



Código de envío del artículo:

20221019082539

Recibido: 19/10/2022

Revisión: 24/04/2023

Aceptado: 17/05/2023

En líneaPrimero: 08/05/2023

## Escuelas de Segunda Oportunidad en Portugal y España: Propuestas Educativas para Estudiantes en mayor vulnerabilidad

Juan García Rubio

Asistente. Prof., Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, España, [juan.garcia-rubio@uv.es](mailto:juan.garcia-rubio@uv.es)

Eunice Macedo

Asistente. Prof., CIIE-Centro de Investigación e Intervención en Educación, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Oporto, Portugal, [eunice@fpce.up.pt](mailto:eunice@fpce.up.pt)

Las Escuelas de Segunda Oportunidad (SCS) se crearon con el objetivo de mejorar el acceso al empleo de los jóvenes que habían abandonado prematuramente los estudios y corrían riesgo de exclusión social. El objetivo de este artículo es identificar propuestas educativas alternativas a las aplicadas en el sistema educativo general que se ofrecen en los SCS de dos países del sur de Europa: Portugal y España. El artículo también tiene como objetivo identificar puntos en común y peculiaridades en estas ofertas educativas. Para ello se ha llevado a cabo una investigación cualitativa, especialmente mediante entrevistas semiestructuradas a los responsables de casi todas las entidades de ambos países, 24 en España y 6 en Portugal. Tras categorizar su contenido a través de un programa informático de análisis de datos cualitativos, se ha comprobado que existen siete elementos esenciales en el trabajo realizado por SCS: el establecimiento de un vínculo afectivo y de confianza con los jóvenes, la búsqueda del crecimiento personal, el compromiso de los educadores, el uso de metodologías atractivas, la personalización de la enseñanza, la participación activa del alumnado y la inversión en la relación con su entorno. Estos elementos también podrían ser la base de una propuesta educativa transformadora para las escuelas ordinarias.

Palabras clave: derecho a la educación, inclusión educativa, abandono escolar prematuro, riesgo de exclusión social, escuela de segunda oportunidad

### INTRODUCCIÓN

Las escuelas de segunda oportunidad (SCS) han demostrado ser una corriente educativa eficaz para brindar plenamente a los jóvenes el derecho a la educación. Cabe señalar que estos jóvenes se enfrentaron a dificultades en la escuela ordinaria y terminaron abandonando la escuela demasiado pronto. Al volver a participar en la educación en escuelas de segunda oportunidad, estos jóvenes pueden aprovechar al máximo una inclusión educativa que les evite una mayor exclusión social.

El derecho a la educación está universalmente reconocido, pero se cumple de manera muy desigual en diferentes partes del mundo y dentro de los países (Darling-Hammond, 2019). Este derecho, es crucial

Cita: García-Rubio, J. y Macedo, E. (2023). Escuelas de segunda oportunidad en Portugal y España: propuestas educativas para estudiantes en mayor vulnerabilidad. *Revista Internacional de Instrucción*, 16(4), 673-688. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16438a>

para el individuo y para la sociedad. Puede interpretarse de manera restrictiva, en la que el acceso a la educación y la asistencia a la escuela se consideran suficientes para realizar este derecho. De manera más amplia, garantizar el derecho a la educación también incluye brindar educación de calidad a todos, sin excepción. Para que esto ocurra, todas las personas deben tener acceso a aprendizajes fundamentales y básicos durante la educación obligatoria o, si este no es el caso, en etapas posteriores de la vida (Thoyibi, 2016; UNESCO, 2021).

El derecho a la educación representa mucho más que tener una plaza escolar garantizada. Hay conocimientos y habilidades que deben ser accesibles a todos, ya que la educación es la base para que un individuo disfrute de inclusión social y de una vida plena (Bhatnagar & Das, 2014; Daniels et al., 2019; Ibáñez-Martín et al., 2020). Se puede decir que la exclusión educativa se refiere a la privación de un derecho que una persona tiene, el derecho a la educación. Además, este derecho es uno de los más importantes en materia de inclusión/exclusión social, porque es la base de muchos otros derechos sociales (Sen, 2000). El derecho a la educación facilita otros derechos que acercan a las personas a la inclusión social y al pleno disfrute de la ciudadanía (Marshall & Bottomore, 1998) dado que la educación es la base para la participación del individuo en la vida política y económica de un país y en la actualidad. en el resto del mundo, ya que facilita el acceso al empleo, la vivienda, la atención sanitaria, etc. Krüger (2019) sostiene que superar la exclusión educativa "requiere una escolarización plena, oportuna, sostenida y completa" (p. 3).

La exclusión educativa y la exclusión social se retroalimentan y refuerzan mutuamente, dificultando salir de este círculo vicioso (Domingo & Martos, 2017). Autores como Amorocho-Herrera (2019), Fernández-Menor & Parrilla (2021), Macedo et al. (2018) y Sahin et al. (2016) consideran el contexto sociocultural que rodea al estudiante como un factor de riesgo y vulnerabilidad que puede conducir al abandono prematuro de la educación y la formación. Los jóvenes de nivel socioeconómico (NSE) bajo tienen más probabilidades de sufrir exclusión educativa que, a su vez, restringe o impide el acceso a muchos otros derechos sociales (Bernárdez-Gómez & Belmonte, 2020). Así, por ejemplo, el abandono temprano de la educación y la formación tiene efectos muy negativos en la inserción laboral y la continuidad en el mercado laboral (Comisión Europea et al., 2013; Magalhães et al., 2015; Ruiz-Mosquera et al., 2018). La exclusión conduce a una mayor exclusión y la persona excluida pasa a ser incapaz de ejercer sus derechos (Mínguez et al., 2018).

Por lo tanto, sería un error afirmar que el derecho a la educación está garantizado y disfrutado por todos los jóvenes en la mayoría de los países desarrollados. Por ejemplo, en la Unión Europea todavía hay una proporción importante de jóvenes que no tienen pleno acceso a este activo, con consecuencias en términos de exclusión social (Resolución del Consejo, 2021). Los SCS intentan paliar este problema mediante propuestas educativas diferentes a las de los colegios ordinarios y más adaptadas a jóvenes en condiciones de vulnerabilidad.

Estas escuelas trabajan para fortalecer la autonomía del joven y favorecer su inserción social. En la mayoría de los casos, y a pesar de provenir de trayectorias educativas muy desafiantes, los jóvenes que se reincorporan a la educación en SCS no las abandonan antes de finalizar su formación. Después de su experiencia SCS, consiguen un trabajo o avanzan hacia una formación adicional retomando sus estudios.

### Exclusión educativa en Portugal y España

En estos dos países del sur de Europa, aunque la situación educativa ha mejorado ostensiblemente en los últimos años, todavía hay un número importante de jóvenes que se enfrentan a graves problemas que les impiden disfrutar de una educación adecuada que les proteja de la exclusión social.

La educación en España muestra una doble cara. España es uno de los países de la Unión Europea con mayor número de estudiantes en educación superior y también es el país europeo con mayor número de personas que abandonan la educación sin finalizar la educación secundaria superior.

En concreto, en 2020, el 47,4 % de los jóvenes de entre 25 y 34 años tenían un nivel educativo superior (media de la UE del 40,5 %); El 24,3% de ellos había alcanzado la educación secundaria superior (44,8% en la UE) y el 28,3% tenía educación secundaria inferior (14,7%, Eurostat, 2021b). En Portugal, también en 2020, el porcentaje de jóvenes con un nivel educativo superior fue del 41,9%: no tan alto como en España, pero sí superior a la media de la UE. Sin embargo, el resto de datos la sitúan en mejor situación que España. En Portugal, el 37,1% de las personas entre 25 y 34 años tenían educación secundaria superior y el 21% no tenían educación secundaria superior (Eurostat, 2021b). Las cifras de Portugal se acercan más a las de la Unión, pero el número de jóvenes que no finalizan la educación secundaria superior sigue siendo motivo de preocupación.

En línea con los datos anteriores, el porcentaje de abandono prematuro (jóvenes de 18 a 24 años que no están estudiando ni recibiendo formación y que no han completado la educación secundaria superior en el mismo año) alcanzó el 16% en España, el peor país del mundo. Unión después de Malta (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022). En España, el abandono escolar prematuro es uno de los principales problemas sistémicos de la educación, y aunque esta cifra se ha reducido considerablemente en la última década (hasta 12,1 puntos), sigue siendo muy elevada (la media de la UE es del 9,9%). También en Portugal la evolución ha sido similar a la del país vecino, pero con un descenso aún más pronunciado. Partió de una situación del 28,3% en 2010 y una década después ha alcanzado una cifra inferior a la media de la UE (8,9% frente a 9,9%), alcanzando el objetivo del 10% para 2020 (Eurostat, 2021a).

Hay que tener en cuenta que el abandono temprano de la educación y la formación (ELET) no es un momento en el tiempo sino la consecuencia de un proceso de desvinculación y desafección de los estudiantes (Demirci, 2020; González-González & San Fabián, 2018; Khun- Inkeeree et al., 2021; Macedo et al, 2015), rodeados de condiciones macro y mesoinstitucionales que empujan el riesgo. En muchos casos ELET comienza con la repetición de un año escolar; una práctica con escasa expresión en la mayoría de los países de la OCDE (menos del 5% en educación secundaria inferior en total, con la excepción de los dos países en estudio, España y Portugal. En Portugal, el 5,6% de los estudiantes en educación secundaria inferior y el 7,2% en educación secundaria superior La educación secundaria repitió cursos en 2019, en comparación con el 1,9% y el 3% respectivamente de media en los países de la OCDE (2,2% y 3,3% respectivamente en la UE (OCDE, 2021). Aunque la situación sigue siendo preocupante en Portugal, España tiene la mayor repetición. tasa de todos los países de la OCDE para ambos niveles de educación (MEFP, 2021), con un 8,7 % en la primera etapa y un 7,9 % en la segunda etapa.

Las escuelas de segunda oportunidad como espacio de inclusión educativa y social

Según los datos, tanto en España como en Portugal una gran proporción de jóvenes no tiene garantizada una educación básica. Esto muestra la necesidad de segundas oportunidades educativas para evitar la exclusión. La expresión escuelas de segunda oportunidad se mencionó por primera vez en el "Libro Blanco sobre educación y formación". Enseñando y aprendiendo.

Hacia la sociedad del aprendizaje" (Comisión Europea, 1995). En estas escuelas se creó una política de formación para mejorar la empleabilidad de jóvenes en riesgo -o en- exclusión social. El objetivo era brindarles acceso a su ciudadanía con plenos derechos (McGregor et al., 2015).

Desde entonces, los SCS han ganado una identidad propia y su número ha crecido, particularmente en Europa, donde están agrupados en "La Asociación Europea de Ciudades, Instituciones y Escuelas de Segunda Oportunidad" desde 1999 (Koutrouba et al., 2011). , pero también en América y Oceanía, (Cortés et al., 2017; Salva-Mut et al., 2016).

En España, la oferta de segunda oportunidad la brindan entidades o empresas sin ánimo de lucro del ámbito de la economía social (asociaciones, fundaciones y cooperativas) que se agrupan en la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad y existe un riguroso proceso de acreditación (García -Montero, 2018; Thureau, 2018). Existen 43 escuelas acreditadas que ofrecen formación a jóvenes de 15 a 29 años, más de 8000 en total (Martínez et al., 2021).

En Portugal existen actualmente siete SCS agrupados en la recientemente creada Rede de Escolas e Iniciativas de Segunda Oportunidade. Todos ellos surgieron en los últimos tres años, excepto el situado en Matosinhos, cerca de Oporto, que lleva más de una década en funcionamiento y representa un buen ejemplo. En conjunto, estas escuelas acogen a 300 jóvenes, de entre 15 y 25 años, que abandonaron la educación general (demasiado) pronto. Estos jóvenes se incorporan a la educación de segunda oportunidad con el objetivo de relanzarse, volver a estudiar o encontrar un trabajo digno (Mesquita & Hardalova, 2019). Además, y al contrario de lo que ocurre en España y otros países europeos, desde 2019 los SCS en Portugal se han consolidado dentro del sistema educativo y son reconocidos como un instrumento importante en las políticas públicas compensatorias contra el abandono escolar prematuro (Ministério da Educação, 2019).

La relevancia de esta oferta educativa es reconocida por investigaciones recientes sobre EME. Este es el caso del Informe Paniagua (Paniagua, 2022) basado en una revisión sistemática de 19 estudios realizados en el contexto internacional. Se centra en los aspectos educativos en las medidas de segunda oportunidad e indica que estos programas mejoran el retorno educativo y la transición al trabajo en entornos de formación flexibles e individualizados en los que las relaciones humanas son la prioridad. Martínez et al. (2021) investigaron el SCS español a través de un cuestionario exhaustivo a más de 2000 jóvenes matriculados en estos centros educativos. El estudio indica que tras un periodo de gran desafección escolar, el alumnado de estos SCS se siente muy cómodo, disfruta de sus clases y valora muy positivamente el acompañamiento de los educadores durante toda su formación. Los jóvenes reconocen que reciben apoyo en muchos aspectos más allá del plan de estudios. Por su parte, Chisvert y Marhuenda (2022) han investigado a jóvenes que han finalizado sus estudios

formación en estos colegios, y además de resaltar el retorno educativo de muchos de ellos o su inserción laboral, estos autores destacan el éxito de la reconstrucción personal de estos jóvenes que llegan a los SCS en situaciones muy desafiantes.

En ambos países, la SCS aborda de forma alternativa la formación de jóvenes que han estado en las periferias de la escuela ordinaria y se encuentran en riesgo de exclusión educativa y social (Hancock & Zubrick, 2015; Marhuenda & García-Rubio, 2017; Meo & Tarabini, 2020).

Es relevante identificar y contrastar las propuestas de SCS en España y Portugal. Si bien estas escuelas coexisten y no se oponen a las escuelas ordinarias, tienen como objetivo hacer cosas diferentes, obtener diferentes resultados educativos entre sus estudiantes y así proponer estrategias educativas y un ambiente seguro para fomentar el interés y la motivación de los jóvenes por su educación. Específicamente, nos propusimos tener una comprensión profunda de los elementos comunes entre las escuelas, pero también de algunas de sus características específicas.

#### MÉTODO

Se trata de un estudio cualitativo que recurre a la consulta a personas clave encargadas de organizar y ejecutar programas de formación en SCS. El objetivo es profundizar en su pensamiento sobre las formas en que funcionan los SCS. Los resultados forman parte de una investigación más amplia centrada en diferentes aspectos del SCS. Esto incluye aspectos organizacionales, perfil, trayectorias y condiciones de desarrollo de los jóvenes de SCS; así como la expectativa de inserción de los egresados en términos de formación y mercado laboral.

En España se realizaron 24 entrevistas a los directivos y/o jefes de estudios. Seis de los entrevistados ocuparon cargos de responsabilidad en instituciones educativas que agrupan a varios SCS. La muestra se refiere a 40 de los 43 SCS acreditados en España. En Portugal, se llevaron a cabo entrevistas con seis directores de los siete SCS que operan actualmente en el país. Una discusión de grupo focal con 20 miembros de todos los SCS complementó este enfoque. Las entrevistas a los stakeholders de casi todos los SCS de España y Portugal oscilaron entre 40 y 120 minutos, diferencia que resultó de la mayor o menor voluntad de las personas de exponer sus puntos de vista. El grupo de discusión duró tres horas.

El grupo de investigación de la Universitat de València y la Universidad de Barcelona diseñó un protocolo de entrevista que se utilizó por primera vez en España y luego se adaptó al contexto portugués en la Universidad de Oporto. Además de las cuestiones comunes en España y Portugal, hubo algunos puntos específicos que debatirse, debido principalmente a las diferencias en la estructura de los dos sistemas educativos.

Las entrevistas fueron semiestructuradas y cubrieron la organización, el currículo, la práctica educativa y la orientación. En este artículo nos centramos principalmente en el análisis de cuestiones curriculares y de la práctica educativa. En España, las entrevistas se realizaron por videoconferencia entre marzo y junio de 2021 y, en Portugal, las entrevistas fueron presenciales entre febrero y abril de 2022. Ambas respetaron las indicaciones del comité ético de la Universitat de València y de la Universidad de Oporto.

Las entrevistas fueron transcritas con el programa Stream y en una segunda fase, fueron refinadas mediante una revisión simultánea del texto transcrito automáticamente y de las grabaciones. Fueron analizados utilizando un software de análisis de datos cualitativos MAXQDA.

Plus 2020. Se siguió el procedimiento propuesto por Braun y Clarke (2006), que consta de cinco fases: familiarización con el contenido, generación de códigos iniciales, agrupación de estos códigos en temas, y selección y definición formal de los más relevantes. Esta última fase requirió un método comparativo constante entre los contenidos de las entrevistas y los conceptos teóricos nacidos de la identificación de los temas fundamentales (Glaser & Strauss, 1967). Se utilizaron procedimientos similares para analizar los datos de la discusión grupal.

El grupo de discusión entre los siete SCS portugueses se centró en los enfoques comunes y las diferencias en las acciones educativas de las diferentes escuelas. Los participantes también debatieron el marco político del SCS a nivel europeo y dentro de las políticas públicas portuguesas. El grupo de discusión se llevó a cabo a finales de abril de 2022, durante un encuentro presencial que analizó problemáticas relacionadas con el proceso educativo que se lleva a cabo y para compartir experiencias exitosas y dificultades. En lo que respecta a nuestros intereses de investigación, este encuentro permitió discutir, reflexionar y calificar los resultados alcanzados tras el análisis y categorización de las entrevistas ya realizadas.

#### RECOMENDACIONES

Siete elementos para la inclusión educativa: basándose en datos

El análisis de los datos permitió identificar aspectos esenciales de la práctica prometedora de los SCS.

A continuación, reflexionamos sobre las características comunes de cada uno de estos elementos en ambos países y algunas diferencias específicas de cada país que se pueden resaltar:

a) Una relación cercana, afectiva y de confianza con los jóvenes

Este aspecto es uno de los más decisivos y el primero que se aborda en los SCS. En ambos países existe coincidencia en la relevancia que se atribuye a identificar las situaciones de los jóvenes en su llegada a estas escuelas, pudiendo identificarse en algunos casos historias de vida muy complejas. También hay coincidencia en señalar la importancia de la recuperación emocional de los jóvenes para encontrar el camino de vuelta a los entrenamientos: "Les dicen 'de nada, no nos importa lo que pasó antes, todo va a estar bien'. Lo primero es entrar en su mundo" (SCS-Portugal-2). Curiosamente, existen expresiones comunes en las escuelas españolas y portuguesas. Por ejemplo, los entrevistados dijeron que es muy importante preguntar a los jóvenes con regularidad: "¿Cómo estás? ¿Cómo te sientes?" (SCS-Portugal-3, SCS-España-2). Las relaciones humanas son esenciales en los SCS. Muchas veces en espacios alejados del aula: "esa tutoría en las escaleras o en el parque, o sea, me siento en el parque, y pregunto '¿qué te pasó?'" (SCS-España-21).

El número de alumnos por grupo ayuda a establecer una relación de confianza y proximidad entre el joven y el educador: "al ser los grupos pequeños, la relación es mucho mejor que en las escuelas tradicionales" (SCS-Portugal-1). En ambos países, los grupos tienen un número máximo de 15 alumnos, una relación casi familiar: "Es como una segunda familia, pero con límites, a veces no puedes involucrarte en todo" (SCS-Portugal-4).

Se trata cuidadosamente el apoyo a los jóvenes en cuestiones curriculares y en sus problemas cotidianos: "Hay una persona que apoya a cada alumno" (SCS-Portugal-6). Es

No es una tarea fácil apoyar la recuperación de estos estudiantes que “vienen con una visión muy negativa de la escuela y de los profesores” (SCS-Portugal-2). Entonces “la clave, y la diferencia, está en trabajar con cada individuo. Ganarse su confianza es fundamental. Es la esencia de todo” (SCS-Portugal-3).

b) El compromiso de los educadores con su trabajo y con los jóvenes

En línea con relaciones muy estrechas y afectivas para fortalecer los vínculos que unen a los jóvenes con los SCS, todo el personal de los centros debe estar comprometido con su trabajo. En las escuelas de ambos países, los participantes coinciden en que estos jóvenes requieren educadores extraordinariamente comprometidos que sepan afrontar su arduo trabajo “Se sienten muy apoyados por nosotros, nos conocen por la mañana, por el mediodía y por la noche” (SCS-España- 8).

Algunas características específicas diferencian a los dos países. Como se ha mencionado, los SCS en Portugal forman parte de la política pública y de la administración educativa estatal. De hecho, los profesores de las materias más generalistas están compartidos con los grupos escolares a los que pertenecen. Esto puede ser un problema: “hay profesores que vienen de las escuelas sólo para completar su agenda. Esto requeriría el máximo compromiso y, si es posible, que los profesores permanezcan en la escuela durante varios años” (SCS-Portugal-4). En España, a pesar de que los SCS también tienen dificultades de financiación por la falta de apoyo público, este no es el caso. El personal que trabaja en los centros es contratado y suele trabajar exclusivamente en los SCS y durante un tiempo prolongado.

En Portugal, en los SCS trabajan una gran variedad de profesionales: “Hay profesores de diferentes especialidades, pero también hay educadores, psicólogos, técnicos de salidas profesionales, etc.” (SCS-Portugal-1). Proporcionan “una respuesta socioeducativa, no sólo formativa. Las escuelas no sólo les están brindando capacitación sino también preocupación por sus familias, alimentación, vivienda, consumo de drogas, etc.” (Grupo de debate Portugal-DGP).

c) El crecimiento personal de los alumnos más allá de las competencias profesionales y formativas

En relación al currículo, los SCS anteponen las competencias personales, porque son la base de cualquier otra competencia: “El crecimiento personal es fundamental; se trata de reconstruirlos y apoyarlos para que vuelvan a darle sentido a sus vidas” (SCS-Portugal-3). Las competencias profesionales y formativas son muy importantes para los centros educativos, pero aún lo son más la asistencia continua a clase, la puntualidad, la capacidad de comunicación, el trabajo en equipo, la fortaleza emocional para afrontar los problemas, la recuperación de la autoestima de los jóvenes, etc. Sin embargo, los SCS son conscientes de que deben contar con buenos programas de formación para no dar lugar a la estigmatización y segregación de las propias escuelas y de sus alumnos.

Los SCS en Portugal ofrecen programas de formación más cortos que en España, dirigidos principalmente a dotar a los estudiantes de un nivel de cualificación que no obtuvieron en la escuela ordinaria: “apuestan por una formación más integrada, más holística, una formación como ciudadanos” (DGP). La idea es hacer un alto y conseguir un impulso para volver al sistema educativo más formal o incorporarse al mercado laboral: “En Portugal se centran menos en el mercado laboral y más en la persona” (DGP).

En España, el modelo se parece más al francés, más orientado a la formación profesional: "en función de la demanda de nuestra zona, intentamos ofrecer una formación muy vinculada a la empresa" (SCS-España-2). Aunque todos los profesionales destacan que trabajan sobre todo con "personas que han sido golpeadas por la vida, historias que te ponen los pelos de punta o simplemente historias tristes o historias felices, no sé, trabajamos con personas, sus experiencias personales". el desarrollo es fundamental" (SCS-España-7). d) Metodologías que atraigan el interés de

los jóvenes por la formación

La forma en que se desarrolla un currículo valioso es fundamental en cualquier contexto.

Con jóvenes con trayectorias complejas en escuelas tradicionales, es aún más importante. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, las metodologías son esenciales para fomentar el compromiso y la participación de los estudiantes. Se intenta relacionar el contenido con sus intereses, partiendo de sus experiencias de vida. Lo bueno es que "podemos estar hablando de ángulos y terminar hablando de otra cosa. Mi bici tiene no sé qué, no sé cuánto, sí, pero es que en vez de tener el manillar a 45° los tiene...". (SCS-España-7).

Los SCS de ambos países utilizan una amplia variedad de metodologías. Se intenta "que las clases sean muy prácticas, con talleres sobre madera, temas de vida, etc. Y con proyectos, por ejemplo, recientemente sobre carnaval" (SCS-Portugal-3). La de los jóvenes es clave, y para ello es imprescindible crear espacios donde encuentren sentido y utilidad a lo que hacen. En este sentido, el aprendizaje servicio es una metodología extraordinaria: "todos los niños y niñas (...) realizan trimestralmente un proyecto de aprendizaje servicio, (...) a partir de un proyecto que se tiene que desarrollar en otra entidad social del entorno" (SCS-España-17). En una de las escuelas portuguesas destacan el éxito de su metodología basada en las artes con el teatro y otras artes. Esto "es lo que une todas las actividades que se realizan. Las matemáticas, la cocina, las ciencias, todas entran en las artes". Además, de esta manera, los jóvenes "ven sentido a sus actividades, porque se preguntan por qué hacen esto o aquello, y aquí encuentran una respuesta: (...) tienen que montar un espectáculo, lo que también les hace visible para los demás de forma positiva" (SCS-Portugal-2).

e) La flexibilidad para adaptar la enseñanza a cada joven La

personalización de la enseñanza es posible, al menos eso es lo que los SCS intentan lograr en la mayoría de los casos. ¿Cómo se pueden personalizar las clases para cada joven? Como se ha señalado:

Hay frases que nos autolimitan, "no puedes" y efectivamente se puede. Un minuto de atención y la presencia del educador es fundamental para cada joven. Cambias la actividad según cada alumno. Por eso se reconoce que existen inteligencias múltiples (...). Los jóvenes no son todos iguales. (SCS-Portugal-2)

Cuando cada joven llega a la escuela, el equipo dedica un tiempo a observarlos activamente. Se establecen planes individuales: "Primero se identifican y luego se realizan actividades más concretas" (SCS-Portugal-3). En otro colegio nos dicen que intentan "personalizar la enseñanza lo máximo posible. Adaptar la enseñanza a los intereses de cada alumno. Cada joven trabaja en un proyecto y le corresponde a él trabajar (...) con proyectos comunes o no" (SCS-Portugal-5).



En Portugal, los jóvenes de los SCS pueden inscribirse en el Programa Integrado de Educación y Formación (PIEF) si tienen menos de 18 años y en el Programa de Educación y Formación de Adultos (EFA) si tienen más de 18 años. Ambos programas conducen a la obtención del 6.º y 9.º grado de la escuela ordinaria. En España mucho depende de cada comunidad autónoma.

Los programas e itinerarios formativos pueden ser bastante variados, ya que algunos de ellos están relacionados con la formación profesional.

Un aspecto que se repite en algunos colegios de ambos países es que inician el día con el desayuno escolar: “no hay escuela que empiece con el desayuno; aunque parezca una tontería, bueno, no es una tontería. Hay niños que salen de casa sin comer nada”

(SCS-España-7). Como nos dijeron “Empezar por el desayuno es una buena manera de abrir la comunicación con ellos y también ayuda a reducir el posible ausentismo” (SCS-Portugal-4).

f) Participación de los estudiantes en la toma de decisiones de los SCS

En los SCS, los jóvenes no son objetos pasivos, sino sujetos que se involucran y participan en la vida escolar. En ambos países esta participación se articula a través de asambleas. En Portugal, las asambleas tienden a tener lugar a nivel de toda la escuela, ya que el número de alumnos por escuela es menor: una media de 40 alumnos por escuela: “Hacen una asamblea en la que están todos en el patio de recreo formando un círculo y discutir el progreso de la escuela” (SCS-Portugal-1). En ellas [asambleas] se plantean cuestiones cruciales sobre el espacio de aprendizaje a través de la voz de cada uno de los jóvenes: “el ambiente que se crea nos ayuda a aprender y mejorar” (SCS-Portugal-3).

En España las asambleas suelen ser clasistas:

...no son una sesión en la que el tutor habla con los alumnos sobre comportamiento, sino donde los alumnos hablan de sí mismos. Al final se crea un diálogo entre ellos, y ellos mismos dicen, “oye, ¿qué haces, por qué tratas así al profesor, qué estás haciendo? Al final lo que creas es un vínculo, que es lo importante”. (SCS-España-17)

Más que horas de tutoría, estas asambleas sirven “para que ellos también resuelvan sus conflictos (...) o nos digan qué les gusta y qué no les gusta. Además nos aportan muchas claves de mejora” (SCS-España-21).

g) Inversión en la relación con el entorno, en particular las familias

Intentamos abordar el entorno de cada joven, particularmente las familias, dado que es el contexto más cercano a los estudiantes. Algunas familias se enfrentan a enormes problemas que afectan el progreso de los estudiantes, su asistencia e incluso su posible abandono. Según indicó: “La relación con las familias es muy estrecha; intentamos tener mucha conexión, haciendo actividades como comidas o reuniones para que se involucren”

(SCS-Portugal-1). Para ello, “es importante hacerlos partícipes de los avances y dificultades, para que el proceso de formación de los jóvenes sea apoyado y valorado en casa” (SCS-España-16).

En un colegio de España se comentaba: “En la medida de lo posible involucramos mucho a la familia”, de hecho cuando un joven falta al colegio “un par de días, tres días sin

Llegando a clase y luego a su casa, el niño se asusta y dice, pero ¿qué hace este tipo, qué es esto?" (SCS-España-8). En otra escuela, en Portugal, se mencionó lo mismo: "Tienen una placa cuando llegan. Si están ausentes, los profesionales los llaman (...) y si están ausentes muchas veces vas a sus casas" (SCS-Portugal-1).

#### DISCUSIÓN

Nuestros objetivos fueron identificar las principales propuestas educativas desarrolladas por los SCS en Portugal y España y resaltar algunas especificidades en sus propuestas.

Como hemos observado, los SCS tienen algunas particularidades. Sin embargo, tienen una base común para abordar la educación de jóvenes que han tenido trayectorias complejas en las escuelas ordinarias y que estaban en riesgo de exclusión educativa y social. Se encontraron siete elementos en los SCS de ambos países que son esenciales para su identidad: establecer una relación cercana, afectiva y de confianza con los jóvenes; el compromiso de los educadores; el crecimiento personal de los estudiantes por encima de cualquier competencia profesional o formativa; metodologías que resulten atractivas para los jóvenes; la flexibilidad y personalización de la enseñanza; la participación de los jóvenes en la toma de decisiones y en la vida del SCS; y la inversión en la relación con el entorno más cercano de los estudiantes, en particular las familias.

Establecer una relación afectiva y de confianza es una prioridad, porque permite apoyar la recuperación y el reintegro del joven en su educación. La dimensión afectiva del compromiso educativo está estrechamente ligada a las relaciones que se establecen con los pares, pero especialmente con los docentes y educadores (Tarabini, 2015). La existencia de un número limitado de estudiantes también es importante para fortalecer los vínculos con los docentes (te Riele, 2014). En los SCS está muy presente la premisa de que el bienestar del joven impacta en el desempeño, yendo mucho más allá del cumplimiento estricto del currículo (Gutiérrez & Prieto, 2020).

La actitud positiva y el entusiasmo por el trabajo profesional (Garza et al., 2016), así como la pasión por su profesión y por el éxito de sus alumnos son factores fundamentales y decisivos en la motivación intrínseca de los jóvenes (Jordán & Codana, 2019) mediante adecuadas pedagogías relacionales. Desde el punto de vista de los estudiantes, la preocupación por el alumno más que por el currículo se ha identificado como una cualidad clave de un buen docente (García-Rubio, 2022).

Aunque los SCS intentan recuperar estudiantes para su incorporación al sistema educativo o para su inserción en el mercado laboral, su gran éxito radica en la reconstrucción de jóvenes muy maltratados y con cierta fragilidad a su llegada a los SCS (Tárraga et al., 2022). El proceso de maduración de estos jóvenes se encuentra entre las prioridades de aprendizaje de los SCS. En muchas ocasiones informales, fuera del aula, pero realizadas intencionalmente, se busca un aprendizaje reflexivo y deliberativo (Martínez et al., 2021).

Uno de los primeros y quizás más importantes objetivos del educador es promover que los estudiantes disfruten de su aprendizaje. Esto es primordial e implica involucrar a todos en la construcción del conocimiento (Macedo, 2018). Para ello, el educador debe despertar el interés de los alumnos por los conocimientos que intenta enseñar, sin recurrir a un uso excesivo.

Metodología transmisiva, que conduce a un aprendizaje muy memorístico. Es necesario alejarse de la educación bancaria (Freire, 1975), en la que el profesor es quien enseña mientras los alumnos se limitan a aprender, y sustituirla por una educación emancipadora basada en la complementariedad y el diálogo.

Todo ello debe hacerse de forma que se refuerce y valore la heterogeneidad intragrupal (Macedo, 2018). Trabajamos con diversidad de sujetos en el aula que tienen diferentes intereses y formas de aprender. Por tanto, hay que buscar la heterogeneidad en las formas de trabajo, utilizando diversas metodologías, de modo que no se pueda exigir a todos lo mismo (Jerez, 2015). Los SCS apuestan por la personalización de la enseñanza, proponiendo un currículo adaptado a cada joven, y no al revés (González-Faraco et al., 2019).

Además de otros aspectos relacionales, la dimensión afectiva está vinculada a la identificación del joven con la escuela a través de las experiencias asociadas a ella (Gutiérrez & Prieto, 2020). La armonía de los estudiantes con su cultura organizacional, el encaje entre los métodos de aprendizaje y sus intereses, el sentido de inclusión y participación en la vida escolar acentúan su sentido de pertenencia a la institución educativa (Fernández-Menor & Parrilla, 2021). Como práctica deseada en las escuelas, González-González (2017) señala “un clima institucional estimulante en el que los estudiantes tengan vías y oportunidades para participar y tener voz en los asuntos escolares” (p. 26). Es decir, encuentran espacio para constituirse como sujetos constructores de su ciudadanía educativa (Macedo, 2018).

La situación familiar puede contribuir al abandono prematuro de la educación y la formación. Por tanto, los SCS intentan crear una relación de apoyo con las familias o cuidadores y fomentar su implicación en las actividades de los SCS (Sánchez et al., 2016). Se requiere el apoyo de todos aquellos que rodean al joven para volver a involucrarlo en la educación.

Entre los siete aspectos comunes en los que se basan los SCS de España y Portugal también hemos encontrado idiosincrasias. Así, los SCS en Portugal disfrutan de un marco legislativo que los respalda dentro de las políticas educativas públicas, mientras que en España hay poco apoyo por parte del Estado y falta de legislación específica. Además, las posibilidades de los SCS en España varían considerablemente dependiendo de la comunidad autónoma en la que se encuentren. Además, en Portugal la concepción de los SCS es que los estudiantes permanecen uno o dos años, mientras que en España los jóvenes tienden a quedarse más tiempo. Este aspecto está ligado a los programas formativos que se ofrecen en cada uno de los países, lo que también hace que el número de estudiantes en los SCS en España sea mucho mayor que en Portugal, donde los centros son más pequeños y las iniciativas se han implementado recientemente.

Si comparamos los resultados obtenidos por la revisión de Paniagua (2022) de casi una veintena de estudios internacionales relacionados con las ECE, encontramos cierta coincidencia con aspectos de nuestra investigación en lo que respecta a aspectos esenciales en el trabajo de estas escuelas. Cabe destacar: el entorno humano y afectivo que rodea a los jóvenes, el valor que se atribuye a su crecimiento personal y la impartición de una educación personalizada y adaptada a cada joven. Martínez et al. (2021) subrayan que los jóvenes que estaban en los SCS querían permanecer allí por el buen clima de aula y la buena relación con los profesores, así como por la practicidad de los conocimientos que recibían.

estaban adquiriendo. Estos aspectos de esta investigación coinciden con el punto de vista de los stakeholders de los SCS que fueron protagonistas de nuestra investigación. Estos y otros aspectos en los que se centró son expresamente buscados por los SCS para lograr que estos jóvenes se reintegren a su aprendizaje.

#### CONCLUSIONES

Este estudio contribuye al análisis del trabajo de los SCS en España y Portugal, habiendo tenido acceso a entrevistas en profundidad con los profesionales que dirigen la mayoría de los SCS en ambos países. Hemos encontrado elementos comunes en los SCS de ambos países. Desde la perspectiva de los responsables, estos elementos contribuyen a reintegrar en la educación a jóvenes que mostraron un gran descontento con la escuela y los asuntos relacionados con la educación después de enfrentar diversas formas de desventaja escolar y social. Sin embargo, nos hubiera gustado tener acceso a las perspectivas de los estudiantes. Dejaremos el análisis de las voces de los jóvenes para futuros estudios, ya que pueden proporcionar puntos de vista relevantes sobre el papel de estas escuelas.

A pesar de tener un contexto educativo, social, legislativo e histórico diferente y presentar algunas especificidades, podemos destacar que los SCS en Portugal y España tienen algunos pilares comunes sobre los cuales una oferta holística, no sólo instructiva, es la base para los jóvenes que tienen enfrentaron dificultades en sus condiciones de vida y en sus carreras escolares.

Además, las prácticas prometedoras desarrolladas en los SCS de ambos países pueden ser una gran respuesta compensatoria para estos jóvenes, y así apoyarlos en su retorno educativo al sistema formal o su integración al mercado laboral.

Estas prácticas también pueden servir como guía y referencia para el sistema educativo general, y especialmente para aquellos profesionales que trabajan con jóvenes con mayor riesgo de abandono prematuro de la educación y la formación. Por tanto, los SCS en España y Portugal representan una buena solución posible para la reducción del abandono temprano y para la consecución del objetivo de que todos los jóvenes, sin excepción, alcancen el ejercicio efectivo del derecho a la educación, base de su acceso a la educación. una vida digna y a la ciudadanía educativa.

#### REFERENCIAS

Amorocho-Herrera, E. (2019). De la exclusión social al reconocimiento de la dignidad en los contextos educativos. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, (7), 216-226.

Bernárdez-Gómez, A., & Belmonte, M. (2020). Vulnerabilidad y exclusión educativa, una problemática postergada. *Revista Interdisciplinar em Gestão, Educação, Tecnologia e Saúde-GETS*, 3(1), 79-94.

Bhatnagar, N. y Das, A. (2014). Preocupaciones de los docentes de escuelas regulares y barreras percibidas para implementar la educación inclusiva en Nueva Delhi, India. *Revista Internacional de Instrucción*, 7(2), 89-102.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Utilizando el análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Chisvert, MJ y Marhuenda, F. (2022). Resultado del modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O). En respuesta al abandono escolar temprano y al

desempleo juvenil. [https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe\\_Resultados\\_Modelo\\_E2O.pdf](https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf)

Cortés, F., Concha, M., Díaz, C., Retamal, S., & Ramos, J. (2017). Escuelas de segunda oportunidad. Sistematización y análisis de experiencias internacionales: Informe final. MINEDUC; Unicef.

Resolución del Consejo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) 2021/C 66/01. (2021). Diario Oficial, C66, 1-21. CELEX.

Daniels, H., Thompson, I. y Tawell, A. (2019). Prácticas de exclusión en culturas de escolarización inclusiva en el Reino Unido. *Publicaciones*, 49(3), 23-36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11402>

Darling-Hammond, L. (2019). Garantizar recursos educativos esenciales a través de un derecho federal a la educación. En K. Robinson (Ed.), *Un derecho federal a la educación* (págs. 235-

260). Prensa de la Universidad de Nueva York.

Demirci, İ. (2020). Compromiso escolar y bienestar en adolescentes: roles mediadores de esperanza y competencia social. *Investigación de indicadores infantiles*, (13), 1573-1595. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>

Domingo, J. y Martos, J. (2017). Cómo investigar la exclusión educativa. *Foro Qualitative Sozialforschung / Foro: Investigación Social Cualitativa*, 18(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.2.2528>

Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Redgrave, K., Day, L. y Mozuraityte, N. (2013). Prevención del abandono escolar prematuro en Europa: lecciones aprendidas de la educación de segunda oportunidad. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/61898>

Comisión Europea. (1995). Libro blanco sobre educación y formación. Enseñando y aprendiendo. Hacia la sociedad del aprendizaje. Oficina de Publicaciones. <https://op.europa.eu/s/wfpG>

Eurostat. (2021a). Abandono prematuro de la educación y la formación. Eurostat. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training#Overview](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training#Overview)

Eurostat. (2021b). Población por nivel educativo, sexo y regiones NUTS 2 (%).

Eurostat.

[https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat\\_ifse\\_04/default/table?lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_ifse_04/default/table?lang=en)

Fernández-Menor, I., & Parrilla, Á. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socioeducativa. *Revista Prisma Social*, (33), 183-201.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García-Montero, R. (2018). Las escuelas de segunda oportunidad en España. *Educar(núms)*, (81), 7-10.

García-Rubio, J. (2022). Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 751-778.

Garza, R., Werner, P. y Wendler, L. (2016). Transición de estudiante a profesional: percepciones de los futuros docentes. *Revista de investigación y desarrollo educativo New Waves*, 19 (2), 19-35.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa*. Aldina.

González-Faraco, J., Luzón-Trujillo, A., & Corchuelo-Fernández, C. (2019). Educación y formación profesional inicial en una escuela de segunda oportunidad en Andalucía (España): un estudio de caso. *El investigador educativo australiano*, 46(5), 827-842.

González-González, M. (2017). Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche: algunas consideraciones. *Profesorado*, 21(4), 17-37.

González-González, M., & San Fabián, J. (2018). Buenas prácticas en medidas y programas para jóvenes desenganchados de lo escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Cambio Educación*, 41-60. <https://doi.org/10.15366/reice2018.46.2.003> Gutiérrez, S., & Prieto, B. (2020).

Sentimientos confrontados frente a la escuela y

un detonante para enfrentar una segunda oportunidad. En J. San Fabián (Coord.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (págs. 141-160). Graó.

Hancock, K. y Zubrick, S. (2015). Niños y jóvenes en riesgo de desvinculación de la escuela. *Comisionado para la Infancia y la Juventud de Australia*.

Ibáñez-Martín, M., Formichella, M., & Costabel, L. (2020). Exclusión social: Explorando la dimensión educativa en Argentina. *Problemas del Desarrollo*, 51(200), 103-128. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.200.68518>

Jerez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión. Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones Universidad de Chile.

Jordán, JA & Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>

Khun-Inkeeree, H., Pimjan, L. y Adelaja, A. (2021). Efecto moderador de la perspectiva de los profesores tailandeses sobre la relación entre las perspectivas docentes y el compromiso de los estudiantes. *Revista Internacional de Instrucción*, 14(1), 631-646.

Koutrouba, K., Malvina, V., Margara, T. y Anagnou, E. (2011). Evaluación de estudiantes adultos en escuelas de segunda oportunidad en Grecia: opiniones de los profesores. *Revista Internacional de Educación Permanente*, 30(2), 249-270. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.547618> Krüger, N.

(2019). Segregación por nivel socioeconómico como dimensión de exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos de análisis de políticas educativas*, (27), 8. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

- Macedo, E. (2018). Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções. *Afrontamiento*.
- Macedo, E., Araújo, H., Magalhães, A. y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: Un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado*, 19(3), 28-42.
- Macedo, E., Santos, S. y Doroftei, A. (2018). Portugal: ¿Esperanza para los jóvenes? en I. Praag, W. Nouwen, R. Caudenberg, N. Clycq y C. Timmerman (Eds.), *Perspectivas comparadas sobre el abandono escolar prematuro en la Unión Europea* (págs. 199-214). Rutledge.
- Magalhães, A., Araújo, H., Macedo, E. y Rocha, C. (2015). Abandono escolar prematuro en Portugal: políticas e interpretaciones de los actores. *Educação, Sociedade & Culturas*, (45), 97-119. <https://doi.org/10.34626/esc.vi45.249>
- Marhuenda, F., & García-Rubio, J. (2017). La educación de la juventud, ¿es posible superar los límites de la escolarización obligatoria? *Profesorado*, 21(4), 1-15. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10042>
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Alianza.
- Martínez, I., Córdoba, A., Gabaldón, D., García, R., García-Rubio, J., Jiménez, A., Marhuenda, F., Molpeceres, M., Olmeda, E., & Zacarés, J. (2021). La formación en las escuelas de segunda oportunidad (E2O) acreditadas en España: Perfil, trayectoria y condiciones de éxito. MEFP.
- McGregor, G., Mills, M., Riele, K. y Hayes, D. (2015). Excluido de la escuela: Obtener una segunda oportunidad de una educación "significativa". *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 19(6), 608-625. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.961684>
- Meo, A. y Tarabini, A. (2020). Identidades docentes en escuelas de segunda oportunidad: un análisis comparativo de Buenos Aires y Barcelona. *Enseñanza y formación docente*, (88), 102963. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Mesquita, L., & Hardalova, P. (2019) A escola de segunda oportunidade de Matosinhos: Jovens em abandono precoce e em risco de exclusão social. En M. Miguéns (Coord.), *Estado da educação 2018* (págs. 336-349). Consejo Nacional de Educación.
- Mínguez, R., Romero, R., & Gutiérrez, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1237-1251. <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- Ministerio de Educación. (2019). Despacho n.º 6954/2019. *Diario de la República* n.º 149/2019, Serie II de 2019-08-06, págs. 58-60.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2022*. Secretaría General Técnica, MEFP.

OCDE. (2021). La educación de un vistazo: indicadores de la OCDE. Biblioteca electrónica de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

Paniagua, A. (2022). Programas de segunda oportunidad. ¿Qué funciona para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las personas jóvenes? Col.lecció Qué funciona en educación. Evidències per a la millora educativa. Fundació Bofill

Ruiz-Mosquera, A., Palma-García, M., & Álvarez-Cortés, J. (2019). Jóvenes NiNi. Nuevas trayectorias hacia la exclusión social. Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Ciencias Sociales 39-49. <https://doi.org/10.5944/comunitaniasociales>, (15),

Sahin, S., Arseven, Z. y Kiliç, A. (2016). Causas del ausentismo estudiantil y abandono escolar. Revista Internacional de Instrucción, 9(1), 195-210.

Salva-Mut, F., Nadal-Cavaller, J., & Melià-Barceló, M. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Juventud, 14(2), 1405-1419. <https://doi.org/10.1y1600/1692715x.14235251115>

Sánchez, A., Reyes, F. y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(3), 347-367. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>

Sen, A. (2000). Exclusión social: concepto, aplicación y escrutinio. Banco Asiático de Desarrollo.

Tarabini, A. (2015). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España. Síntesis.

Tárraga-Mínguez, R., Chisvert-Tarazona, MJ, García-Rubio, J., & Ros-Garrido, A. (2022). Escuelas de segunda oportunidad: una propuesta curricular dirigida al retorno educativo y la inserción profesional. Aula Abierta, 51(3), 265–274. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.265-274>

te Riele, K. (2014). Armando el rompecabezas: programas de aprendizaje flexibles en Australia. Reporte final. Instituto Victoria para la Educación, la Diversidad y el Aprendizaje Permanente. <https://vuir.vu.edu.au/31758/>

Thoyibi, M. (2016). Enfoque educativo basado en los derechos del niño: experiencias de iniciativas dispersas. UMSA. <https://publikasiilmiah.ums.ac.id/handle/11617/7189>

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

UNESCO. (2021). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2021/2: Actores no estatales en la educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde? Biblioteca Digital UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>