciones, expectativas de la persona joven, del orientador/a y de la familia. Entre estas desigualdades destacan las de **carácter socioeconómico**, pero no se debe olvidar las de **género** como se refleja, por ejemplo, en la baja presencia de mujeres en estudios y profesiones STEM.
- Es esencial observar que nos encontramos ante un **contexto altamente cambiante** que ha provocado que las coordenadas en las que se basaba la orientación se hayan desdibujado. La **transformación de las transiciones** y la **falta de elementos de estabilidad** hacen que carezca de sentido focalizar la orientación en la realización de importantes proyecciones a largo plazo.
- Es necesario abordar la **tensión entre las demandas del mercado laboral** que impliquen un elevado autoconocimiento del perfil competencial, y una **estructura educativa en la que se tiende a una baja capacitación** para la aplicación de los aprendizajes.

2. LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

Entre los recursos formativos, que combinan formación reglada con no reglada, y que pueden suponer una segunda oportunidad para el alumnado que ha abandonado los estudios secundarios, destacan claramente las Escuelas de Segunda Oportunidad. Tanto por su visión, el planteamiento orientación que definen como las experiencias de éxito que desarrollan. Algunos los estudios han abordado el análisis de estos centros, ya sea a través del estudio de casos o el enfoque centrado en aspectos como las competencias transversales. Sea cual sea el enfoque, en la actualidad, todavía se desconocen muchas de las características clave de las Escuelas de Segunda Oportunidad.

A través de la realización de este proyecto se ha querido analizar las figuras y los procesos de orientación de las E2O (acreditadas por la Asociación Española de E2O). Se considera que, tanto los y las profesionales de la orientación como la diversidad de procesos de orientación, representan los pilares del desarrollo de las diferentes acciones que tienen como característica fundamental poner en el centro del proceso al alumnado.

Para llegar a ello, se ha hecho necesario definir una conceptualización de las E2O y realizar una aproximación a las características de estas escuelas a partir del estudio de las 42 E2O que integran la Asociación Española de E2O. Para finalmente poder desarrollar un análisis de la figura y de los procesos de orientación.

Este análisis ha sido posible realizarlo a partir de la facilitación de acceso a los datos por la Asociación Española de E2O, con dos encuestas realizadas, una dirigida a los centros de E2O y otra a los y las profesionales de la orientación, que se ha realizado en el marco de este estudio y por los seminarios tanto profesionales como académicos implementados.

El desarrollo de la investigación realizada ha permitido establecer finalmente tanto los retos como los elementos éxito de las E2O.

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN

CONCEPTUALIZACIÓN Y EVOLUCIÓN

El concepto de E2O se define por primera vez en el **Libro Blanco** sobre la educación y la formación, publicado por la entonces Comisión de las Comunidades Europeas (actualmente llamada Comisión Europea) en 1995, donde se desarrolla un análisis de la situación de la educación y se proponen orientaciones para la política educativa de los estados.

Concretamente, proponía:

“La idea es sencilla: ofrecer a los jóvenes excluidos del sistema educativo, o a punto de verse excluidos, las mejores vías de formación y el mejor marco para que adquieran confianza en sí mismos.

[...] Para estas escuelas se trata de mejorar el acceso a los conocimientos favoreciendo el recurso a los mejores profesores, si es preciso pagando mejor que en otros sitios, con ritmos de enseñanza adaptados, nuevas motivaciones, períodos de prácticas en empresa, material multimedia y con la instauración de clases con pocos alumnos.

[...] Las experiencias de la segunda oportunidad se dirigen a toda la población escolar de un barrio en dificultad sin hacer distinciones entre quienes son capaces de seguir una escolaridad tradicional y quienes no lo son, con el fin de evitar toda forma de segregación”⁹

Es decir, las E2O partían de la necesidad de desarrollar espacios educativos específicos para aquel alumnado en **riesgo de exclusión educativa** que, tal y como presentan el texto, se concentra en zonas geográficas concretas, “con el fin de **evitar toda forma de segregación**”. Estos centros perseguían la mejora de la formación de estos y estas jóvenes, así como el incremento de la confianza en sí mismos, adaptando el entorno, ritmos y metodologías de aprendizaje a las necesidades de su alumnado y destinando recursos materiales y un profesorado experimentado. A su vez identificar y dar valor a un variado espectro de talentos de la población adolescente excluida, dotándolos de la capacitación técnica necesaria que los motivase y preparase para desempeñar su papel en el mundo laboral y en la sociedad (Corchuelo, Cejudo, González-Faraco y Morón, 2016).

En el periodo 1996-2000 la misma **Comisión Europea** promovió el desarrollo de un proyecto piloto a nivel europeo para la creación de estas E2O, pero con la finalización de dicho proyecto y de su financiación la evolución de estas escuelas ha sido bastante desigual (García, 2018).

En el **Estado español** se desarrollaron dos de los primeros proyectos piloto de E2O a nivel europeo, en Barcelona y Bilbao, experiencias a las que siguieron otras tantas. Entorno a la conceptualización de E2O se agrupan una diversidad de experiencias educativas, que tienen como nexo común, esta visión de segunda oportunidad.

En 2015, veinte años después de la publicación del Libro Blanco, seis entidades sociales iniciaron contactos para la creación de una red española de E2O que les permitiera cooperar para defender su propuesta educativa contra el abandono escolar y a favor de la inserción

⁹ Comisión Europea (1995) *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

laboral de los y las jóvenes social y educativamente excluidos. De esta forma, entre las tareas que ha llevado a cabo la Asociación Española de E2O está la definición de los estándares que deben cumplir los centros para ser considerados E2O, así como su acreditación, la difusión de sus experiencias, el trabajo en red para la mejora de las prácticas educativas en los distintos centros o el desarrollo de proyectos de cooperación europea (Thureau, 2018).

UNA HETEROGENEIDAD ELEVADA PARA DAR RESPUESTA A DOS ENFOQUES CLAVE

A partir de la revisión bibliográfica y los grupos de discusión realizados con personas expertas y profesionales, se ha podido establecer algunas características comunes entre las E2O.

Elevada heterogeneidad frente dos vías de focalización de la “oportunidad”

Aunque todas las E2O comparten unos principios y unos mismos indicadores (establecidos en los procesos de orientación de la Asociación Española de E2O), existe una alta diversidad respecto diferentes características: orígenes, enfoque, objetivos, organización y composición. Estas características pueden variar mucho dependiendo tanto del contexto como del alumnado. La focalización en relación al ámbito de la “oportunidad” que se trabaja: sistema educativo o laboral, presenta dos líneas de trabajo diferenciadas entre las E2O: el retorno al sistema educativo o la inserción laboral.

Dado que una de las principales características de las E2O es la capacidad de adaptarse a las necesidades del alumnado, las E2O son diversas en función de su realidad social. A su vez, la diversidad de E2O parece ser alta y compleja, cada uno de los centros presenta enfoques que pueden variar en mayor o menor magnitud. Concretamente el enfoque varía según características sociales como: la edad, las necesidades personales, la trayectoria educativa o aspectos más subjetivos como sus intereses. La estrategia de orientación de las diferentes E2O puede centrarse hacia el retorno al sistema educativo o hacia la inserción laboral.

Generalmente las E2O priorizan el retorno al sistema educativo, pero esto depende, por un lado, del desarrollo madurativo y el colectivo de edad del alumno o alumna para retomar los estudios, y por el otro de las necesidades materiales de obtener un empleo. Parte del alumnado no contemplará la posibilidad de retomar los estudios, dado que tiene como principal objetivo insertarse laboralmente. Y también se debe tener en cuenta que existe otra parte del alumnado que no tendrá los permisos de trabajo y su única salida será formarse, para posteriormente tener más posibilidades de insertarse laboralmente.

2.2. UNA APROXIMACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS CONFIGURADORAS

A partir del análisis de los 42 centros¹⁰ que integran la Asociación Española de E2O se describe una aproximación a las características configuradoras de las E2O. Este análisis se ha realizado con datos facilitados por la Asociación Española de E2O y con los resultados de las encuestas realizadas en el marco de este proyecto. Todos los datos hacen referencia a 2020.

CARTA DE PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Según la Asociación Española de E2O¹¹, el 2015 se crea la Carta de principios fundamentales de las E2O en España. A grandes rasgos se menciona el reconocimiento de la administración local y autonómica, favorecer la integración profesional y social duradera de aquellos jóvenes desempleados que se encuentran fuera del sistema educativo, el desarrollo de competencias sociales y profesionales, la colaboración con las empresas y el trabajo en red. Cada uno de los principios de desglosa de la siguiente manera:

I. Reconocimiento de la Administración local y autonómica:

- Trabaja en programas financiados y supervisados por la Administración local, regional y estatal correspondiente, destinados a mejorar las aptitudes y competencias profesionales y personales de los jóvenes.
- Dispone de los medios financieros, estructurales y humanos necesarios, para garantizar la continuidad de la intervención con dichos jóvenes.
- Desea disponer de un marco legal que propicie el reconocimiento y la homologación de este modelo y sus acciones educativas y formativas.

II. Objetivo: favorecer la integración profesional y social duradera de aquellos jóvenes desempleados que se encuentran fuera del sistema educativo:

- Requiere del compromiso voluntario del joven a participar.
- Propicia iniciar la intervención con menores de 16 años.
- Ofrece a los jóvenes un marco educativo mediante la puesta en marcha de itinerarios educativos personalizados con fórmulas pedagógicas atractivas, innovadoras, participativas e inclusivas que alternen la formación y el trabajo.
- Proporciona experiencias motivadoras y entornos de aprendizaje flexible, modular y adaptado a sus necesidades específicas.
- Promueve el éxito de estos jóvenes en programas formativos alternativos a los que el sistema educativo les ha proporcionado durante sus años de escolarización ordinaria.
- Favorece el retorno al sistema educativo reglado y/o la transición de los jóvenes al mundo laboral, desarrollando competencias transversales necesarias para el empleo, así como habilidades y destrezas propias de la formación profesional impartida.
- Considera la formación profesional asociada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP) como un elemento clave en la integración social de los jóvenes.
- Ofrece a los jóvenes recursos de orientación y acompañamiento antes, durante y después de su paso por la E2O.
- Propicia las mismas oportunidades para los y las jóvenes.

¹⁰ 42 E2O en el momento del trabajo de campo del estudio

¹¹ <https://www.e2oespana.org/modelo-e2o/principios/> (29/05/2020)

- Origina una intervención educativa acompañada de iniciativas integrales que mejoren la situación de las familias y de ellos mismos (caso de menores no acompañados e inmigrantes en general, por ejemplo).

III. Desarrollo de competencias sociales y profesionales:

- Promueve la obtención de las habilidades sociales y laborales necesarias para conseguir una inserción de calidad en nuestra sociedad. Esta formación ha de ir adaptándose a las necesidades de cada joven y a las del mercado laboral y las que la sociedad demanda en cada momento.
- Desarrolla planes de trabajo individualizados abiertos y flexibles de educación-formación-inserción.
- Diseña y realiza propuestas pedagógicas para la adquisición de competencias clave.
- Trabaja las competencias relacionadas con oficios a partir de las cualificaciones y unidades de competencia del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, en consonancia con las necesidades del mercado de trabajo.
- Trabaja, partiendo de la particularidad de cada joven y mediante el vínculo educativo, su responsabilización con su situación y futuro personal.
- Promueve la formación de personas autónomas, justas, tolerantes y solidarias, transmitiendo valores tales como la igualdad de género, la sensibilidad medioambiental, la participación comunitaria y la inclusión social.

IV. Colaboración con las empresas:

- Entiende a la empresa como parte fundamental y necesaria, invitándola a participar e involucrarse en todas las fases y/o procesos, con el fin de hacerla copartícipe en la búsqueda de resultados exitosos para los jóvenes.
- Debe contribuir a la adecuación continua entre los intereses de los jóvenes y las necesidades del mercado de trabajo concreto.
- La E2O debe trabajar en la sensibilización de las empresas, facilitándoles fórmulas de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y promoviendo el voluntariado corporativo.
- Pretende que la empresa participe en el diseño y desarrollo de las propuestas educativas y formativas de los jóvenes.
- Configura la realización de prácticas no laborales y la Formación Profesional en colaboración con las empresas (dual o en alternancia) como elementos esenciales en el itinerario de formación de aquellos alumnos y alumnas que carecen de experiencia profesional.

V. Trabajo en Red:

- Coordina la intervención de su alumnado con otros agentes sociales, educativos y de salud del territorio.
- Trabaja con un enfoque comunitario compartiendo con el resto de entidades y administraciones de su entorno, especialmente con los servicios sociales comunitarios, la intervención con los jóvenes, sus avances, inquietudes, proyectos futuros, etc., de manera que la acción colectiva contribuya a un trabajo más fructífero.
- Comparte con el resto de E2O de la Red Nacional sus experiencias, diseñando estrategias de futuro y estableciendo planes de trabajo en cooperación con la Administración.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS E2O

En España en el curso 2018-19 hay un total de 39 centros E2O acreditadas por la Asociación Española de E2O, en el momento de realización del trabajo de campo 42. En estos centros hay un total de 8.000 jóvenes escolarizados (7.994) y cuentan con un total de 740 profesionales, según datos facilitados por la Asociación Española de E2O¹².

Tabla 6: Datos Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad Curso 2018-19

	Valor
E2O acreditadas	39
Jóvenes escolarizados	8.067
Profesionales	740
Ratio ^{alumno/a} / profesional	11
Tasa de éxito	65%

Fuente: Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad

Se presentan en esta tabla, a nivel general dos indicadores clave de resultados de las E2O. Para el conjunto de las 42 E2O del Estado español se establece en 11 alumnos/as por profesional. Y se establece una tasa de éxito¹³ del 65%.

A nivel territorial las E2O no se distribuyen homogéneamente en las diferentes comunidades, tal y como se recoge en el mapa presentado. Esta distribución territorial no presenta correlación entre una mayor presencia de E2O y el hecho de que se trate de territorios con mayor o menor tasa de AEP. Las comunidades autónomas donde hay más centros de E2O son País Vasco, Cataluña, Andalucía, Aragón y Madrid.

Mapa 2: Distribución territorial según comunidades autónomas, E2O, curso 2018-19



Fuente: Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad

¹² <https://www.e2oespana.org/>

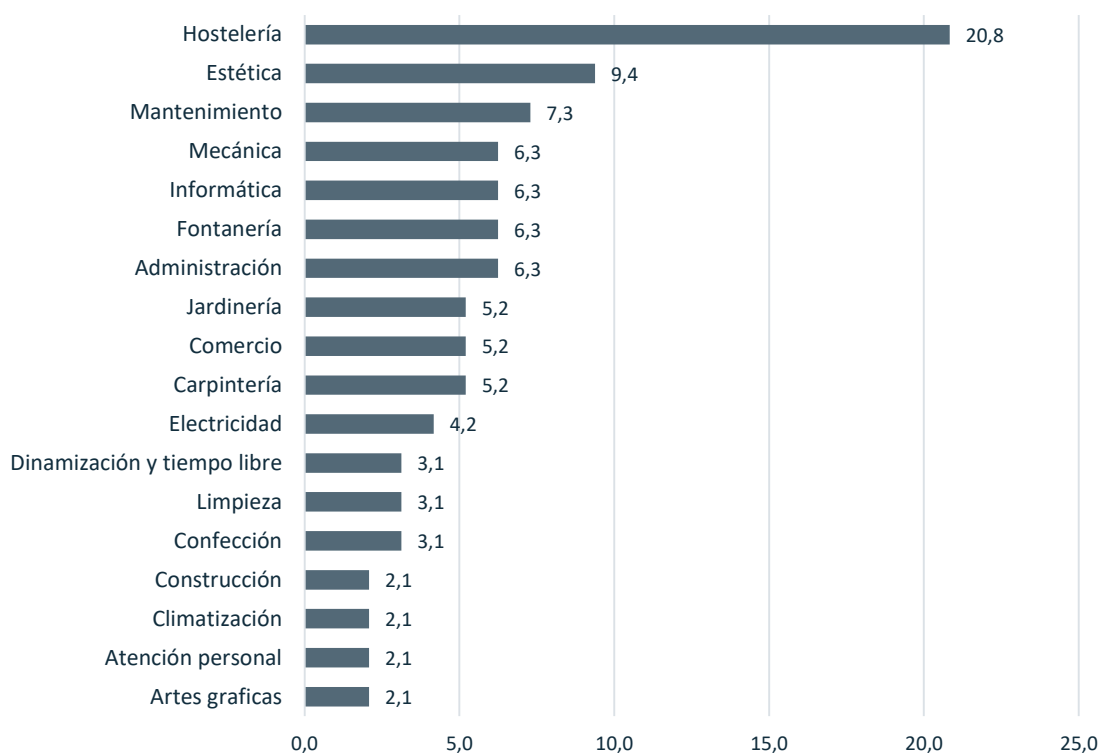
¹³ La tasa de éxito (65% para este curso) mide la situación de las personas jóvenes que han salido de las E2O (una parte del alumnado). A los 6 meses de la salida, la tasa revela las personas que se han incorporado al mercado laboral o a una formación reglada o no reglada en otro centro (<https://www.e2oespana.org/>).

Para conocer el resto de características descriptivas referentes a las E2O, a continuación se presentan los resultados del análisis de la encuesta a centros¹⁴. De esta forma se abordan los itinerarios formativos, las características del alumnado, las características del equipo profesional, la financiación y el trabajo en red con el entorno.

- **En los centros E2O se ofertan una diversidad de itinerarios formativos.**

A la pregunta sobre cuáles son los cinco principales itinerarios formativos que realizan, las respuestas han sido muy diversas por lo se han agrupado en categorías homogéneas. Los resultados muestran que principalmente se realizan itinerarios formativos vinculados a la hostelería representando el 21% de los itinerarios realizados para el conjunto de la muestra de centros, de hecho, el 69% de los centros ofrece itinerarios vinculados a la hostelería. A mayor distancia se sitúan los itinerarios de estética con el 9%, mantenimiento, mecánica, informática, fontanería y administración con el 6% respectivamente. Aparentemente no parece que haya especialización de las E2O en determinados sectores profesionales, por lo que se podría concluir que: **generalmente las E2O ofrecen itinerarios vinculados a diversos sectores profesionales y éstos son bastante similares entre los diferentes centros E2O.**

Gráfico 8: Principales categorías de itinerarios formativos en las E2O



Fuente: Encuesta a Centros E2O, FFiG-Asociación Española de E2O

¹⁴ Véase anexo para los cuestionarios de las encuestas

- **El alumnado de los centros E2O presenta un perfil masculinizado y mayormente focalizado en los colectivos de menor edad**

Según los datos de la Asociación Española de E2O, en el curso 2018-2019, con 39 E2O, el alumnado de menor edad, de 15 a 18 años es el más frecuente, representando el 61% del total, seguido del alumnado de 19 a 25 años, que representa el 34% y el de 26 a 29 años que representa sólo el 5%. En referencia al alumnado, las mujeres representan un 32%, y los hombres el 68%.

A partir de las **respuestas de los centros a la encuesta**, en total se contabilizan 5.937 alumnos/as en la muestra de la encuesta. Estos datos permiten calcular que de media hay 186 alumnos/as en cada E2O y que el 50% de los E2O tiene entre 50 y 149 alumnos/as¹⁵, también permiten proyectar el alumnado total teniendo en cuenta la media para 42 centros que se situaría en 7.791 alumnos en total.

La **distribución según sexo** del alumnado presenta un perfil muy **masculinizado**: el 69% son hombres y el 31% mujeres, casi dos tercios del alumnado son hombres, proporciones también observadas en la encuesta. En referencia a las características según los diferentes colectivos según cohortes de edad el 60% del alumnado tiene entre 15 y 18 años, el 34% tiene entre 19 y 25 años y en último lugar el 6% tiene entre 26 y 29 años. Estos porcentajes no distan de los ofrecidos por la Asociación Española de E2O para el curso 2018-19. Según los datos de la encuesta, respecto al origen del alumnado según nacionalidad española u otras nacionalidades, el 66% tienen nacionalidad española y el 34% tienen otras nacionalidades.

Tabla 7: Características del alumnado

		Encuesta centros %
Sexo	Hombre	69,11
	Mujer	30,89
Edad	Alumnos 15-18 años	60,06
	Alumnos 19-25 años	34,22
	Alumnos 26-29 años	5,72
Nacionalidad	Española	66,44
	Otras nacionalidades	33,56
Total alumnos (suma encuesta)		5.937
Total E2O		33

Fuente: Encuesta a Centros E2O, FFIG-Asociación Española de E2O

Para las características respecto **origen del alumnado**, se ha podido establecer que en los centros E2O se presenta un porcentaje más elevado de jóvenes de otras nacionalidades que la distribución que se da a nivel poblacional¹⁶ y que un pequeño grupo de centros parece haberse especializado en este colectivo poblacional presentando una media de edad más elevada y con más porcentaje de hombres, como se verá a continuación.

¹⁵ Cuartil 25 y 75, representando el 50% central de la distribución.

¹⁶ Según datos del INE a 1 de enero de 2019, entre las personas jóvenes residentes en España de 15 a 29 años, había un 13,8% de jóvenes de otras nacionalidades y un 86,2% con nacionalidad española.

A partir de un análisis de clúster jerárquico con datos del porcentaje de alumnado según nacionalidad, se detectan dos clústeres de centros:

- El primer clúster representa el 86% de los centros, donde el 69% del alumnado presenta nacionalidad española y el 32% tiene otras nacionalidades. Presenta un porcentaje de alumnado en edades comprendidas entre los 15 y 18 años (un 61,7%) y un 70,3% de hombres.
- El segundo clúster representa el 14% de los centros, donde el 18% del alumnado tiene nacionalidad española y el 82% tiene otras nacionalidades. Presenta un porcentaje de alumnado en edades comprendidas entre los 19 y 25 años (un 52,5%) y un porcentaje de hombres del 88,1%.

Tabla 8: Clústeres de centros según nacionalidad y grupo de edad del alumnado

	Clúster 1	Clúster 2
% de centros	85,7	14,3
% nacionalidad española	68,5	17,8
% otras nacionalidades	31,5	82,2
% 15-18 años	61,7	46,2
% 19-25 años	32,5	52,5
% 26-29 años	5,8	1,3
% hombres	70,3	88,1
% mujeres	29,7	11,9
Alumnos por centro	223,3 ¹⁷	59,0
Profesionales por centro	21,7	7,2
Orientadores/as por centro	5,3	1,7

Fuente: Encuesta a Centros E20, FFIG-Asociación Española de E20

• El equipo profesional y la relación alumnado/profesionales

Para entender el análisis en relación al equipo profesional y las ratios alumnado/profesionales, es necesario hacer referencia a los elementos fundamentales que configuran las características esenciales del modelo de orientación de las E20. Éste se caracteriza por una vinculación con el alumnado y su entorno (familias), un seguimiento personalizado y una orientación centrada en las competencias.

Según los datos de la Asociación Española de E20 para el curso 2018-2019 se establece en 739 el número de profesionales. Según la encuesta a centros realizada en el marco de este estudio, éstos presentan una media de 18,5 profesionales en plantilla, situándose en el 50% de los centros una horquilla de entre 8 y 20 profesionales. Si se proyecta esta media sobre los 42 centros se obtiene un total de 777 profesionales para el total de centros, un valor cercano al real para el curso 2018-19. De estos profesionales el 41% son hombres y el 59% son mujeres,

¹⁷ Alta desviación estándar para los centros del Clúster 1, esto implica que algunos centros tienen valores atípicamente altos.

por lo tanto, las plantillas de las E20 están feminizadas. De media hay 4,8 profesionales de la orientación, donde el 50% de los centros tiene entre 1 y 7 profesionales de la orientación.

Los centros especializados en jóvenes de otras nacionalidades presentan una media inferior de alumnos (59), de profesionales y también es menor la media de orientadores/as.

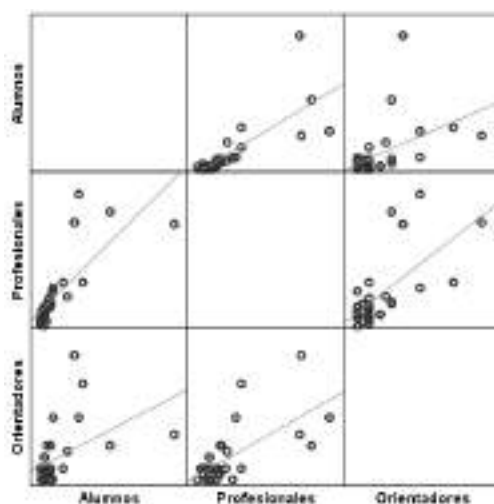
Tabla 9: Número de alumnado, profesionales y orientadores/as en las E20

	Media	Q25	Q75
Alumnado	185,5	50,0	149,0
Profesionales	18,5	8,0	20,3
Orientadores/as	4,8	1,3	6,8

Fuente: Encuesta a Centros E20, FFIG-Asociación Española de E20

Dado que hay centros de diferentes magnitudes, es importante conocer la relación entre estas tres variables. Se ha podido comprobar que existe una correlación¹⁸ significativa entre el número de alumnado, el número de profesionales en la E20 y el número de orientadores y orientadoras en la E20. Esta asociación es positiva para todos los casos, y especialmente alta entre el número de alumnado y profesionales: a más alumnado, más profesionales.

Gráfico 9: Correlaciones entre número de alumnos, profesionales y orientadores/as



Fuente: Encuesta a Centros E20, FFIG-Asociación Española de E20

Las ratios medias de alumnado /profesionales es de 9,9 alumnos por profesional, donde el 50% de centros varían entre los 5 y 10 alumnos, y la de orientadores es una ratio de 41,1 alumnos por cada orientador u orientadora, donde el 50% de centros varían entre 16 y 59 alumnos (si se observan los datos de la Asociación Española de E20 para el curso 2018-19 este valor se sitúa en 11 alumnos por profesional, por lo tanto, los resultados son consistentes con la realidad del curso observado).

¹⁸ Correlación de Spearman Alumnos-profesionales (0,882), Alumnos-Orientadores (0,550), Profesionales-orientadores (0,570). Significación inferior al 0,01.

Cabe mencionar que, a partir de la regresión lineal múltiple¹⁹ se revela que no existe una relación clara entre el número de orientadores y el alumnado, sino entre el alumnado y el profesorado y entre el profesorado y orientadores, y que hay centros con bastantes alumnos y profesionales, pero pocos orientadores, y otros con bastantes orientadores. Por lo tanto, el número de orientadores y orientadoras no se explica sólo por las ratios de los alumnos.

Tabla 10: Modelo de regresión número de alumnos según profesionales y orientadores

Modelo 1	B	Error estándar	Beta	t	p valor
(Alumnos)	-19,137	47,083		-,406	,687
Profesionales	12,150	2,304	,827	5,272	,000
Orientadores	-4,255	8,563	-,078	-,497	,623
Modelo 2	B	Error estándar	Beta	t	p valor
(Orientadores)	1,437	,984		1,460	,155
Alumnos	-,002	,004	-,108	-,497	,623
Profesionales	,202	,059	,751	3,444	,002

Fuente: Encuesta a Centros E2O, FFIG-Asociación Española de E2O

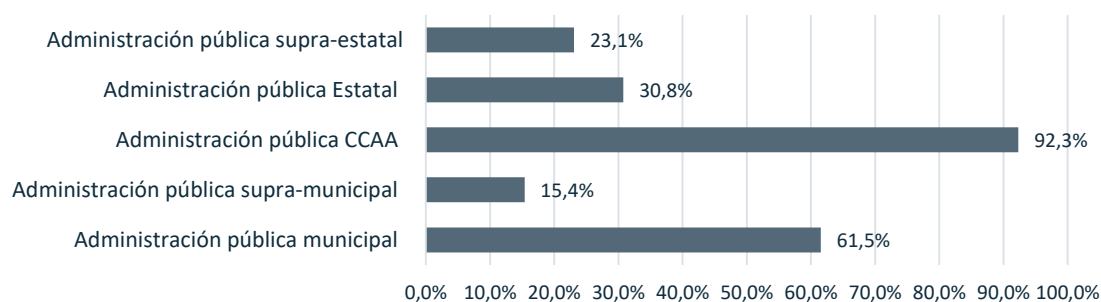
- **La financiación de los centros E2O es principalmente pública y cofinanciada**

En la mayoría de centros E2O, el 89%, la financiación es principalmente pública, en un 7% la financiación principal es propia y en el 4% la financiación principal es privada. Concretamente, los centros E2O que se financian principalmente a través de fondos públicos, de media distribuyen su financiación entre estas tres categorías: fondos públicos 84%, fondos privados 11% y fondos propios 5%.

Entre los centros E2O que perciben financiación pública, un 92% lo recibe de las administraciones autonómicas, un 62% de la administración municipal, un 31% de la administración estatal, un 23% de la administración supraestatal y finalmente un 15% de la administración supramunicipal. Un 32% de estos centros E2O con financiación pública recibe financiación de 3 o más administraciones públicas.

¹⁹ Modelo 1 (R²=0,604, R ajustado =0,577, F=22,105 p=,000)
 Modelo 2 (R²=0,449, R ajustado=0,411, F=11,833 p=,000)

Gráfico 10: Fuente de financiación pública según ente principal



Fuente: Encuesta a Centros E2O, FFiG-Asociación Española de E2O

- **El trabajo en red con el entorno, organizado desde la perspectiva que pone en el centro al alumnado**

Las E2O tienen una vinculación muy importante con el entorno del territorio donde se encuentra. Hay que tener presente desde esta perspectiva que el entorno puede generar factores que propicien el abandono escolar, pero a la vez puede generar recursos que favorezcan el retorno a los itinerarios educativos. Por lo tanto, las E2O debieran seguir manteniendo una estrecha relación con los agentes del territorio, aprovechando de esta forma los recursos existentes y generando sinergias.

A partir de los grupos de discusión con profesionales se extrae que los centros E2O presentan dos principales vínculos con su entorno, que se caracterizan en relación a la transición del alumnado en el centro: entrada y salida del alumnado. Es decir, que la relación de los centros con el entorno sitúa al alumnado en el centro. Respecto los vínculos de entrada del alumnado se referencian tanto los centros educativos de enseñanzas obligatorias como las Administraciones públicas. Respecto los vínculos de salida se destacan principalmente otras instituciones educativas de enseñanzas postobligatorias y el sector productivo. Los agentes territoriales, empresas, administraciones o entidades, deben ser considerados también agentes formativos y la colaboración con las E2O es imprescindible su implicación más allá de la necesidad instrumental de la coordinación en relación a las prácticas.

Las personas participantes destacan que la orientación que se realiza en los centros E2O no se puede concebir si no se realiza un **análisis comunitario previo**. Para comprender las expectativas personales, más allá del individuo, es muy importante tener en cuenta la familia, el entorno y el territorio. Se considera que la construcción de itinerarios no puede realizarse sino es en relación a la realidad territorial, y con la involucración de los agentes existentes y en consonancia con los planes formativos de territorio.

En referencia a las relaciones que los centros E2O establecen con el **sistema educativo reglado**, en los grupos de discusión se considera que debe establecerse una relación estrecha entre las E2O y el sistema educativo reglado para que el alumnado pueda conocer estas segundas oportunidades y reducir así el tiempo de tránsito entre el abandono y la entrada en la E2O.

También a partir de los grupos de discusión se recoge que la relación de las E2O con el **tejido productivo** es muy importante para el éxito del alumnado. Las E2O ofrecen formaciones vinculadas con los sectores productivos del territorio, adaptándose a las necesidades del mercado laboral local. Pese a que las personas participantes alertan que los itinerarios formativos no pueden basarse únicamente en la realidad territorial, dado que éstas pueden variar o pueden reportar poco valor al alumnado. Consideran más importante establecer relaciones duraderas y de confianza con el tejido productivo de la zona, equilibrando tanto las necesidades de las empresas como las necesidades del alumnado.

En este sentido el trabajo en la **sensibilización** de las empresas con la realidad del alumnado es crucial. Las características del alumnado de las E2O condicionan que su posición en el mercado laboral sea desigual a la del resto de candidaturas tanto a nivel de prácticas como de contratación.

Ante esta situación, se definen diferentes estrategias como puede ser el fomento de la autocandidatura o la creación de redes personales para la búsqueda de empleo. Se destaca también que algunas empresas valoran al alumnado de las E2O, dado que pueden formarlos a medida.

Más allá de la sensibilización que presenten las empresas en relación al perfil del alumnado, también es importante tener en cuenta las dificultades legales vinculadas a las prácticas en las empresas. Algunas E2O manifiestan dudas acerca la cobertura legal que debe darse al alumnado en prácticas, afirman que la posibilidad de establecer convenios de prácticas con las empresas es difícil, dado que éstas deben asumir el seguro del alumnado, al tratarse de prácticas no laborales de formación no reglada. De hecho, la posibilidad de disponer de una cobertura legal depende de la institución que cofinancie el proyecto, por ejemplo, el Fondo Social Europeo o los Servicios públicos de empleo. Algunas E2O establecen convenios marcos anuales con empresas, donde se indican los objetivos y acuerdos. Paralelamente disponen de convenios específicos donde se indica la ocupación del alumno o alumna, las tareas, horarios y períodos.

En referencia a la relación entre E2O y las **Administraciones públicas**, las personas participantes en los grupos de discusión consideran que la Administración pública debería mantener una colaboración más estrecha con las mismas E2O, más allá de la derivación de usuarios, por ejemplo, participando en el diseño de itinerarios formativos. También se menciona que Administración pública debería aportar más recursos a las E2O, como ayudas para la movilidad, vivienda, acceso a la tecnología, etc. Desde los grupos se afirma que la Administración pública debería de actuar de forma preventiva en la educación obligatoria para limitar el fracaso o abandono escolar prematuro y/o de forma correctiva en las segundas oportunidades, ofreciendo más recursos a estas iniciativas. Paralelamente según los y las participantes, la Administración pública debería de realizar una aproximación al conocimiento de la realidad de las E2O, ajustar los objetivos esperados y adaptar a las necesidades actuales, sobre todo con la realidad generada por la Covid-19. Por último, se demanda un mayor reconocimiento de las E2O desde las Administraciones públicas para facilitar los procesos de titulación y retorno al sistema educativo.

2.3. LA FIGURA Y LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN

Para el éxito del modelo de las E2O es fundamental contar con un equipo de profesionales preparados para llevar a cabo la difícil tarea de romper con las resistencias de este alumnado, motivar para aprender, enseñar los diferentes contenidos y orientar para que desarrollen un proyecto de futuro. Así pues, ser profesional en una E2O implica jugar un **papel de referente poliédrico** para estos y estas jóvenes, siendo a la vez maestro/a, profesional, orientador/a y acompañante en un proceso de reconciliación con la escuela y uno o una misma.

Estas múltiples características de la figura de orientador/a se concretan a partir de la existencia de múltiples perfiles profesionales en los centros E2O, sin haberse establecido una concreción en la definición del mismo. Las múltiples realidades, las diversas prácticas, los diversos itinerarios que presentan, etc., ha mostrado la necesidad de conocer con más profundidad a los y las profesionales de la orientación de los centros E2O.

Conocer perfil profesional es clave para poder describir **los procesos de orientación**, pero también se hace necesario, obviamente, conocer las características de los propios procesos de orientación. En este apartado se recogen los análisis realizados en torno a estos dos pilares de la orientación: la figura profesional y el proceso de orientación; en esta última partimos de la concepción de orientación como proceso, no como actuación puntual, por ello la denominación expresa de: “proceso de orientación”. Se entiende que cuando desde esta perspectiva se realiza orientación, ésta no es una acción puntual, sino que se integra en el marco de una estrategia de orientación que engloba diferentes proyectos y actuaciones generadoras de sinergias e interconexiones entre sí. También se especifica su pluralidad “procesos” atendiendo a la diversidad de miradas, perspectivas y metodologías que se desarrollan en el abordaje del gran reto que supone la definición de un proceso de orientación integral.

A través de una segunda encuesta realizada en el marco de esta investigación dirigidas a profesionales se ha podido analizar algunas de las características tanto de la figura de orientador/ora, como de los procesos de orientación. La encuesta ha sido dirigida a profesionales de los centros E2O que, ya sea porque su puesto de trabajo es el de orientador/a o porque su en su día a día laboral asume esas tareas de forma habitual y reconocida, se vinculan con la figura y los procesos de orientación. En este caso se ha contado con un total de 98 profesionales de la orientación que han complementado el cuestionario. Para complementar la información, desde una interpretación más cualitativa, se ha incorporado a este análisis de la encuesta, extractos de los grupos de trabajo realizados con profesionales.

LA FIGURA DE ORIENTADOR/ORA

La encuesta a centros se ha destacado que los equipos profesionales de las E2O presentaban un perfil feminizado. Para las figuras de orientación se observa también que el **perfil profesional de orientación** está claramente **feminizado**, dado que el 69% son mujeres y el 31% son hombres. En relación a la edad, de media presentan 41 años, estableciéndose un perfil mayoritario (50%) entre 34 y 48 años.

El 89% de los y las orientadoras tienen una **titulación universitaria**, teniendo principalmente grado universitario o licenciatura. El 11% no tiene estudios universitarios, teniendo principalmente una titulación de FP de grado superior.

Si se analizan las diferentes especialidades formativas de las figuras profesionales, se puede observar cómo éstas hacen referencia en la mayor parte de las denominaciones de las titulaciones al **ámbito social, la pedagogía, el trabajo y la psicología**. Se ha realizado una nube de palabras de los títulos formativos máximos obtenidos por cada profesional. La palabra social es la que más aparece, seguido de psicología, educación, trabajo, pedagogía, ciencias, psicología, etc.

Imagen 1: Nube de palabras titulaciones formativas



Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFIG-Asociación Española de E2O

En relación a la **formación complementaria recibida** en los últimos 4 años (cursos de 16 horas o más), el 72% afirma haber realizado al menos un curso. El promedio de cursos realizados en los últimos 4 años para el total de profesionales participantes de la encuesta se sitúa en 3 cursos. Es decir, que se puede extrapolar que la mayoría de profesionales **realizan un curso de formación anual**. Las principales temáticas de estos cursos, son de más a menos: orientación, género-igualdad, intervención, laboral-empleo (vinculados a orientación), digital, emocional, social y educación. Concretamente son cursos como: “Experto/a en promoción y orientación laboral”, “Orientación e intervención social”, “Especialización en igualdad de género”, “Perspectiva de género en la orientación laboral”, “Curso de intervención con personas migrantes”, “Herramientas de intervención para la reparación del apego”, “Curso Orientación Profesional y Búsqueda de Empleo”, “Formación en competencias digitales”, “Educar en digital”, “Recursos digitales de orientación”, “Curso de educación emocional”, “Gestión de conflictos socioemocionales”, “Curso de mentoría social-Mentoring”, “Posgrado de atención a personas en exclusión social” o “Aprendizaje servicio: un enfoque crítico y transformador de entender la educación”.

En relación a la **situación laboral** presentan, el 78% de los y las orientadoras tienen un **contrato indefinido**, el 17% tiene un contrato de duración determinada y el 5%, principalmente otros tipos de relaciones con la entidad.

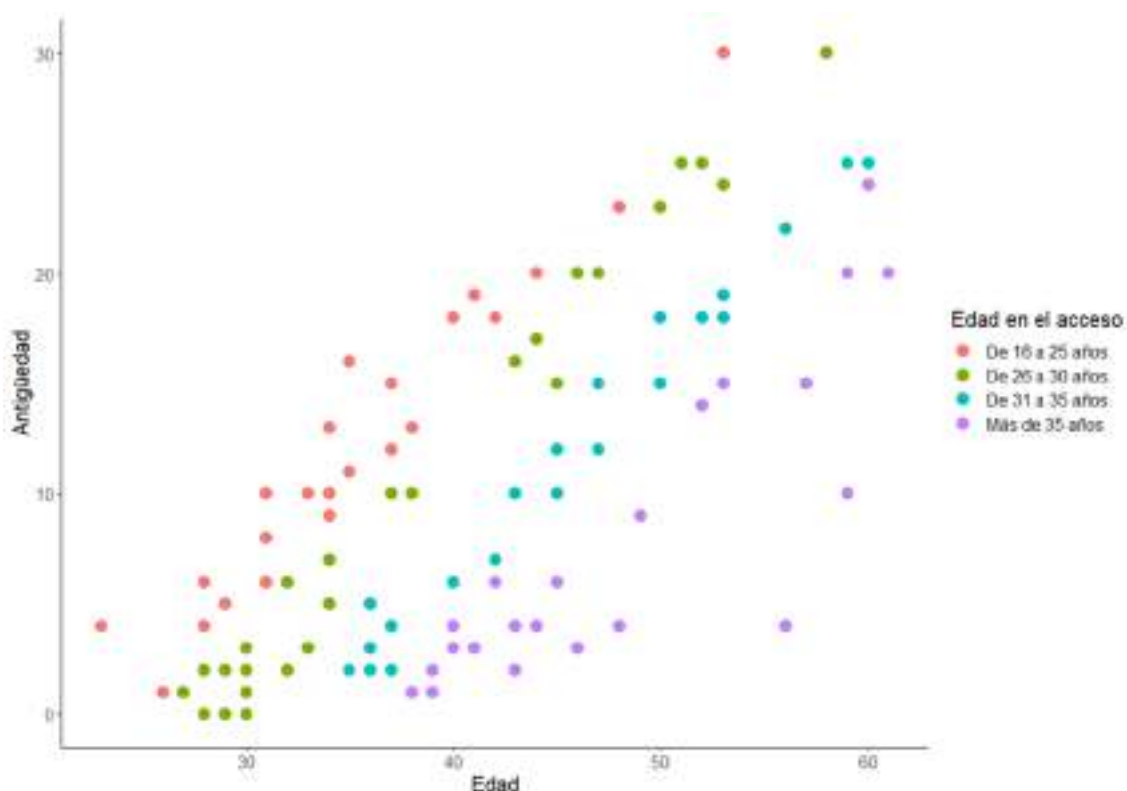
Tabla 11: Tipología de contratación laboral

Tipo de contrato	%
Contrato indefinido	77,6
Contrato temporal	17,3
Contrato en prácticas	1,0
Otros tipos de relaciones con la entidad	4,1

Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFIG-Asociación Española de E2O

El siguiente gráfico muestra la relación entre la edad de los y las profesionales, la **antigüedad** y la edad en la que se accede al **puesto de trabajo**. Las personas participantes en la encuesta presentan una media de edad de 41 años, realizando el cálculo respecto la antigüedad (**10,3 años**), se obtiene que de media accedieron al puesto de trabajo a los 30,8 años de edad, el 50% accedió entre los 26 y los 35 años de edad. Las diferencias entre hombres y mujeres en referencia la edad, antigüedad o edad de acceso al puesto de trabajo no son significativas.

Gráfico 11: Edad y antigüedad en el puesto de trabajo de orientador/ora



Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFIG-Asociación Española de E2O

Más de la mitad (56%) de los y las profesionales que han respondido la encuesta, **han trabajado anteriormente en un puesto de trabajo similar en otra empresa o entidad**. El

35% han trabajado en otra profesión dentro de otra empresa o entidad y el 9% afirma que éste es su primer trabajo.

Tabla 12: Ocupación anterior a la actual

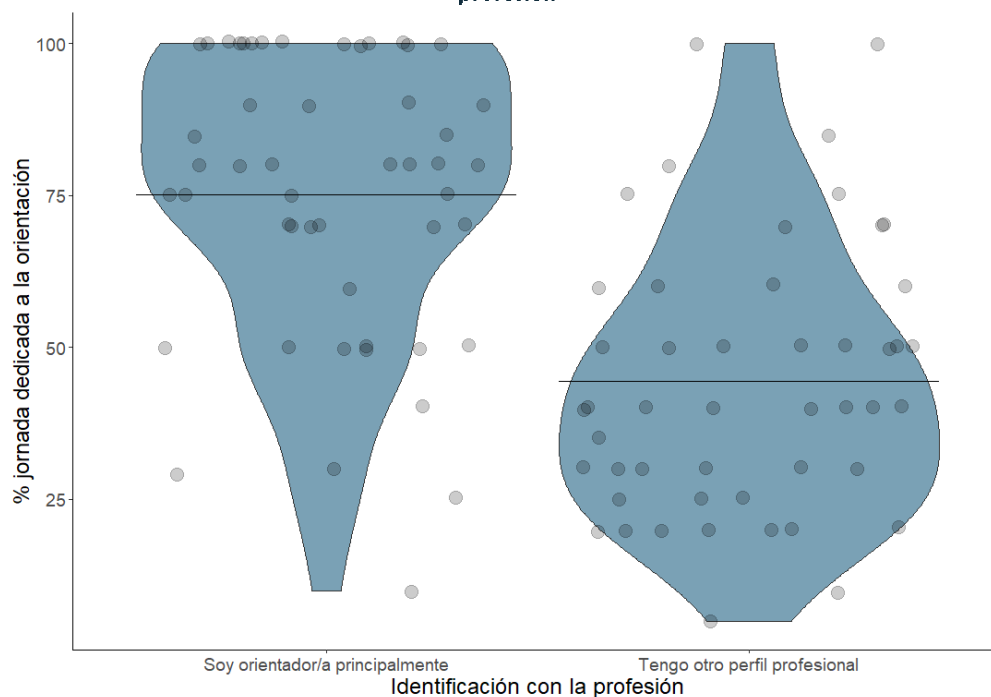
Ocupación anterior	%
Si, en una profesión similar en otra empresa o entidad	56,1
No, en otra profesión dentro de otra empresa o entidad	34,7
Es mi primer trabajo	9,2

Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFIG-Asociación Española de E2O

Cabe mencionar que entre aquellas personas que no trabajaban en una profesión similar, el 54% había trabajado como monitor/a, educador/a o profesor/a. Esto indica que aproximadamente un **75%** del total de la muestra de profesionales tenía **experiencia previa en el sector de la educación**. De hecho, entre aquellas personas que tenían experiencia previa como orientadores u orientadoras, de media acumulan 12 años de experiencia, y el 50% acumula entre 6 y 15 años de experiencia, lo que permite suponer amplios conocimientos, veteranía, perspectiva, recursos, etc.

El 51% de las personas encuestadas **se identifican como orientadores/oras principalmente**, y el 49% afirman tener otro perfil profesional, pero **hacer tareas asociadas a la orientación con cierta frecuencia y de forma reconocida**. De media, el conjunto de participantes en la encuesta, dedican el 60% de su jornada a tareas vinculadas a la orientación, el 50% dedica entre el 40 y el 80%. De hecho, hay una relación clara entre identificarse como orientador u orientadora y la cantidad de horas dedicadas a las tareas de orientación, siendo esta la única variable que explica la identificación profesional. Concretamente aquellas personas que se identifican como profesionales de la orientación dedican de media el 75% de su jornada laboral a tareas de orientación y aquellas personas que se identifican con otros perfiles laborales dedican el 44% de su jornada. Esto indica que entre aquellas personas que realizan tareas de orientación **existe una gran heterogeneidad**.

Gráfico 12: Porcentaje de jornada dedicada específicamente a la orientación según Identificación con la profesión

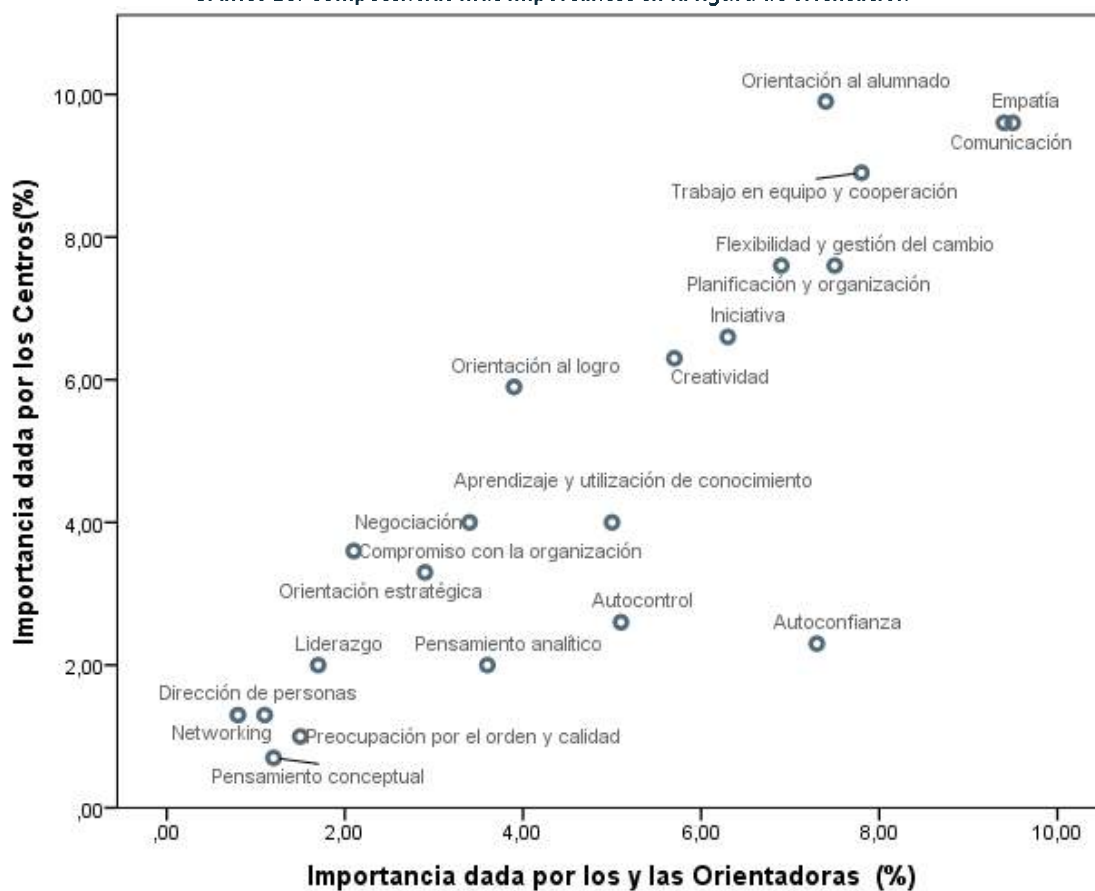


Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFiG-Asociación Española de E2O

A los y las orientadoras y también a los centros se les pide que indiquen **las 10 competencias más importantes para las tareas de orientación del alumnado** de un total de 21 competencias. Existe una correlación²⁰ significativa muy alta entre las competencias más valoradas tanto por profesionales como centros. Entre las dos fuentes de respuesta destacan las competencias de **comunicación, empatía, orientación al alumnado, trabajo en equipo y cooperación, flexibilidad y gestión del cambio, planificación y organización, iniciativa y creatividad**, como más importantes para la orientación.

²⁰ Coeficiente de correlación de Pearson = 0,863; p valor = ,000

Gráfico 13: Competencias más importantes en la figura de orientación



Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación y Encuesta a Centros, FFIG-Asociación Española de E2O

Los y las profesionales de la orientación tienen de media 34 **alumnos a su cargo**²¹, el 50% tiene entre 15 y 47 alumnos, aunque como se observa en la encuesta a Centros, la asociación entre alumnos y profesionales de la orientación no es clara. Aun así, se observan diferencias estadísticamente significativas entre la media de alumnos a cargo y el **tipo de contrato laboral**. De esta forma las personas con contrato indefinido tienen a cargo 38 alumnos y aquellos profesionales con contratos temporales 22 alumnos.

LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN

Si bien es necesario describir y analizar las características de los procesos de orientación, se debe integrar en este punto la propia figura de orientación. El apartado anterior se ha dedicado a la descripción de algunas características clave de este perfil profesional, pero se debe presentar el análisis de los procesos de orientación con una argumentación, que pese a parecer una obviedad, es necesario priorizar: en los procesos de orientación **la figura de orientador/ora es básica e imprescindible**. Esta figura acompaña al alumnado de forma individualizada desde el inicio hasta el final de su trayectoria en el centro. Aunque en el análisis de centros se ha visto que de media hay 4,8 orientadores/oras por centro, en algunos centros

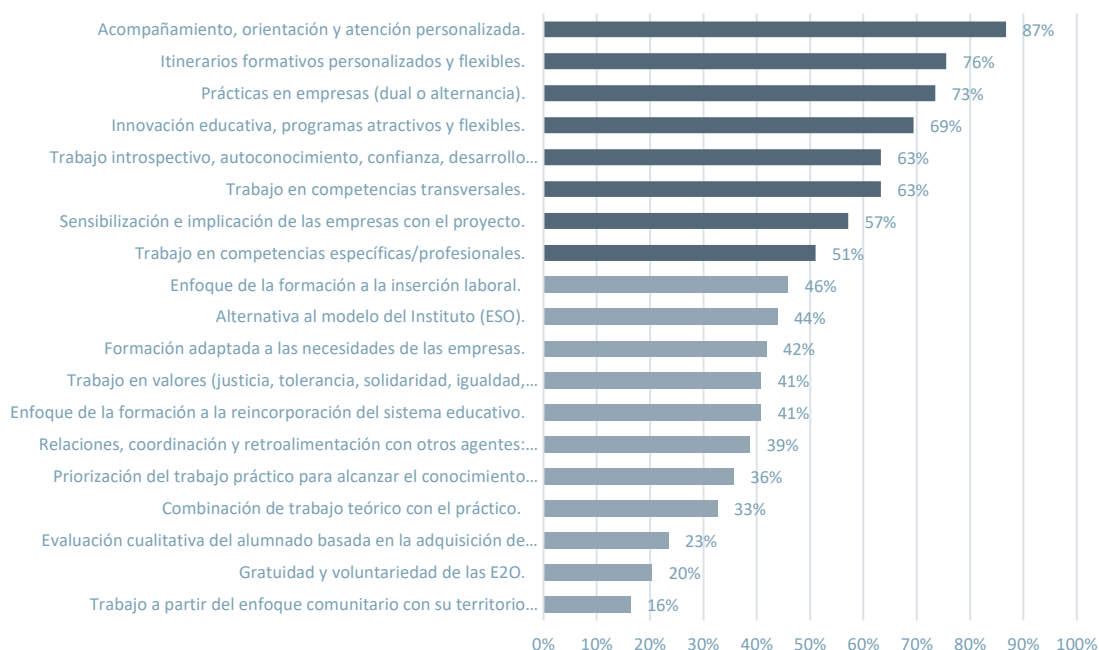
²¹ En la encuesta a centros los resultados indicaban 41,1 alumnos por cada orientador u orientadora, donde el 50% de centros varían entre 16 y 59 alumnos. Las diferencias entre las dos medias se explican por la desviación estándar de los datos y el sesgo que pueda tener la muestra de la encuesta.

no existe una figura de orientación dedicada en exclusividad, sino que las diferentes actuaciones son asumidas por otros perfiles profesionales. La carencia de la figura exclusiva de orientación es atribuida a la falta de recursos, según los debates recogidos en los grupos de discusión. Las personas participantes en los grupos de discusión, representen o no a una E2O con figuras dedicadas a la orientación, consideran que esta figura debe estar garantizada y por lo tanto disponer de presupuesto y financiación.

Des de la bibliografía referente se valoran las prácticas y experiencias realizadas en las E2O (Corchuelo, *et al.*, 2016), destacándose que se afronta la enseñanza a partir de una serie de **orientaciones y pautas de actuación** innovadoras. Esta innovación se basa en: “atención a las necesidades y características del alumnado, diagnosticar y prevenir dificultades, favorecer la acogida e inserción socioeducativa del alumnado perteneciente a sectores sociales desfavorecidos, desarrollar estrategias organizativas y curriculares para la consecución de objetivos educativos, desplegar medidas para la efectividad del principio de igualdad de oportunidades, entrenar en habilidades sociales, potenciar la comunicación y respeto a la diversidad sociocultural, desplegar actividades de ocio libre para el desarrollo madurativa del alumnado en su entorno, desarrollar estrategias interdisciplinarias e interinstitucionales de prevención del absentismo y fracaso escolar y diseñar y desarrollar la formación continua del equipo *multiprofesional* del centro”.

Teniendo en cuenta algunas de estas perspectivas planteadas desde la bibliografía especializada y no entrando, por ahora en la adjetivación de “innovación”, se pregunta en la encuesta a profesionales por las **prácticas que consideran importantes en el logro del objetivo prioritario de las E2O** en el proceso de salida exitosa del alumnado: retorno al sistema educativo o inserción sociolaboral. Entre las respuestas destaca la importancia de la práctica del Acompañamiento, orientación y atención personalizada (87%), seguido de establecer Itinerarios formativos personalizados y flexibles, Prácticas en empresas (dual o alternancia), Innovación educativa, programas atractivos y flexibles, el Trabajo introspectivo, autoconocimiento, confianza, desarrollo personal, hábitos, comportamiento, etc. El Trabajo en competencias transversales, la Sensibilización e implicación de las empresas con el proyecto y el Trabajo en competencias específicas/profesionales. Estas prácticas o acciones han sido seleccionadas por más del 50% de los y las profesionales que han dado respuesta al cuestionario.

Gráfico 14: Prácticas importantes para la salida exitosa del alumnado



Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFIG-Asociación Española de E2O

Para que el alumnado se empodere y gane confianza los y las orientadoras consideran que las principales prácticas que se deben impulsar son el trabajo en competencias y habilidades, las prácticas profesionales, el enfoque al trabajo de su formación y la adaptabilidad de su formación y aprendizaje, el acompañamiento, autoconocimiento, etc.

Imagen 4: Nube de palabras con las prácticas para fomentar el empoderamiento y confianza



Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFIG-Asociación Española de E2O

Como se ha podido observar **son muchas y diversas las prácticas que se integran en estos procesos de orientación**. Es por este motivo por el que a través de la participación de las figuras profesionales en los grupos de discusión se ahondó a través de las “experiencias de éxito” que para estos profesionales eran referentes en las E2O; y que, además, eran reconocidas por poderse aplicar de forma generalizada en contextos diversos. Entre sus diferentes reflexiones de estas destacan **elementos comunes** como:

- 1) **La proximidad:** la atención individualizada, el acompañamiento, la cercanía, la personalización formativa, mostrar interés por ellos y ellas, crear un vínculo afectivo y de confianza;
- 2) **El empoderamiento:** a través de la mejora de la autoestima, por ejemplo, descubriendo nuevas capacidades en el alumnado;
- 3) **El diagnóstico:** conocer su situación personal, familiar, necesidades y preferencias;
- 4) **la identificación con el proyecto:** esto se consigue a partir del trabajo en grupos reducidos y tiene una incidencia en el éxito del alumnado en la E2O, consiguiendo que aquellos jóvenes con extensas trayectorias de desafección, absentismo o con abandono, vuelvan a vincularse a un proyecto formativo.
- 5) **El trabajo en competencias clave:** concretamente este trabajo está funcionando en contextos donde el alumnado no tiene referentes ni apoyo familiar, cuando existe consumo de drogas, desarraigo cultural o también falta de permisos de trabajo. Este trabajo en competencias clave supone una base sobre la cual trabajar posteriormente con el alumnado.

Si se analiza a un nivel menos estratégico, más centrado en **las tareas**, sobre un conjunto de 20 tareas vinculadas a la orientación, concretamente se les pregunta que 10 tareas les ocupan más tiempo actualmente y que 5 tareas deberían hacerse más. Estas tareas se han agrupado en 6 grupos: acciones de atención en el aula, acciones de orientación, acciones de soporte al profesorado, acciones de vinculación con el territorio, acciones vinculadas a la docencia y acciones vinculadas al desarrollo personal. Se ha creado un índice para las tareas que hacen y las tareas que deberían hacer, este índice va de 0 hasta 1; 0 donde ninguna persona ha marcado esa tarea y 1 el máximo número de respuestas.

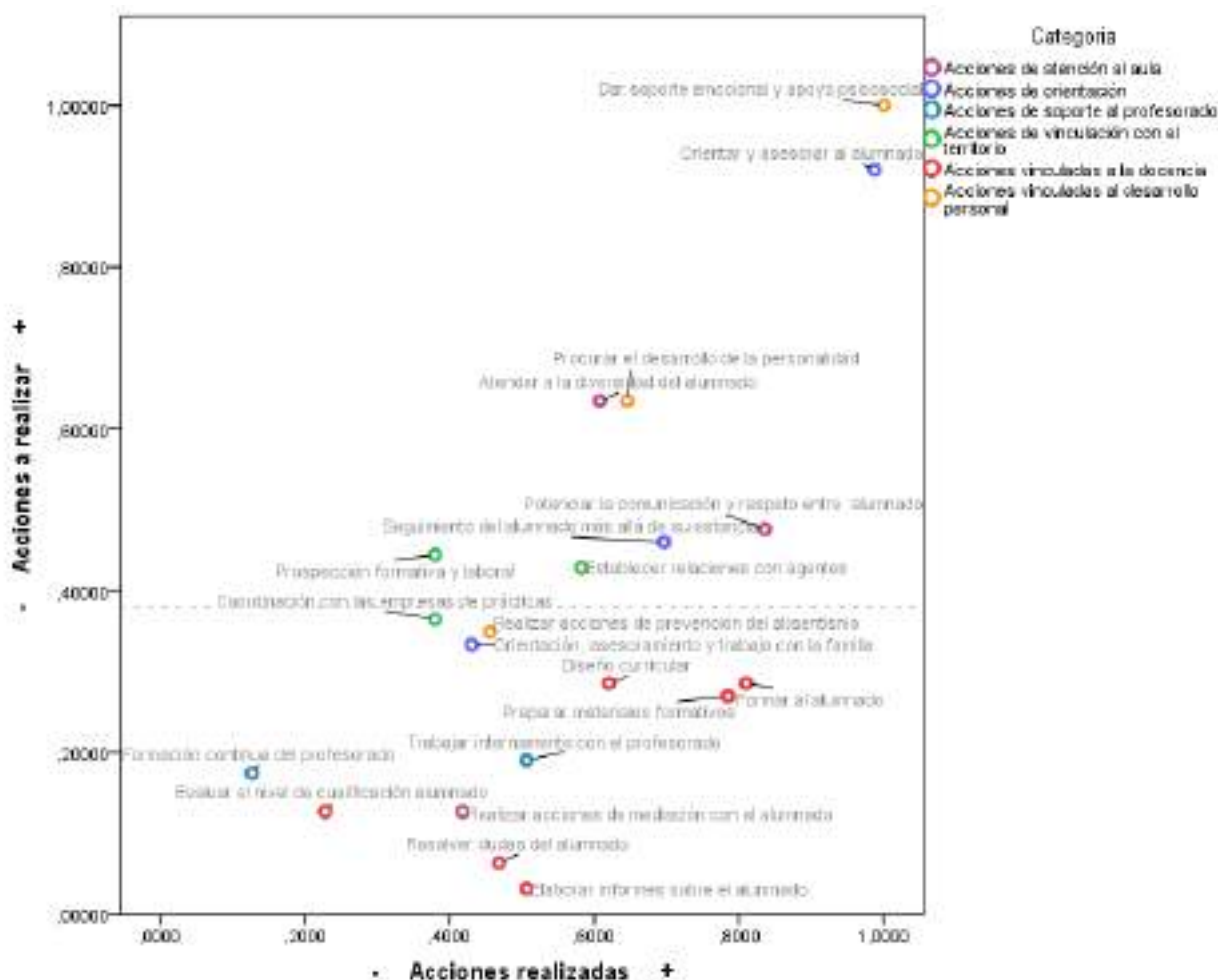
Los resultados muestran que hay una asociación notable entre las tareas que se hacen y las que se deberían hacer, es decir que las tareas que se consideran más importantes hacer ya se están haciendo, cosa que podría indicar cierta satisfacción con las tareas desarrolladas.

Entre las acciones a desarrollar con mayor resultado (línea discontinua del gráfico), las categorías de acciones vinculadas al desarrollo personal, seguido de las acciones de vinculación con el territorio, las acciones de atención en el aula y las acciones de orientación, son las que se considera que deberían desarrollarse más en relación con el desarrollo actual. Concretamente de más a menos se hace referencia a las acciones de Prospección y recopilación de información sobre la oferta formativa y laborales del territorio, Atender a la diversidad del alumnado con acciones específicas, Dar apoyo emocional, personal, atención y apoyo psicosocial, Procurar el desarrollo óptimo de la personalidad y hábitos, Orientar y asesorar al alumnado sobre itinerarios formativos y opciones laborales las que más deberían

desarrollarse, Establecer relaciones con agentes (entidades, administraciones, empresas, personas referentes) del territorio, Seguimiento del alumnado más allá de su estancia en la E2O y Potenciar la comunicación, diálogo, escucha y respeto entre el alumnado.

Las acciones agrupadas en las categorías de Acciones de apoyo al profesorado y Acciones vinculadas a la docencia son las que menos se considera que deberían desarrollarse.

Gráfico 15: Acciones realizadas y tareas a realizar vinculadas a la orientación según categoría



Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFIG-Asociación Española de E2O

Pese a que no ha sido objetivo de este análisis, y retomando el hilo respecto a la conceptualización de “innovación”, se han recogido algunas aportaciones en los grupos de debate con profesionales respecto a las diferencias de los **procesos de orientación** en las E2O **en contraposición** a la visión que tienen éstos **de los procesos de orientación** que se despliegan en el **sistema educativo reglado**. Se ha considerado interesante recoger estas aportaciones ya que, pese a que la descripción generada respecto a la diferencia que se plantea desde esta visión puede generar posicionamientos contrarios, su análisis aporta valor a la construcción de una definición de estos procesos que este estudio considera que hay que continuar trabajando. Evidentemente estas parten de una visión no global y por lo tanto sesgada de un análisis general comparativo entre los procesos de orientación desde ambas

visiones. A continuación, se recogen sólo las aportaciones realizadas, sin realizar un análisis comparativo, que sería el reto de otro tipo de investigación.

Entre las aportaciones se destaca la visión que en el sistema educativo reglado las orientaciones son puntuales y en los centros de E20 son **orientaciones sostenidas en el tiempo**. Un factor que juega a favor de los E20 es que rompen el imaginario del centro educativo, que tienen los jóvenes de la educación reglada; las E20 “no son centros educativos reglados, se sitúan en otros espacios físicos, **tiene otro aspecto y otra organización**”. La **flexibilidad** de los E20 respecto la rigidez que caracteriza a la educación reglada, es una de las grandes oportunidades que se destacan. Aun así, se considera que hay múltiples prácticas que se pueden exportar al sistema reglado, como: fomentar la vinculación al proyecto de vida y empleo, centrarse en las competencias para la vida, flexibilizar la formación, tutorizaciones individualizadas o la mejora del conocimiento del alumnado y sus necesidades. Paralelamente, aunque el sistema educativo reglado se perciba como una organización rígida, se afirma que también son muchas las experiencias que demuestran que cuando existe voluntad, los centros pueden ser flexibles, por ejemplo, trabajando por competencias, proyectos, necesidades o actividades conectadas con el día a día del alumnado. De nuevo la **formación del profesorado** se considera un elemento esencial en este cambio de cultura. Los y las participantes en los grupos de discusión también afirman que las segundas oportunidades son especialistas en **personalizar la formación**, esto le da sentido a la misma y evita la desafección y el abandono del proyecto formativo. Se considera²² asimismo que no sólo la E20 difiere de la ESO, también lo hace de otras segundas oportunidades como la FPB. De esta forma, según los y las participantes en el grupo de discusión de personas expertas, la FPB representaría un itinerario formativo más rígido y la E20 un mosaico de opciones **configuradas a medida a partir de diferentes recursos formativos**. La FPB tendría un enfoque más centrado en la empleabilidad del alumnado, mientras que la E20 se centraría más en el **crecimiento personal**. Estas diferencias entre E20 y otras opciones de segunda oportunidad como la FPB, PFI o PTT, pueden variar según caso, en algunos casos presentando una aproximación muy similar a las E20.

²² Es importante tener en cuenta que algunas E20 integran FPB

2.4. ELEMENTOS DE ÉXITO Y RETOS EN LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN

Más allá de los atributos que describen la figura y los procesos de orientación se ha puesto a debate los puntos fuertes y retos ayudan a ver los objetos de estudio de forma holística e integrados en su medio. Desde esta perspectiva se ha ahondado en qué elementos de las E2O son más valorados, cuáles son menos, qué elementos suponen una ventaja comparativa con otros recursos y qué elementos presentan retos en el desarrollo del alumnado.

Paralelamente, uno de los objetivos de este estudio, es definir los **retos que afronta la orientación en las E2O**. Dado que el trabajo de campo de este estudio se ha desarrollado durante la **pandemia Covid-19**, tanto la **coyuntura** como la **crisis** acontecida han tenido un gran impacto en la definición de los retos.

A las y los profesionales se les pregunta en la encuesta cuáles consideran que son los principales puntos fuertes y retos de las E2O. Las palabras más reiteradas vinculadas a los **puntos fuertes** hacen referencia a la atención y acompañamiento personal e individualizado con el alumnado adaptado a sus necesidades. Las palabras más repetidas vinculadas a los **retos** hacen referencia a la falta de reconocimiento oficial o por parte de la Administración, y a las limitaciones de recursos o de financiación.

Tabla 13: Principales puntos fuertes y retos de las E2O

Prioridades	Puntos fuertes	Retos
1	Alumnado	Falta
2	Atención	Reconocimiento
3	Acompañamiento	Recursos
4	Jóvenes	Jóvenes
5	Personal	Alumnos
6	Necesidades	Financiación
7	Alumnos	Oficial
8	Individualizada	Parte
9	Individualizado	Trabajo
10	Capacidad	Administración

Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFIG-Asociación Española de E2O

A los y las orientadoras se les plantean diferentes retos para **la figura de orientador/ora** en las E2O, la principal temática seleccionada es la Inserción sociolaboral y el retorno al sistema educativo con el 54% de las respuestas, seguido de la atención a la diversidad (51%), el trabajo con familias (47%), la adaptación a las necesidades de las empresas (34%), la orientación educativa y profesional (34%) y el trabajo en red y el trabajo comunitario (30%). Las respuestas dadas tanto por los y las orientadoras como por los centros presentan el mismo orden de retos.

Gráfico 16: Principales retos para los profesionales de la orientación en las E2O según los y las orientadoras



Fuente: Encuesta a Profesionales de la Orientación, FFIG-Asociación Española de E2O

Según los y las participantes en los grupos de discusión, la **crisis de la Covid-19** pone de manifiesto la debilidad estructural del mercado de trabajo español. Esta crisis incrementa la exclusión social y las **dificultades de inserción tanto para los circuitos formativos como laborales**. Las consecuencias de esta pandemia también repercuten en las E2O, concretamente las medidas de confinamiento, distanciamiento físico o las limitaciones del aforamiento en espacios cerrados han **dificultado la realización de un trabajo cercano** con el alumnado. También ha obligado a cancelar o replantear buena parte de la programación durante el año 2020 y la proyección de 2021. Por otro lado, se destacan **experiencias de éxito** durante la Covid-19 en el período no lectivo a partir de la adquisición de competencias en convivencias estivales o talleres de verano, actividades que han potenciado la atención en formaciones telemáticas posteriores.

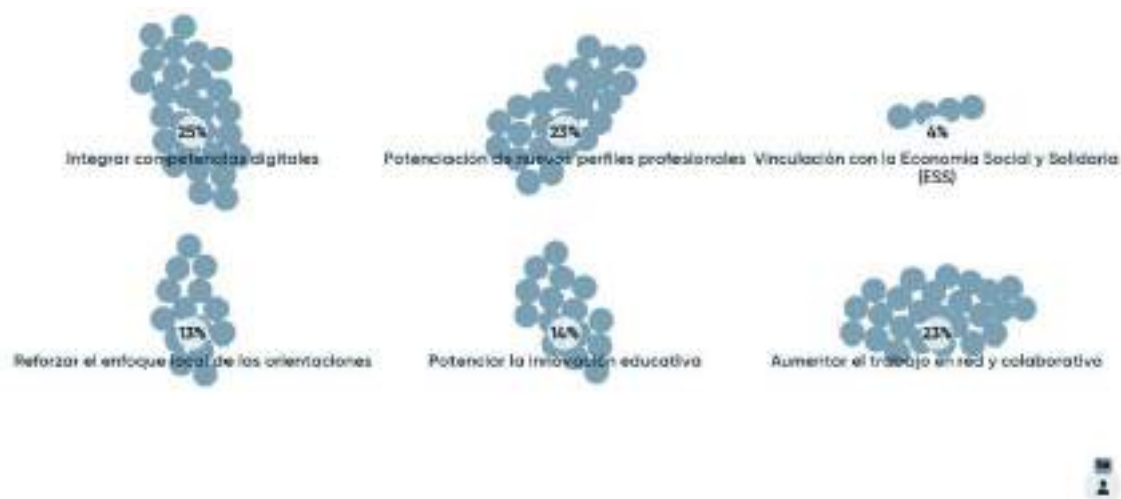
También según los y las participantes de los grupos de discusión, una de las mayores urgencias actuales de las E2O es: cómo afrontar las dificultades generadas por la crisis de la Covid-19, así como disponer de **recursos materiales principalmente tecnológicos**. Esta crisis, que tiene efectos sociales y económicos claros, supone una nueva barrera para el desarrollo del alumnado de las E2O. La máxima prioridad para estas es no “perder al alumnado” en este momento por las consecuencias que se prevén en el desarrollo de proyectos personales futuros; es decir, consideran que la desconexión que se pueda generar durante esta situación derivada de las restricciones sanitarias, tenga efectos a largo plazo en el alumnado. Otro de los retos de las E2O será adaptarse a los **nuevos perfiles** que puedan asistir a las E2O, después de la crisis de la Covid-19.

Un reto que ha puesto de manifiesto la crisis Covid-19 en la sociedad en general es la **brecha digital**, y el alumnado de las E2O no está exento. Esta crisis ha obligado a alumnado y profesionales a adquirir competencias digitales para poder continuar la formación a distancia. Se considera que el alumnado de las E2O presenta diversas limitaciones en relación a la brecha digital: de acceso, de uso y de calidad de uso, que afectan gravemente a su

inclusión digital. Se debe considerar al alumnado que no dispone de acceso a internet o que no dispone de dispositivo adecuado para el estudio, al alumnado con limitaciones en las competencias digitales, que pese a poder desarrollar óptimamente un uso recreativo de las TIC no tienen capacidad para un uso productivo. Pero de la brecha también se presenta en algunos centros: no disponen de dispositivos suficientes, dispositivos adecuados para las tareas requeridas o infraestructurales como la velocidad de internet. Algunas E2O realizan formaciones intensivas en ofimática básica y navegación por internet para el alumnado, dado que las competencias digitales se consideran imprescindibles. Son conscientes que no sólo para búsqueda de empleo (las plataformas telemáticas representan en la actualidad una de los principales canales de acceso al empleo), sino que las competencias digitales ampliarán terreno en los años venideros, de hecho, las empresas están demandando competencias como la gestión emocional, autonomía o la autogestión, competencias muy valoradas para el trabajo a distancia.

En la 'Jornada Actíivate 2020: Profesionales de la orientación, potenciadores de oportunidades' se preguntó a la audiencia que priorizara dos oportunidades de orientación teniendo en cuenta el contexto actual. En total dieron respuesta 56 profesionales vinculados a la educación en organismos públicos y privados. La priorización realizada es la siguiente: el 25% Integrar competencias digitales, el 23% Potenciación de nuevos perfiles profesionales, el 23% Aumentar el trabajo en red y colaborativo, el 14% Potenciar la innovación educativa, el 13% Reforzar el enfoque local de las orientaciones y de forma minoritaria la Vinculación con la Economía Social y Solidaria.

Gráfico 17: Priorizaciones de oportunidades de orientación según el contexto actual



Fuente: Jornada Actíivate 2020: Profesionales de la orientación, potenciadores de oportunidades

3. CONCLUSIONES

La **transición** entre la educación secundaria **obligatoria** y la **postobligatoria** se caracteriza por la existencia de un itinerario “lineal” por el que transitan el 80% de los y los jóvenes y una **diversidad de itinerarios** que se caracterizan en gran parte por no ser lineales, donde transitan (o no) casi el 20% de los y las jóvenes.

Este estudio no se ha focalizado en los retos y las dificultades de los denominados itinerarios “lineales”. Estos se denominan lineales, dado que supone un **tránsito entre la educación obligatoria y postobligatoria** sin abandono, aun así, hay que destacar que estos itinerarios lineales no están exentos de retos y mejoras.

Si bien se ha descrito algunas de las **actuaciones preventivas** que se desarrollan en la educación secundaria obligatoria (medidas de atención a la diversidad), no abundan estudios que recopilen la **diversidad de medidas** que, tanto des del sistema educativo reglado como des del entorno, se desarrollan para acompañar a las personas jóvenes y reducir el porcentaje de fracaso escolar o abandono escolar prematuro. Entre estos dispositivos, desde una visión amplia, se encontrarían desde las tutorizaciones integradas en la ESO a los grupos de refuerzo de estudio que se realizan, ya sea desde entidades o desde las administraciones locales, entre muchos otros. El estudio no profundiza más en estos dispositivos, pero considera fundamental realizar dos aportaciones que se consideran claves al respecto: los retos de la tutorización en la ESO, que entroncan directamente con la figura de orientador/a que en este estudio se analiza y el cambio de roles con respecto la educación primaria de la administración local y otros agentes del territorio.

Centrándose en los que se ha denominado **itinerarios no lineales** en el tránsito a la educación postobligatoria, las cifras oficiales establecen dos categorías no exentas de ambigüedad: **fracaso y abandono escolar prematuro (AEP)**, e inconexas entre ambas. Por un lado, un **19,9% de alumnado** de entre 16 y 19 años **no gradúa en la ESO**, y por otro se produce un **17,3% de abandono escolar prematuro** (10,8% con GESO, 6,5% sin GESO), es decir, de alumnado que no finaliza sus estudios postobligatorios. Pero las cifras no permiten realizar una aproximación entre los diversos itinerarios.

Uno de las principales conclusiones de este estudio se centra en el gran desconocimiento de los diferentes dispositivos de segunda oportunidad. Es importante destacar que para **abordar el fracaso y el AEP**, se deben emprender **medidas estructurales** que empiecen por ofrecer una **visión global de los recursos** que se ofrecen des del sistema de educación reglado y la educación no reglada. Por esta razón, la investigación ha generado conocimiento sobre los dispositivos de segunda oportunidad, concretamente las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) con la colaboración de la Asociación Española de E2O. Y más allá de este conocimiento generado, se considera esencial trabajar por el desarrollo de un sistema de integración que genere datos sobre los diferentes dispositivos y alumnado que sean capaces de poder realizar un análisis global de la realidad y que permitan la evaluación del conjunto de experiencias.

A partir del análisis realizado en las E2O, se ha podido apreciar las **principales características** de estas, y se destaca la elevada **heterogeneidad de centros**, elementos como los itinerarios formativos, la composición y perfil del alumnado, el equipo de profesionales que los

componen, su financiación o la relación con el entorno. La falta de regulación y un enfoque muy centrado en el alumno, sus necesidades y su entorno ha propiciado el desarrollo de unos centros con una elevada capacidad de adaptación, hecho que genera la elevada heterogeneidad.

Aun así, todas las E2O comparten un mismo enfoque y se pueden destacar características compartidas como la variedad de **itinerarios** en cada uno de los centros, pero la apuesta por los itinerarios formativos en hostelería, o preponderancia del alumnado masculino y las edades comprendidas entre los **16 y 19 años**, el alumnado con nacionalidad española, pero con una proporción destacable de alumnado con **otras nacionalidades**, la **financiación principalmente pública**, siendo esta mayoritariamente autonómica y local, y una plantilla de **profesionales feminizadas**, con unas **ratios** de alumnos-profesionales bastante estables, aunque con una ratio alumnos-orientadoras con mayor variabilidad.

Como se ha mencionado, la **relación con el entorno** es esencial para los centros. Estas relaciones se concretan con los vínculos en la entrada del alumnado (centros educativos de enseñanzas obligatorias y administración pública) y en la salida del alumnado (instituciones de enseñanza postobligatoria y sector productivo).

En relación a los **procesos de orientación**, se debe destacar la necesidad de la existencia de una figura especializada en orientación. Esta figura se ha mostrado clave en el análisis realizado sobre los y las profesionales y los procesos de orientación en las escuelas de segunda oportunidad. No se puede separar la conceptualización y definición de los procesos de orientación sin la integración de la **figura de orientador/a**. Por obvio que parezca esta afirmación, es clave destacarla ya que no siempre se integra en la visión de la orientación. Las limitaciones en los recursos presentan un reto para el desarrollo de estas figuras, de manera que, en la praxis, diferentes profesionales realizan diferentes tareas vinculadas a la orientación entre el resto de sus funciones. Esta figura se ha evidenciado como clave en los procesos de orientación y, por tanto, debiera considerarse como una inversión tanto para el buen desarrollo de las diferentes actuaciones, como para el éxito del conjunto de itinerarios no lineales.

Desde la perspectiva de diversidad de itinerarios y enlazando con la diversidad de situaciones vitales por las que transita el alumnado en situación de abandono escolar prematuro, se han destacado dos características clave en estos procesos de orientación: **personalización y flexibilidad**. Pese que cabe destacar que por mucho que los procesos de orientación se adapten a estas dos características, se debe impulsar estructuralmente opciones de transición que se adapten a esta diversidad de necesidades.

De la personalización y flexibilidad se ha podido extraer diferentes **elementos comunes** que se han reconocido como aplicables a diferentes contextos: la **proximidad** (la atención individualizada, el acompañamiento, la cercanía, la personalización formativa, mostrar interés por ellos y ellas, crear un vínculo afectivo y de confianza); el **empoderamiento** (a través de la mejora de la autoestima, por ejemplo, descubriendo nuevas capacidades en el alumnado); la necesidad de **diagnóstico** (conocer su situación personal, familiar, necesidades y preferencias); la **identificación con el proyecto** (jóvenes con extensas trayectorias de

desafección, absentismo o con abandono, vuelvan a vincularse a un proyecto formativo a través del trabajo en grupos reducidos); y el trabajo en **competencias clave**.

Por todos estos motivos, se entiende que la orientación no es una acción puntual, sino que se integra en el marco de una estrategia que engloba diferentes proyectos y actuaciones generadoras de sinergias e interconexiones entre sí. Y que por tanto debe tenerse en cuenta su pluralidad (“procesos”), atendiendo a la diversidad de miradas, perspectivas y metodologías que se desarrollan en el abordaje del gran reto que supone la definición de un **proceso de orientación integral**, configurada por diferentes procesos conexos de orientación.

Para finalizar estas conclusiones, se ha realizado la siguiente **síntesis de retos en los procesos de orientación**:

1. Reconocer los múltiples procesos de orientación:

- Centrar la orientación en la persona; necesidad de realizar un diagnóstico para cada situación.
- Integrar la trayectoria vital personal, trayectoria educativa y trayectoria profesional. Centrarse en el empoderamiento y la emancipación juvenil.
- Potenciar la visión de la orientación como proceso integral, configurada por procesos conexos.
 - Orientar de forma continuada y no puntual.
- Adaptar la orientación a la realidad del entorno de intervención.

2. Reconocer y profesionalizar la figura de orientador/a:

- Invertir en la figura de orientación como a figura esencial para el éxito del alumnado.
- Dar centralidad a los procesos de orientación.
- Profesionalizar la figura de orientación.
- Vincular a las personas jóvenes con las figuras de orientación, un elemento indispensable del proceso de orientación.

3. Generar datos y conocimiento:

- Generar datos sobre la realidad de las personas jóvenes que no acceden a la formación reglada de segunda oportunidad.
- Identificar y reconocer los recursos de segunda oportunidad a partir de herramientas como los mapas de recursos.
- Reforzar y hacer visible la investigación educativa en este ámbito, para analizar experiencias desarrolladas.
- Desarrollar herramientas para certificar competencias adquiridas por el alumnado.

4. Coordinación de los diferentes agentes del territorio:

- Establecer sistemas de coordinación estables entre la educación reglada y los dispositivos de Segunda Oportunidad del territorio.

- Reprender los Espacios de Trabajo TET de principios de 2000, como respuesta estructural de territorio a las transiciones juveniles postobligatoria.

5. Capacidad de adaptación:

- Adaptar los procesos de orientación a las necesidades personales de las personas jóvenes.
- Equilibrar las necesidades del sistema productivo y los dispositivos de segunda oportunidad.
- Garantizar la inclusión digital del alumnado, abordando las diferentes dimensiones de la brecha digital de acceso, de uso y de calidad de uso.

BIBLOGRAFÍA

Asociación Española de E2O (2018). *Memoria anual 2018*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/62883532/memoria-anual-e2o-espana-2018>

Anaya, D., Pérez, J y Suárez, J. (2011) Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, pp. 607-629.

Boza Carreño, Ángel (2004) Evaluación de roles de los orientadores de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 22, pp. 311-326.

Casal, J., García, M., Merino, R. (2007). Los itinerarios comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos. *Revista de Educación*, 342, 213-238.

Comisión Europea (1995) *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2001) *Second Chance Schools. The Result of a European Pilot Project. Report*. Commission of the European Communities, Brussels (Belgium). Directorate-General for Education and Culture.

Corchuelo, C., Cejudo, C. M. A., González-Faraco, J. C., Morón, J. A. (2016). Las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de la inserción social y educativa. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 95-109.

Escudero, J. M., (2005) Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: De qué se excluye y cómo?. *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, 1, (1).

Escudero, J. M., Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 174-193.

Fernández Enguita, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. La Caixa, Colección Estudios Sociales, 29.

Ferrandis, M.V; Grau, C y Fortes, M^a (2010) El profesorado y la atención a la diversidad en a ESO. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, nº2, 11-18.

Fundació Ferrer i Guàrdia (2019) *Actívate. Proyecto para la mejora de la empleabilidad juvenil. El acompañamiento a las transiciones y la inserción laboral*.

García Gracia, M. (2005) Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_20.pdf

García Montero, R. (2018) La Escuelas de Segunda Oportunidad en España. *Educar(nos)*, 18, 7-10.

García, M., Casal, J., Merino, R., Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94.

- Gasch Yagüe, B. (2014). El Llindar. Escuela de oportunidades. Padres y maestros, 356, 12-15.
- Gil, S y Tarabini A. (2018) Voler és poder? Impacte de la Formació Professional Bàsica sobre l'autopercepció de capacitat acadèmica i expectatives de futur de l'alumnat. Treball de fi de grau. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González, J. y Garcia, F. (2007) Elaboració de un perfil de la orientación en educación secundaria desde las demandas de la comunidad educativa. REOP. Vol 18, n2, pp. 2015-227.
- Hernández, V., Santana, L. y Cruz, A. (2007) El asesoramiento de os equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. Revista de Investigación Educativa, Vol. 25, pp. 287-304.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 § 97858 a 97921(2013).
- López, A. (2007) “Trajectòries de vida dels i de les joves: de la linealitat a la incertesa. Repercussions per a les polítiques”. en Joventut i polítiques de joventut. 25 aportacions. pp. 69-76 Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Oficina del Pla Jove [coo.], Montes, P. [et altri].
- Marhuenda, F., Thureau, G., García-Montero, R., Gasch, B., (2016) Constitución de la red española de Escuelas de Segunda Oportunidad. Una aproximación a sus posibilidades. ABjoves, Barcelona. Recuperado de http://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2016/05/Abjoves_Comunicacion_E2O.pdf
- Martínez Domínguez, B. (2011) Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 165-183.
- Martínez García, J.S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 56-85.
- Mas, Ò, Olmos, P., Salva, F. (2017). Programas de formación profesional de nivel 1 (PFI): Un estudio de caso desde la perspectiva docente. *Revista Qurriculim*, 30, 103-124.
- Prieto Toraño, B. (2015) El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 110-125.
- Salva, F., Nadal, J., Melià, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1405-1419.
- Tarabini, A. (2017) *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Tarabini, A. (2018) "Dame la oportunidad de hacer las cosas que yo sé hacer" Las escuelas de nuevas oportunidades como espacios de dignificación de los jóvenes. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 48 (3), 52-65.

Tarabini, A., Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1-20.

Thureau, G. (2018) La Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo. *Educación*, 81, 11-13.

Villardón-Gallego, L., Yáñez-Marquina, L., Flores, L. y García, R. (2020) Competencias Transversales 2020. Informe sobre buenas prácticas. Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, febrero.

Villardón-Gallego, L., Yáñez-Marquina, L., Flores, L. y García, R. (2017) Desarrollo de competencias socio-profesionales en contextos vulnerables. El caso de Peñascal Kooperatiba. *Revista iberoamericana de Educación*, vol. 74, pp. 147-170.

Fuentes estadísticas

Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.

Eurostat – Labour Force Survey.

Instituto Nacional de Estadística – Encuesta de Población Activa y Encuesta Transición, Educación, Formación e Inserción Laboral (con la colaboración del Ministerio de Educación y Cultura).

Ministerio de Educación y Formación Profesional – Estadísticas de educación, EDUCAbase.

ANEXOS

Encuesta a centros

Dirigida a la dirección o representantes de las Escuelas de Segunda Oportunidad, con una participación de 33 centros sobre un total de 42. Esta encuesta ha servido para describir las características de los centros E2O. (distribuida entre el 5 de octubre y el 2 de noviembre).

Sección A: Bloque 0

- A1. Solo con el fin de poder realizar el seguimiento del trabajo de campo, indique por favor el nombre de la Escuela de Segunda Oportunidad (E2O), las respuestas de la encuesta no se vincularán al nombre del centro, garantizando así el anonimato.

Sección B: Bloque 1

- B1. Indique la comunidad autónoma donde se ubica la E2O.

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| Andalucía | <input type="checkbox"/> |
| Aragón | <input type="checkbox"/> |
| Principado de Asturias | <input type="checkbox"/> |
| Illes Balears | <input type="checkbox"/> |
| Canarias | <input type="checkbox"/> |
| Cantabria | <input type="checkbox"/> |
| Castilla y León | <input type="checkbox"/> |
| Castilla-La Mancha | <input type="checkbox"/> |
| Cataluña | <input type="checkbox"/> |
| Comunitat Valenciana | <input type="checkbox"/> |
| Extremadura | <input type="checkbox"/> |
| Galicia | <input type="checkbox"/> |
| Comunidad de Madrid | <input type="checkbox"/> |
| Región de Murcia | <input type="checkbox"/> |
| Comunidad Foral de Navarra | <input type="checkbox"/> |
| País Vasco | <input type="checkbox"/> |
| La Rioja | <input type="checkbox"/> |
| Ciudad Autónoma de Ceuta | <input type="checkbox"/> |
| Ciudad Autónoma de Melilla | <input type="checkbox"/> |

B2. ¿Cuántos alumnos/as tiene la E2O?

--	--	--

B3. La E2O tiene alumnos, de este alumnado, cuantos son...

Suma total alumnos.

Te faltan por indicar (A3 - sum(A41_SQ001.NAOE, A41_SQ002.NAOE, A41_SQ003.NAOE)) alumnos !

Hombre			
Mujer			
Opción no binaria			

B4. La E2O tiene alumnos, de este alumnado, cuantos son...

Suma total alumnos.

Te faltan por indicar (A3 - sum(A42_SQ001.NAOE, A42_SQ002.NAOE)) alumnos !

Con nacionalidad española			
Sin nacionalidad española			

B5. La E2O tiene alumnos, de este alumnado, cuantos son...

Suma total alumnos.

Te faltan por indicar (A3 - sum(A43_SQ001.NAOE, A43_SQ002.NAOE, A43_SQ003.NAOE)) alumnos !

De entre 15-18 años			
De entre 19-25 años			
De entre 26-29 años			

B6. Indica los principales 5 itinerarios, cursos, módulos o talleres (por ejemplo: hostelería, estética personal, mecánica, etc.) que ofrece la E2O.

Itinerario 1			
Itinerario 2			
Itinerario 3			
Itinerario 4			
Itinerario 5			

B7. Indica el porcentaje aproximado de las fuentes de financiamiento de la E2O.

Fuentes propias	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fuentes privadas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Fuentes públicas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

B8. De las fuentes públicas, indica de que administraciones se recibe financiamiento.

Administración pública municipal

Administración pública supra-municipal

Administración pública CCAA

Administración pública Estatal

Administración pública supra-estatal

Otro

Otro

B9. Cuantos profesionales tiene la E2O?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------

B10. La E2O tiene profesionales, de estos cuantos son...

Suma total: profesionales
Te falta indicar (A9 - sum(A10_SQ001.NAOE, A10_SQ002.NAOE, A10_SQ003.NAOE)) profesionales !

Hombres	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mujeres	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Opción no binaria	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

B11. Hay profesionales ¿De estos profesionales cuantos son orientadores/as o asumen un rol de orientador/a habitual y reconocido?

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------	----------------------

Sección C: Bloque 2

C1. De las siguientes competencias selecciona las 10, que según el criterio de la E2O, son más importantes para la profesión de orientador/a.

- Empatía
- Pensamiento analítico
- Iniciativa
- Comunicación
- Trabajo en equipo i cooperación
- Aprendizaje y utilización de conocimientos
- Flexibilidad y gestión del cambio
- Orientación al alumnado
- Pensamiento conceptual
- Planificación y organización
- Compromiso con la organización
- Orientación estratégica
- Dirección de personas
- Liderazgo
- Preocupación por el orden y calidad
- Orientación al logro
- Creatividad
- Autoconfianza
- Autocontrol
- Negociación
- Networking

C2. De los siguientes temas selecciona los 4 que suponen un mayor reto para los y las profesionales de la orientación de las Escuelas de Segunda Oportunidad, y escribe una frase indicando cuál es el reto.

Orientación educativa y profesional

Comentario

	Atención a la diversidad	<input type="checkbox"/>
Comentario	<input type="text"/>	
	Formación y competencias del profesorado	<input type="checkbox"/>
Comentario	<input type="text"/>	
	Perspectiva de género	<input type="checkbox"/>
Comentario	<input type="text"/>	
	Trabajo en red y trabajo comunitario	<input type="checkbox"/>
Comentario	<input type="text"/>	
	Trabajo con las familias	<input type="checkbox"/>
Comentario	<input type="text"/>	
	Adaptación a las necesidades de las empresas	<input type="checkbox"/>
Comentario	<input type="text"/>	
	Inserción socio laboral y retorno al sistema educativo	<input type="checkbox"/>
Comentario	<input type="text"/>	
	Currículo, formación y competencias	<input type="checkbox"/>
Comentario	<input type="text"/>	
C3.	Por último describe con una frase cuál consideras que es la principal amenaza y la principal oportunidad de la coyuntura Covid-19 para las Escuelas de Segunda Oportunidad.	
	Principal amenaza	<input type="text"/>

Principal oportunidad

--	--	--	--

Las respuestas se han enviado satisfactoriamente.

Los resultados de esta investigación se harán públicos en un Webinar el 3 de diciembre impulsado por la Fundación Ferrer i Guàrdia, la Asociación Española de Segunda Oportunidad informará a la persona referente de los detalles de este Webinar.

Profesionales

Dirigida a los y las profesionales de la orientación, con una participación de 98 personas (con una población de profesionales de la orientación desconocida). Esta encuesta ha servido para conocer las características de las figuras de orientación y los procesos de orientación de los centros E20 (distribuida entre el 5 de octubre y el 30 de octubre de 2020).

Sección A: Bloque 0

A1. ¿Eres orientador/a o en tu día a día asumes tareas de orientación al alumnado de forma habitual y reconocida por la Escuela de Segunda Oportunidad (E2O)?

La encuesta solo está dirigida a profesionales que cumplan las condiciones descritas, si no cumples con estas condiciones te pedimos que reenvíes este enlace a un compañero/a que cumpla con los requisitos, muchas gracias.

Si

No

Sección B: Bloque 1 - Información básica personal

B1. Indica si eres...

Mujer

Hombre

Opción no binaria

B2. ¿Qué edad tienes?

B3. ¿Qué nivel formativo máximo tienes?

ESO, EGB, Bachillerato elemental o similar

Bachiller, BUP, Bachiller Superior o COU

FP grado medio, FP I, Oficialía Industrial o equivalente, Grado Medio de Música y Danza, Certificados de Escuelas Oficiales de Idiomas

FP grado superior, FP II, Maestría industrial o equivalente

Diplomatura universitaria, Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica o equivalente

Grado Universitario o equivalente

Licenciatura, Arquitectura, Ingeniería o equivalente

Máster oficial universitario (a partir de 2006), Especialidades Médicas o análogas

Doctorado

B4. Indica tu título formativo máximo (solo el nombre oficial del título)

Por ejemplo "grado en psicopedagogía", "licenciatura en trabajo social", "técnico superior en animación sociocultural y turística", etc.

B5. ¿Qué cursos de 16 horas o más has hecho en los últimos cuatro años relacionados con tu puesto de trabajo actual?

Curso 1

Curso 2

Curso 3

Curso 4

Curso 5

B6. ¿Qué tipo de contrato tienes?

Contrato indefinido

Contrato temporal

Contrato para la formación y el aprendizaje

Contrato en prácticas

Otros tipos de relaciones con la entidad

B7. ¿Qué antigüedad tienes en la entidad (indica los años)?

B8. ¿Cuántos alumnos/as están habitualmente a tu cargo?

B9. ¿Antes de trabajar en la entidad, trabajabas en una profesión similar (orientador/a)?

Si, en una profesión similar en otra empresa o entidad

No, en otra profesión dentro de otra empresa o entidad

Es mi primer trabajo

B10. Indica cuál era tu último puesto de trabajo o aquel que dedicaste más tiempo antes de trabajar en la entidad como orientador/a
Indica únicamente el nombre del puesto de trabajo

B11. ¿Cuántos años llevas trabajando en el sector (como orientador/a)?

B12. En qué comunidad autónoma se ubica tu E2O?

- Andalucía
- Aragón
- Principado de Asturias
- Illes Balears
- Canarias
- Cantabria
- Castilla y León
- Castilla-La Mancha
- Cataluña
- Comunitat Valenciana
- Extremadura
- Galicia
- Comunidad de Madrid
- Región de Murcia
- Comunidad Foral de Navarra
- País Vasco
- La Rioja
- Ciudad Autónoma de Ceuta
- Ciudad Autónoma de Melilla

B13. ¿Cómo te identificas profesionalmente?

Soy orientador/a principalmente

Tengo otro perfil profesional pero hago tareas asociadas a la orientación con cierta frecuencia

B14. ¿Qué porcentaje aproximado de tu jornada laboral la dedicas a tareas vinculadas a la orientación?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Sección C: Bloque 2 - Perfil, tareas y competencias laborales

C1. De las siguientes tareas selecciona aquellas 10 que te ocupan más tiempo de trabajo

Diseño curricular, programar acciones formativas, definir objetivos, competencias, etc.

Diseñar y preparar materiales formativos adaptados al alumnado	<input type="checkbox"/>
Formar, impartir materias, transmitir conocimientos prácticos y/o teóricos al alumnado	<input type="checkbox"/>
Resolver dudas del alumnado en referencia a las materias	<input type="checkbox"/>
Evaluar el nivel de cualificación logrado por el alumnado	<input type="checkbox"/>
Elaborar informes sobre el alumnado	<input type="checkbox"/>
Procurar el desarrollo óptimo de la personalidad y hábitos	<input type="checkbox"/>
Dar soporte emocional, personal, atención y apoyo psicosocial	<input type="checkbox"/>
Realizar acciones para la prevención y tratamiento del absentismo	<input type="checkbox"/>
Potenciar la comunicación, diálogo, escucha y respeto entre el alumnado	<input type="checkbox"/>
Atender a la diversidad del alumnado con acciones específicas	<input type="checkbox"/>
Realizar acciones de mediación con el alumnado	<input type="checkbox"/>
Orientar y asesorar al alumnado sobre itinerarios formativos y opciones laborales	<input type="checkbox"/>
Orientación, asesoramiento y trabajo con la familia del alumnado	<input type="checkbox"/>
Seguimiento del alumnado más allá de su estancia en el centro	<input type="checkbox"/>
Trabajar internamente, compartir experiencias, debatir o dar soporte entre los demás profesionales del centro	<input type="checkbox"/>
Formación continua del profesorado	<input type="checkbox"/>
Prospección y recopilación de información sobre la oferta formativa y laborales del territorio	<input type="checkbox"/>
Establecer relaciones con agentes (entidades, administraciones, empresas, personas referentes) del territorio	<input type="checkbox"/>
Coordinación con las empresas de prácticas	<input type="checkbox"/>
C2. De las anteriores tareas selecciona <u>aquellas 5</u>, según tu criterio, que consideras que sería importante potenciar para mejorar los resultados de inserción laboral o reenganche educativo del alumnado.	
Diseño curricular, programar acciones formativas, definir objetivos, competencias, etc.	<input type="checkbox"/>
Diseñar y preparar materiales formativos adaptados al alumnado	<input type="checkbox"/>
Formar, impartir materias, transmitir conocimientos prácticos y/o teóricos al alumnado	<input type="checkbox"/>
Resolver dudas del alumnado en referencia a las materias	<input type="checkbox"/>
Evaluar el nivel de cualificación logrado por el alumnado	<input type="checkbox"/>
Elaborar informes sobre el alumnado	<input type="checkbox"/>
Procurar el desarrollo óptimo de la personalidad y hábitos	<input type="checkbox"/>
Dar soporte emocional, personal, atención y apoyo psicosocial	<input type="checkbox"/>

Realizar acciones para la prevención y tratamiento del absentismo	<input type="checkbox"/>
Potenciar la comunicación, diálogo, escucha y respeto entre el alumnado	<input type="checkbox"/>
Atender a la diversidad del alumnado con acciones específicas	<input type="checkbox"/>
Realizar acciones de mediación con el alumnado	<input type="checkbox"/>
Orientar y asesorar al alumnado sobre itinerarios formativos y opciones laborales	<input type="checkbox"/>
Orientación, asesoramiento y trabajo con la familia del alumnado	<input type="checkbox"/>
Seguimiento del alumnado más allá de su estancia en el centro	<input type="checkbox"/>
Trabajar internamente, compartir experiencias, debatir o dar soporte entre los demás profesionales del centro	<input type="checkbox"/>
Formación continua del profesorado	<input type="checkbox"/>
Prospección y recopilación de información sobre la oferta formativa y laborales del territorio	<input type="checkbox"/>
Establecer relaciones con agentes (entidades, administraciones, empresas, personas referentes) del territorio	<input type="checkbox"/>
Coordinación con las empresas de prácticas	<input type="checkbox"/>

C3. De las siguientes competencias selecciona las 10, que según tu criterio, son más importantes para las tareas de orientación del alumnado.

Empatía	<input type="checkbox"/>
Pensamiento analítico	<input type="checkbox"/>
Iniciativa	<input type="checkbox"/>
Comunicación	<input type="checkbox"/>
Trabajo en equipo i cooperación	<input type="checkbox"/>
Aprendizaje y utilización de conocimientos	<input type="checkbox"/>
Flexibilidad y gestión del cambio	<input type="checkbox"/>
Orientación al alumnado	<input type="checkbox"/>
Pensamiento conceptual	<input type="checkbox"/>
Planificación y organización	<input type="checkbox"/>
Compromiso con la organización	<input type="checkbox"/>
Orientación estratégica	<input type="checkbox"/>
Dirección de personas	<input type="checkbox"/>
Liderazgo	<input type="checkbox"/>
Preocupación por el orden y calidad	<input type="checkbox"/>
Orientación al logro	<input type="checkbox"/>

	Creatividad <input type="checkbox"/> Autoconfianza <input type="checkbox"/> Autocontrol <input type="checkbox"/> Negociación <input type="checkbox"/> Networking <input type="checkbox"/>
C4. ¿Qué cursos o formaciones considerarías que sería importante hacer en relación con tu profesión?	
	<i>Indica el nombre de la formación de forma breve</i>
Curso o formación 1	<input type="text"/>
Curso o formación 2	<input type="text"/>
Curso o formación 3	<input type="text"/>
Curso o formación 4	<input type="text"/>
Curso o formación 5	<input type="text"/>
Sección D: Bloque 3 - Diagnostico y futuro de las E2O y sus profesionales	
D1. Escribe en una frase, cuál consideras el principal punto fuertes y débil de las Escuelas de Segunda Oportunidad como medida de reenganche formativo o inserción laboral.	
Principal punto fuerte	<input type="text"/>
Principal punto débil	<input type="text"/>
D2. De las siguientes prácticas o acciones indica las 10 más importantes, según tu criterio, para lograr una salida exitosa del alumnado (inserción sociolaboral o retorno al sistema educativo).	
Prácticas en empresas (dual o alternancia).	<input type="checkbox"/>
Sensibilización e implicación de las empresas con el proyecto.	<input type="checkbox"/>
Formación adaptada a las necesidades de las empresas.	<input type="checkbox"/>
Enfoque de la formación a la inserción laboral.	<input type="checkbox"/>
Enfoque de la formación a la reincorporación del sistema educativo.	<input type="checkbox"/>
Relaciones, coordinación y retroalimentación con otros agentes: administraciones públicas, entidades y empresas.	<input type="checkbox"/>
Trabajo a partir del enfoque comunitario con su territorio inmediato.	<input type="checkbox"/>
Acompañamiento, orientación y atención personalizada.	<input type="checkbox"/>
Itinerarios formativos personalizados y flexibles.	<input type="checkbox"/>

	Alternativa al modelo del Instituto (ESO).	<input type="checkbox"/>
	Innovación educativa, programas atractivos y flexibles.	<input type="checkbox"/>
	Combinación de trabajo teórico con el práctico.	<input type="checkbox"/>
	Priorización del trabajo práctico para alcanzar el conocimiento teórico.	<input type="checkbox"/>
	Trabajo en competencias transversales.	<input type="checkbox"/>
	Trabajo en competencias específicas/profesionales.	<input type="checkbox"/>
	Trabajo en valores (justicia, tolerancia, solidaridad, igualdad, inclusión, etc.).	<input type="checkbox"/>
	Trabajo introspectivo, autoconocimiento, confianza, desarrollo personal, hábitos, comportamiento, etc.	<input type="checkbox"/>
	Evaluación cualitativa del alumnado basada en la adquisición de conocimiento y competencias.	<input type="checkbox"/>
	Gratuidad y voluntariedad de las E2O.	<input type="checkbox"/>
D3.	Indica de forma breve, según tu opinión, si hay alguna otra práctica o acción que sea importante para lograr una salida exitosa del alumnado (inserción sociolaboral o retorno al sistema educativo).	
	<input style="width: 100%; height: 50px;" type="text"/>	
D4.	¿Qué prácticas o acciones consideras que ayudan al alumnado a empoderarse, ganar confianza y capacitarse para afrontar la vida?	
	Practica o acción 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Practica o acción 2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Practica o acción 3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Practica o acción 4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	Practica o acción 5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
D5.	De los siguientes temas selecciona <u>los 4 que</u> suponen un mayor reto para los y las profesionales de la orientación de las Escuelas de Segunda Oportunidad, y escribe una frase indicando cuál es el reto.	
	Orientación educativa y profesional	<input type="checkbox"/>
	Comentario	
	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	
	Atención a la diversidad	<input type="checkbox"/>
	Comentario	
	<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>	

	Formación y competencias del profesorado	▾
Comentario	<input type="text"/>	
	Perspectiva de género	▾
Comentario	<input type="text"/>	
	Trabajo en red y trabajo comunitario	▾
Comentario	<input type="text"/>	
	Trabajo con las familias	▾
Comentario	<input type="text"/>	
	Adaptación a las necesidades de las empresas	▾
Comentario	<input type="text"/>	
	Inserción sociolaboral y retorno al sistema educativo	▾
Comentario	<input type="text"/>	
	Currículo, formación y competencias	▾
Comentario	<input type="text"/>	

D6. Por último, describe con una frase, cuál consideras que es la principal amenaza y la principal oportunidad de la coyuntura Covid-19, para las Escuelas de Segunda Oportunidad.

Principal amenaza	<input type="text"/>
Principal oportunidad	<input type="text"/>

