

Francisco José García Aguilera
y Adrián Ruiz Tienda
(coords.)

El Proyecto EDIE20

Evaluación didáctica de las Escuelas
de Segunda Oportunidad de Málaga
como recursos de educación inclusiva

El caso de Arrabal AID



El Proyecto EDIE2O

**Evaluación didáctica de las Escuelas de
Segunda Oportunidad de Málaga como
recursos de educación inclusiva**

El caso de Arrabal AID

Francisco José García Aguilera
y Adrián Ruiz Tienda
(coords.)

El Proyecto EDIE20
Evaluación didáctica de
las Escuelas de Segunda
Oportunidad de Málaga
como recursos de
educación inclusiva

El caso de Arrabal AID

Octaedro 

Título: *El Proyecto EDIE2O: Evaluación didáctica de las Escuelas de Segunda Oportunidad de Málaga como recursos de educación inclusiva. El caso de Arrabal AID*

Obra financiada por el Proyecto PPRO-B2-2023-12 (JA.B2-07) del II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica del Vicerrectorado de Investigación y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

| **uma.es**

Primera edición: junio de 2026

© Francisco José García Aguilera y Adrián Ruiz Tienda (coords.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5, pral. - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
octaedro.com



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (PDF): 978-84-1079-252-4

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Prólogo.....	9
FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA	
1. La educación inclusiva como derecho: fundamentos teóricos y retos actuales.....	11
FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA, MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA, MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO	
2. Fracaso escolar y abandono educativo temprano en España y Andalucía: causas y consecuencias.....	25
MARÍA INMACULADA JIMÉNEZ PERONA, MIGUEL ÁNGEL FERNÁNDEZ JIMÉNEZ	
3. Las escuelas de segunda oportunidad (E2O): origen, evolución y misión social.....	39
DIEGO AGUILAR CUENCA, CARLOS MORENO PARRA, LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA	
4. El modelo E2O Arrabal-AID: una experiencia malagueña de inclusión socioeducativa.....	53
MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ MORALES, JUAN FRANCISCO RUIZ JIMÉNEZ, ESTHER GAONA ÁLVAREZ	
5. Prácticas educativas inclusivas: claves para una pedagogía transformadora.....	61
MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ, MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA, JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA	

6. Liderar para incluir: el liderazgo pedagógico en las escuelas de segunda oportunidad	77
ALFONSO LÓPEZ PULIDO, FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA, ADRIÁN RUIZ TIENDA	
7. Evaluación participativa y metodologías colaborativas en contextos de inclusión	89
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ, CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ, NELCY YOLY VALENCIA-OLIVERO	
8. Diseño y evaluación de un modelo pedagógico inclusivo en la E2O Arrabal AID	101
DIEGO AGUILAR CUENCA, JOSÉ LUIS GONZÁLEZ SODIS	
9. Voces desde las escuelas de segunda oportunidad (E2O): testimonios de jóvenes, profesionales y familias	119
ADRIÁN RUIZ TIENDA, FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA, JOSÉ LUIS GONZÁLEZ SODIS	
10. Propuestas de mejora y transferencia del modelo a otras escuelas	131
FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA, ADRIÁN RUIZ TIENDA	
Sobre los coordinadores	143
Índice	145

Prólogo

La exclusión educativa y el abandono escolar temprano siguen siendo uno de los retos estructurales más persistentes del sistema educativo español. Frente a esta realidad, han emergido dispositivos formativos alternativos que buscan ofrecer una segunda oportunidad real y transformadora para jóvenes cuyas trayectorias vitales y académicas han estado marcadas por la vulnerabilidad, la precariedad y la ruptura con la escuela tradicional. Las escuelas de segunda oportunidad (E2O), impulsadas desde instancias europeas a mediados de los años noventa, se consolidan hoy como espacios imprescindibles de reinención pedagógica y compromiso social.

Este libro nace del proyecto denominado PPRO-B2-2023-12: «Evaluación didáctica de las Escuelas de Segunda Oportunidad de Málaga como recursos de educación inclusiva. El caso de Arrabal AID», financiado con fondos FEDER a través del II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica del Vicerrectorado de Investigación y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga. El estudio ha sido coordinado por el grupo de investigación IDEI (Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo) de la Universidad de Málaga en colaboración con el grupo SIMI (Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios) de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Ambos grupos comparten el compromiso de transformar la educación desde principios de equidad, justicia y participación, especialmente en contextos de diversidad social y educativa.

El objetivo de esta obra es divulgar y transferir el conocimiento generado a partir del estudio del modelo inclusivo desarrollado por la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID, una entidad referente en Málaga. A través de una metodología mixta

e instrumentos rigurosamente diseñados, se han analizado dimensiones clave como la cultura organizativa, las relaciones interpersonales, la atención a la diversidad, la accesibilidad, el diseño curricular y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello con el fin de identificar, evaluar y extrapolar buenas prácticas educativas inclusivas que puedan ser útiles para otras E2O o centros que compartan principios similares.

El contenido del libro se estructura en diez capítulos. En los primeros capítulos se abordan los fundamentos teóricos de la inclusión educativa y el contexto del fracaso escolar en España, así como el origen y evolución de las E2O. Posteriormente, se describe el modelo Arrabal AID como caso de estudio, desgranando sus prácticas inclusivas, sus estrategias pedagógicas y su cultura institucional. Se presenta también el diseño y validación de un modelo de evaluación, se recogen testimonios de los actores implicados y se ofrecen propuestas de mejora. Los últimos capítulos invitan a una reflexión más amplia sobre liderazgo pedagógico, metodologías colaborativas, participación comunitaria y políticas públicas orientadas a la sostenibilidad de estos dispositivos.

Este libro, titulado *El Proyecto EDIE2O: Evaluación didáctica de las Escuelas de Segunda Oportunidad de Málaga como recursos de educación inclusiva. El caso de Arrabal AID*, aspira a ser un recurso útil para profesionales de la educación, investigadores, responsables políticos y entidades sociales que creen en la posibilidad de una educación verdaderamente transformadora. Una educación que reconozca la dignidad, el talento y las posibilidades de todos los jóvenes más allá de sus condiciones de origen.

Porque cada trayectoria interrumpida merece una segunda oportunidad. Y cada segunda oportunidad, una comunidad educativa que la haga posible.

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA
Investigador Principal
Universidad de Málaga

La educación inclusiva como derecho: fundamentos teóricos y retos actuales

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA

MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO

Universidad de Málaga

1. Fundamentos teóricos de la educación inclusiva en relación con las escuelas de segunda oportunidad (E2O)

Desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad, la atención a la diversidad en España ha experimentado cambios muy significativos, lo que refleja una transformación en la comprensión, la construcción y el abordaje de las diferencias interindividuales. Durante décadas, la perspectiva biomédica y restrictiva de la diversidad imperante en nuestro sistema educativo ha ido dando paso a una visión más social, abierta, constructiva y democrática acerca de la misma. Todo ello ha llevado a visibilizar la existencia de una amplia variedad de necesidades, capacidades y casuísticas del alumnado, lo que pone en valor la importancia de proporcionar una respuesta educativa de calidad desde el compromiso y la sensibilidad de los profesionales educativos.

Es por ello por lo que puede advertirse que uno de los grandes desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos contemporáneos es ofrecer una respuesta eficiente a la diversidad que albergan los procesos de enseñanza-aprendizaje en aras de hacer realidad una propuesta educativa de calidad y comprometida con la inclusión educativa que consiga superar toda forma de discriminación y de desigualdad (Booth y Ainscow, 2015).

La promoción de contextos educativos más inclusivos constituye actualmente una de las grandes responsabilidades para los profesionales de la educación, que deben asumir que la diversidad es inherente a la condición humana, que cada uno de sus estudiantes aprende de forma diferente y que son múltiples las capacidades que cada uno de ellos y ellas puede llegar a desarrollar (Ainscow, 2024).

Organizaciones internacionales como la UNESCO (2017) reclaman desde hace años una práctica docente inclusiva, subrayando la necesidad de que los profesionales de la educación fundamenten sus actuaciones didácticas en el diseño universal para el aprendizaje (Carballo et al., 2021) al objeto de que los estudiantes consigan avanzar y participar de forma óptima en sus procesos formativos, conformando todo ello una cuestión de equidad y de justicia social (Eadens et al., 2021; Svendby, 2021).

En la misma línea, esta organización internacional recoge una aproximación epistemológica y práctica de la educación inclusiva que puede aplicarse a cualquier contexto y etapa educativa (UNESCO, 2016). La inclusión es definida como un proceso continuo que identifica en la diversidad un estímulo y posibilidad para el aprendizaje, cuya mirada se sitúa en favorecer la identificación de barreras que impiden la presencia, el logro y la participación efectiva de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ainscow et al., 2006).

En el análisis en torno al concepto de inclusión educativa, es importante realizar una síntesis acerca de la evolución del cambio de paradigma, lo que ha llevado a la emergencia de distintas terminologías que permiten comprender cómo se ha producido el cambio de perspectiva en torno a la diversidad (García-Montero, 2021; Martínez-Morales et al., 2024).

El primer término al que podemos referirnos es la exclusión, el proceso mediante el cual las personas consideradas diferentes con respecto a una supuesta norma social son apartadas y privadas, total o parcialmente, de la posibilidad de participar activamente en la sociedad. Esta situación implica la ruptura de vínculos sociales, económicos, afectivos y culturales, afectando negativamente al bienestar socioemocional de quienes la sufren.

La segregación, por otra parte, se constituye sobre aquellas personas que no se ajustan a la norma establecida que quedan integradas en colectivos homogéneos, lo que lleva a percibir las

como diferentes por el resto de la población. Aunque la diversidad constituye un elemento enriquecedor para la sociedad, durante años, especialmente en el ámbito educativo, se creyó que la homogeneidad facilitaba la labor docente. No obstante, la tendencia actual reconoce el valor de la diversidad en las aulas y promueve la convivencia positiva de todo el alumnado como factor clave para enriquecer los procesos formativos.

El concepto de integración, por su parte, implica que solo aquellas personas capaces de «normalizarse» a través de su adaptación y esfuerzo pueden incorporarse a la sociedad. Aplicado al ámbito escolar, esta idea supone que los estudiantes con características o necesidades específicas deban ajustarse a la realidad preexistente del aula, de acuerdo con los modelos de aprendizaje y la cultura organizativa dominante.

En contraposición con los términos anteriores, la inclusión representa un cambio de paradigma en tanto que se define como el proceso dirigido a identificar y dar respuesta a la diversidad de situaciones y necesidades de todas las personas para propiciar su plena participación en el aprendizaje, la cultura y la vida comunitaria. Este enfoque no solo defiende la equidad y la convivencia justa de todos los miembros de la sociedad (García-Montero, 2021), sino que considera que corresponde a las escuelas adaptarse a la diversidad del alumnado, y no al contrario. Así, la diversidad se concibe como un valor intrínseco que enriquece y fundamenta cualquier intervención pedagógica.

La inclusión educativa, por tanto, constituye un enfoque pedagógico que busca superar el modelo de integración escolar que aún sigue vigente en muchos contextos educativos, percibiendo en las diferencias elementos enriquecedores que no se ciñen de forma exclusiva al alumnado, sino que también se encuentran presentes en las interacciones establecidas entre el contexto, el alumnado y la intervención emprendida por los profesionales de la educación.

Pese a lo anterior, en la actualidad sigue existiendo cierta confusión entre los términos de integración y de inclusión, empleándose de manera indistinta cuando en realidad existen matices que diferencian ambos conceptos. Hablar de integración supone hacer alusión a cuestiones relacionadas con el emplazamiento físico del alumnado con discapacidad y al esfuerzo que este debe hacer para adaptarse a la dinámica y al funcionamiento de la ins-

titución educativa. La inclusión trasciende y/o supera este planteamiento en tanto que considera que no es el alumnado el que tiene que ajustarse al devenir de la escuela, sino que es esta la que debe comprometerse en proporcionar los medios y los recursos necesarios para conceder respuesta a sus necesidades.

En síntesis, la educación inclusiva se presenta como un proceso que permite ofrecer una respuesta efectiva a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a partir de una mayor implicación en los procesos pedagógicos y en las actividades comunitarias buscando erradicar la exclusión tanto dentro como fuera de los sistemas socioeducativos. Ello lleva consigo una serie de transformaciones relativas a los contenidos, los planteamientos didácticos y las prácticas metodológicas y organizativas desde la consideración de lo necesario que resulta ofrecer una atención pedagógica equitativa a todos los niños y niñas durante su período escolar.

2. El derecho a la educación inclusiva: bases ético-legales y compromisos internacionales

El derecho a la educación inclusiva parte de la consideración de la educación como un bien público y un derecho humano esencial recogido en múltiples directivas internacionales y nacionales. Desde una perspectiva de enfoque de derechos, este principio implica que el acceso a una educación de calidad, la permanencia en el sistema y la consecución del éxito escolar no son concesiones, sino obligaciones jurídicas de los Estados y, por extensión, de los sistemas educativos. Dicho enfoque se traduce en políticas públicas que deben garantizar que todas las personas, independientemente de sus condiciones, puedan participar plenamente en la vida escolar y comunitaria.

En el ámbito internacional, la Declaración universal de derechos humanos (ONU, 1948) y la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989) establecen que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos y libertades fundamentales. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), en su artículo 24, insta a los Estados a asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, eliminando

cualquier forma de exclusión y garantizando los apoyos necesarios para el aprendizaje. Asimismo, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (ONU, 2015) sitúa el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 como un compromiso universal de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, lo que demanda a los Estados firmantes a adoptar medidas para eliminar desigualdades y barreras. En el plano europeo, el Marco estratégico educación y formación 2020 subraya que la inclusión educativa es condición necesaria para la cohesión social y la competitividad sostenible.

En España, la Constitución Española (1978) reconoce en su artículo 27 el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, y la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), modificada por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), incorpora de manera expresa la inclusión como principio rector. Este mandato se articula mediante políticas públicas orientadas a la equidad que asumen como obligación del sistema no solo el acceso, sino también la permanencia y el logro educativo de todo el alumnado, prestando especial atención a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En coherencia con este enfoque, el Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, que desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional, incorpora a las escuelas de segunda oportunidad (E2O) como recursos alternativos dentro del propio sistema. Su artículo 206 establece:

Artículo 206. Centros de segunda oportunidad en el Sistema de Formación Profesional. 1. Se entenderá por centros de segunda oportunidad, en el marco del Sistema de Formación Profesional, los centros públicos o privados sin ánimo de lucro, que propongan itinerarios formativos de la oferta del Sistema de Formación Profesional, con carácter flexible destinados a jóvenes con dificultades en su recorrido académico y formativo o presentan riesgo de exclusión social o laboral.

2. Los centros de segunda oportunidad sin ánimo de lucro podrán trabajar, una vez inscritos en el registro general de centros del Sistema de Formación Profesional, en el marco del Sistema de Formación Profesional, de manera específica, con jóvenes de dieciséis a veintinueve años, sin titulación profesional y en desempleo, con

especial atención a aquellos en situación de abandono escolar temprano o con especiales dificultades formativas. (p. 106 385)

La incorporación normativa de las E2O en el marco de la Formación Profesional refuerza la idea de que la educación inclusiva no se limita a la escolarización inicial, sino que abarca todo el ciclo vital, asegurando segundas vías de acceso y continuidad para quienes han visto interrumpida su trayectoria educativa.

El compromiso con la inclusión exige no solo identificar y eliminar las barreras que limitan la participación, sino también diseñar políticas y estructuras que garanticen de manera efectiva el derecho a aprender, con especial atención a las personas más alejadas de las oportunidades educativas. Esto supone que el sistema debe ser proactivo y flexible y adaptarse a la diversidad de trayectorias y realidades sociales, y no esperar que sea el alumnao quien se ajuste a modelos únicos o rígidos (Booth y Ainscow, 2015; Ainscow, 2024).

En definitiva, el derecho a la educación inclusiva, concebido desde un enfoque de derechos y traducido en políticas públicas con rango normativo, implica que el Estado y las administraciones educativas tienen la responsabilidad ineludible de garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de todas las personas en sus procesos educativos estableciendo recursos alternativos, itinerarios flexibles y apoyos integrales que conviertan en realidad el principio de igualdad de oportunidades.

3. Las E2O como garantes del derecho a la educación y a un trabajo digno

En las sociedades contemporáneas, las E2O emergen como una alternativa pedagógica y social de primera magnitud. Su razón de ser no solo reside en la restauración del derecho a la educación, sino también en la promoción de un acceso equitativo al mercado laboral, considerados ambos pilares esenciales en la consecución de la justicia social (Palomares et al., 2024). Esta tipología de escuelas nace como respuesta a la constatación de que un porcentaje significativo de jóvenes, por razones diversas (dificultades personales, sociales, económicas o familiares), resulta excluido del sistema educativo tradicional y, por ende, con

claras limitaciones en su futuro laboral (Arredondo y Vizcaíno, 2020). Para responder a estas situaciones, estos centros permiten que quienes abandonaron prematuramente sus estudios tengan la posibilidad de «reengancharse» en un entorno educativo en el que la singularidad del alumnado conforma el punto de partida de toda intervención pedagógica.

El derecho a la educación encuentra en estas escuelas una nueva dimensión (Chisvert et al., 2025), dado que los esfuerzos se centran en personalizar los itinerarios de aprendizaje, adaptando métodos, tiempos y finalidades a las realidades de cada joven. De esta forma, no solo se contribuye a prevenir y evitar el fracaso escolar, sino que también se ayuda a restituir las condiciones para que cada alumno y alumna cuente con una segunda oportunidad real de aprender y de ejercer su ciudadanía activa.

La educación y el trabajo digno están inseparablemente unidos en la filosofía de las escuelas de segunda oportunidad, concebidas desde sus inicios como dispositivos de justicia educativa enfocados en la inclusión y la igualdad de oportunidades (Corchuelo, 2019). Para ello, adoptan una perspectiva holística en la que la formación académica se combina de forma sinérgica con el fortalecimiento de competencias personales y sociales, además de con la adquisición de habilidades profesionales demandadas por el mercado laboral.

El modelo pedagógico de estas instituciones formativas se basa en la flexibilidad, dado que los aprendizajes se adecuan al ritmo, los intereses y las necesidades de cada joven (Tarabini et al., 2019). De esta forma, se superan los modelos educativos rígidos y uniformes y se apuesta, de forma alternativa, por el diseño de itinerarios curriculares personalizados y adaptables centrados fundamentalmente en la motivación, el aprender haciendo y el desarrollo integral del alumnado.

Más allá del currículo, las E2O destacan por situar el acompañamiento personalizado en el centro de su acción pedagógica. Cada joven es acogido desde una mirada individualizada capaz de atender tanto las carencias formativas como los aspectos emocionales, sociales y familiares. La figura del profesional de la educación, desde un prisma de compromiso y «humanidad», adquiere pleno sentido como forma de llegar a generar un clima de confianza, afecto y pertenencia imprescindible para la reconstrucción de la autoestima y la motivación (Boylan y Renzulli,

2017), tantas veces dañadas por experiencias previas de fracaso escolar o de exclusión social.

El acompañamiento se traduce en el desarrollo de tutorías permanentes, de actividades de orientación profesional, de apoyo psicológico y, en muchos casos, de un trabajo coordinado con los servicios sociales y sanitarios (Martínez-Morales et al., 2024). Este enfoque integral permite intervenir sobre las causas profundas de la exclusión, abordando de manera conjunta las dimensiones educativa, personal y social.

La intervención educativa se plantea desde una perspectiva de comunidad, promoviendo redes y alianzas con empresas, entidades sociales y administraciones públicas (Merino et al., 2022). Estas colaboraciones posibilitan experiencias de aprendizaje significativo y la adquisición de competencias profesionales y personales directamente vinculadas al mundo laboral. Así, los jóvenes no solo obtienen formación, sino también acceso a prácticas laborales, procesos de orientación vocacional y oportunidades de inserción real en empleos dignos, con contratos y seguimiento posterior que garantizan la sostenibilidad de dicha inserción (Espinoza et al., 2021). Tales vínculos también favorecen el reconocimiento y prestigio de las E2O en el entorno, consolidando su papel como agentes de transformación no solo para el individuo, sino para el conjunto de la sociedad.

Su aportación fundamental reside en la capacidad de restaurar el derecho a la educación y al trabajo digno, sentando así la base para la conformación de trayectorias vitales más justas y equitativas (Kiprianos y Mpourgos, 2020). Su modelo educativo, asentado en la personalización del aprendizaje, la atención integral al joven y la construcción de puentes reales hacia el empleo promueve una auténtica justicia educativa y una inclusión social efectiva, mitigando el impacto de la desigualdad estructural y ofreciendo a los y las jóvenes el protagonismo que merecen en la construcción de su futuro.

En definitiva, advertimos que las E2O representan mucho más que una mera alternativa educativa, se trata de escenarios con gran potencial en la reconstrucción de derechos vulnerados, de dignidad personal y de esperanza colectiva (Fontana et al., 2025). Al fortalecer la confianza, la autonomía y la competencia de los jóvenes más vulnerables, estas escuelas contribuyen a forjar una sociedad más justa, cohesionada y equitativa en la que

el derecho a aprender y trabajar dignamente se convierte en una realidad tangible para todos y todas.

4. Desafíos actuales y aportaciones del proyecto a la inclusión educativa

Las escuelas de segunda oportunidad (E2O) se enfrentan hoy día a desafíos un tanto complejos ligados, especialmente, al perfil de su alumnado y a su organización estructural. Entre ellos destacamos la alta vulnerabilidad social y económica de muchos de sus estudiantes, cuyas trayectorias suelen estar marcadas por interrupciones y experiencias de exclusión social, por lo que requieren de una atención integral que vaya más allá de la mera formación académica (Macedo y García-Rubio, 2022). A ello se suma la diversidad cultural y de niveles de competencia, que dificultan la personalización de los itinerarios formativos, lo que conlleva a las E2O a rediseñar y desarrollar estrategias flexibles y adaptativas integrando metodologías activas e innovadoras que favorezcan la motivación y la permanencia (Marhuenda-Fluixá y Palomares-Montero, 2024).

En esta línea, es fundamental destacar la importancia de la formación continua y específica del profesorado para la atención efectiva de la diversidad en el marco de una educación inclusiva y de calidad. La heterogeneidad del alumnado exige que los equipos docentes estén debidamente capacitados para llevar a cabo una evaluación adaptativa y continua junto con el desarrollo de habilidades orientadas a potenciar la participación y el bienestar del alumnado (Thureau, 2018). Esta formación no solo actualiza y enriquece las competencias de índole pedagógica, sino que también promueve una comprensión más profunda de las realidades sociales y personales del alumnado (García-Montero, 2021) y contribuye a consolidar una cultura colaborativa entre los docentes facilitando el intercambio de experiencias necesarias para atender eficazmente la diversidad en contextos complejos como los que caracterizan a las E2O (E2O España, 2025).

Otro elemento a tener en cuenta es la transición hacia el empleo, un proceso que requiere establecer alianzas sólidas con el tejido productivo y los servicios de orientación laboral y vocacional, ámbitos en los cuales se evidencian todavía ciertas limita-

ciones de corte organizativo y de recursos (Martínez-Morales et al., 2024). Además, la sostenibilidad de estos centros, que suelen depender de financiación pública, requiere fortalecer el trabajo en red y la profesionalización de sus equipos educativos para responder con eficacia a las demandas sociales y a la complejidad del fenómeno del abandono escolar (Merino et al., 2022).

Ante estas realidades, el proyecto desarrollado en la E2O Arrabal AID es especialmente relevante para favorecer la inclusión educativa en estas escuelas, ya que aborda de manera sistemática la identificación y análisis de prácticas inclusivas que fomentan la diversificación y la atención a la diversidad. Atendiendo a su primer objetivo, identificar dichas prácticas permite visibilizar estrategias que respondan a la heterogeneidad del alumnado y garanticen la puesta en marcha de itinerarios formativos personalizados para todo el estudiantado. El segundo objetivo, centrado en estudiar las debilidades y las potencialidades en todas las dimensiones educativas, favorece la realización de un diagnóstico que contempla aspectos pedagógicos, organizativos y relacionales, indispensables para la mejora continua de la inclusión en línea con los principios del modelo E2O y ciertas evidencias científicas que subrayan la necesidad de evaluar las barreras y fortalezas de cada contexto (Macedo y García-Rubio, 2022; San Martín-Ulloa et al., 2020).

En último lugar, el diseñar planes de actuación fortalece la capacidad transformadora del centro promoviendo intervenciones focalizadas en la mejora de la permanencia, la motivación y la empleabilidad del alumnado alineadas con las prácticas europeas y nacionales en políticas inclusivas y educación compensatoria (Romero-Rodríguez et al., 2022).

Así, el proyecto contribuye a afianzar la función social y educativa de la E2O Arrabal AID, consolidándola como un espacio innovador donde se favorezca la inclusión educativa y social, que haga frente a los retos actuales y responda a la demanda de una formación integral para los jóvenes en situación de riesgo.

Referencias

- Ainscow, M. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: Haciendo que la educación sea inclusiva*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991_spa
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arredondo-Quijada, R. y Vizcaíno-Martínez, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en ciencias sociales*, 23, 63-79. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem Educación y OEI.
- Boylan, R. y Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: the influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth and Society*, 49(1), 46-71. <https://doi.org/10.1177/0044118X14522078>
- Carballo, R., Orozco, I. y Cortés-Vega, M. D. (2021). Inclusive pedagogy in Health Sciences Spanish faculties: Educational resources and methodologies for all students. *Health & Social Care in The Community*, 1-9. <https://doi.org/10.1111/hsc.13274>
- Corchuelo, C. (2019). *Zambullirse una y otra vez. Acción pedagógica de las Escuelas de Segunda Oportunidad*. Octaedro, Colección Universidad.
- Chisvert, M. J., Palomares, D., García-Gracia, M. y Merino, R. (2025). ¿Derivar o ir a la deriva? Jóvenes en transición entre institutos de educación secundaria y escuelas de segunda oportunidad. *Revista de Educación*, 1(409), 119-136. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-693>
- E2O España (2025). *Memoria 2023*. <https://www.e2oespana.org/memorias>
- Eadens, D. W., Eadens, D. M. y Lanterman, C. (2021). Disabling injustice in the higher education classroom. En C. A. Mullen (Ed.), *Handbook of social justice interventions in education* (pp. 1-25). Springer.
- Espinoza, O., González, L. y McGinn, N. (2021). Second chance schools: background, training, and current instructional practices of teachers. *International Journal of Comparative Education and Development*, 24(1), 37-53. <https://doi.org/10.1108/IJCED-04-2021-0037>
- Fontana, M., Camilli, C. y Pastor, L. (2025). Escuelas de Segunda Oportunidad: una revisión sistemática exploratoria. *Revista de*

- Educación*, 1(409), 103-124. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-689>
- García-Montero, R. (2021). *La formación en las E2O acreditadas: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de las y los jóvenes. Informe ejecutivo*. Transiciones GI UVEG.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313-29424. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 174, de 22 de julio de 2023, 106265-106464. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2023-16889>
- Kiprianos, P. y Mpourgos, I. (2020). Back to school: From dropout to Second Chance Schools. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(1), 27-48. <https://doi.org/10.1177%2F1477971420979725>
- Macedo, E. y García-Rubio, J. (2022). Escuelas de segunda oportunidad en España y Portugal: necesidades semejantes, distintas respuestas *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 38(99), 122-141. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7502685>
- Marhuenda-Fluixá, F. y Palomares-Montero, D. (2024). *Las escuelas de segunda oportunidad como organizaciones socioeducativas: caracterización, oferta, funciones, misión*. Universitat de València.
- Martínez-Morales I., Marhuenda-Fluixá F., Chisvert-Tarazona M. J. y Tárraga-Mínguez R. (2024). Análisis organizacional de las Escuelas de Segunda Oportunidad Acreditadas en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 93-102. <https://doi.org/10.5209/rced.82688>
- Merino, R., Olmeda, E., García-Gracia, M. y Palomares, D. (2022). Jóvenes y segunda oportunidad: cambios en las trayectorias formativas y laborales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), 221-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23455>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Palomares, D., Merino, R., Olmeda, E., García-Gracia, M. y Córdoba, A. I. (2024). Alumnado de Escuelas de Segunda Oportunidad: nuevas vinculaciones, recuperando aprendizajes, reconectando itinerarios. *Revista Complutense de Educación* 35(3), 553-564. <https://doi.org/10.5209/rced.85965>
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C. y Mateos-Blanco, T. (Eds.) (2022). *Orientación para la construcción de la carrera y justicia social. Una experiencia de investigación-acción en las Escuelas de Segunda Oportunidad*. Octaedro.
- San Martín-Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Svendby, R. (2021). Learning by doing it wrong: An autoethnography inviting critical reflection of lecturers' disability awareness. *Teaching in Higher Education*, 26(4), 636-643. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872528>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, Ll. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Thureau, G. (2018). La Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo. *Educar (Nos)*, 81, 11-13.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

2

Fracaso escolar y abandono educativo temprano en España y Andalucía: causas y consecuencias

MARÍA INMACULADA JIMÉNEZ PERONA

MIGUEL ÁNGEL FERNÁNDEZ JIMÉNEZ

Universidad de Málaga

1. Contexto y evolución del abandono educativo en España y Andalucía

El fracaso escolar y el abandono educativo temprano (en adelante AET) son indicadores clave de equidad y eficacia en los sistemas educativos, pues permiten observar tanto los resultados de aprendizaje como la capacidad de las instituciones para acompañar trayectorias diversas.

En España, pese a los avances de las últimas décadas, persisten desigualdades territoriales y sociales que condicionan el derecho efectivo a una educación plena. Por definición, el AET es el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no han completado la secundaria postobligatoria ni participan en actividades formativas, un indicador sintético que recoge procesos acumulativos de vulnerabilidad y de exclusión de oportunidades educativas y laborales (INEE, s.f.; Comisión Europea/Eurostat, 2025).

Los datos más recientes del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes sitúan en 2024 la tasa de AET de España en un mínimo histórico del 13,0 %, consolidando una tendencia descendente sostenida (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). Este progreso se vincula con la expansión y prestigio de la Formación Profesional (FP), la mejora de la orientación y el refuerzo de programas de acompañamiento, como PROA+, que han incrementado la retención

del alumnado vulnerable. Sin embargo, el promedio de la UE-27 (9,5 % en 2023) recuerda el desfase aún existente y la necesidad de acelerar la convergencia (Comisión Europea/Eurostat, 2025).

El caso andaluz introduce una capa adicional de complejidad. Andalucía registró en 2024 un AET del 15,54 %, por encima de la media estatal, confirmando la persistencia de brechas territoriales (Junta de Andalucía, 2025b; Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). Estas diferencias no se explican únicamente con variables educativas internas, reflejan, además, estructuras productivas con mayor peso de sectores con baja cualificación, mayor prevalencia de pobreza infantil y redes de apoyo familiar más frágiles, así como una oferta postobligatoria menos diversificada en ciertos territorios (Save the Children, 2024). A ello se suman desequilibrios intrarregionales, rural/urbano, costa/interior que afectan la accesibilidad a opciones formativas ajustadas a la empleabilidad local.

El fracaso escolar, entendido como la no obtención del título de ESO, opera como antesala del abandono. La evidencia muestra que 2.º y 3.º de ESO concentran episodios de repetición, absentismo y desafección decisivos para configurar autoconceptos académicos y expectativas de futuro.

Desde una aproximación cualitativa, Mena et al. (2010) documentan el abandono como desenlace de un proceso de desenganche progresivo: la repetición (88 %) y el absentismo (91 %) aparecen de forma recurrente en los itinerarios previos de quienes finalmente abandonan.

Desde un enfoque cuantitativo, Calero et al. (2010), aplicando modelos multinivel con PISA-2006, hallaron que la condición migrante, el uso de una lengua distinta a la de escolarización en el hogar y el estatus socioeconómico elevan el riesgo de situarse en niveles competenciales bajos (nivel 2), incrementando la probabilidad de fracaso y posterior abandono. Esta convergencia de hallazgos cualitativos y cuantitativos refuerza la lectura estructural del fenómeno.

La pandemia COVID-19 operó como un «acelerador» de desigualdades preexistentes. El cierre de centros y la transición abrupta a la enseñanza remota evidenciaron brechas de conectividad, acceso a dispositivos y competencias digitales del alumnado y del profesorado. El informe *COVID-19: Cerrar la brecha* mostró cómo la reducción de tiempo lectivo efectivo, la dificultad de

acompañamiento pedagógico en los hogares y la desvinculación emocional con la escuela golpearon con mayor fuerza a los estudiantes de entornos desfavorecidos (Save the Children, 2020).

A su vez, la heterogeneidad de recursos tecnológicos y de capacidad organizativa entre centros amplificó desigualdades institucionales: algunos pudieron sostener continuidad pedagógica y vínculo socioemocional; otros quedaron rezagados.

El informe técnico *Jóvenes entre crisis* del proyecto REACT (2023) subraya que la crisis sanitaria coincidió con tensiones socioeconómicas que afectan de modo particular a las familias con menos recursos, acentuando percepciones de baja rentabilidad educativa y expectativas de abandono.

En términos de desigualdades de grupo, la literatura reciente confirma tasas mayores de AET entre varones y colectivos de origen migrante, así como la correlación con contextos de precariedad y con determinadas estructuras productivas regionales (OCDE, 2023; Martín-González et al., 2024). Este patrón obliga a enfocar la intervención con lentes interseccionales, atendiendo simultáneamente a clase social, género, territorio, lengua y capital cultural.

En el plano de políticas, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) sitúa la equidad y la inclusión como principios vertebradores y propone flexibilización curricular, evaluación formativa y refuerzo de la orientación. La efectividad de estas medidas depende de su traducción en recursos, formación docente y liderazgo pedagógico.

En el ámbito europeo, la Recomendación del Consejo sobre Rutas hacia el Éxito Escolar (2022/C 469/01) insiste en articular prevención, intervención y compensación con sistemas de alerta temprana y estrategias situadas (European Commission, 2022; Eurydice, 2020). España ha ido incorporando esta lógica a través de programas de cooperación territorial como PROA+, si bien su cobertura y profundidad varían entre comunidades.

El panorama muestra avances cuantitativos relevantes junto a brechas persistentes. Reducir el AET de forma sostenible exige transformar cualitativamente el sistema: fortalecer la capacidad institucional de los centros con mayor complejidad, garantizar continuidad en las políticas de acompañamiento y conectar la escuela con los trayectos vitales reales del alumnado de modo que la educación sea palanca de inclusión y movilidad social.

2. Factores asociados al fracaso y al abandono educativo temprano

El AET no responde a una decisión individual aislada, sino que emerge de trayectorias acumulativas de vulnerabilidad. La investigación española e internacional convergen en una explicación multicausal que entrelaza condiciones socioeconómicas, capital cultural, diseño institucional y factores personales (Mena et al., 2010; OCDE, 2023; Martín-González et al., 2024). A continuación, se sintetizan los principales elementos explicativos.

2.1. Factores socioeconómicos y familiares

El nivel socioeconómico y el capital educativo parental siguen siendo predictores robustos del rendimiento y de la permanencia en el sistema (Calero et al., 2010; Choi y Calero, 2013). Los hogares con menos renta afrontan costes directos e indirectos de escolarización (transporte, materiales, conectividad, etc.) y suelen disponer de menos tiempo para el acompañamiento del estudio. La precariedad laboral, empleos temporales o turnos irregulares, entre otros, reducen la estabilidad emocional y material del entorno doméstico.

Desde la teoría del capital social, Coleman (1988) subrayó la importancia de las redes de confianza, expectativas y apoyo intergeneracional como factores protectores. Asimismo, las oportunidades de empleo tempranas en economías locales de baja cualificación, agricultura, construcción o determinados servicios compiten con la continuidad educativa, especialmente entre varones, tal como indica el análisis longitudinal por género de Martín-González et al. (2024). Estas decisiones, a menudo, obedecen a necesidades familiares de corto plazo más que a proyectos vocacionales, lo que pone de relieve la necesidad de itinerarios flexibles y políticas redistributivas de apoyo.

2.2. Factores culturales y de capital educativo

Bourdieu (1986) señaló que la escuela actúa como una instancia de legitimación que valora determinados códigos culturales y lingüísticos no distribuidos de forma homogénea en la sociedad. Cuando los repertorios culturales y comunicativos del entorno

familiar difieren de los que la institución escolar considera legítimos, el alumnado experimenta «desajustes simbólicos» que deterioran su sentido de pertenencia académica y su motivación (Berral-Ortiz et al., 2022).

En esta línea, Mena et al. (2010) y Arredondo-Quijada y Macías León (2022) evidencian que el abandono escolar no suele producirse de manera repentina, sino que constituye el desenlace de una secuencia de experiencias acumuladas de fracaso, conflicto y desafección, es decir, un proceso progresivo de desenganche más que un acto súbito.

En España, la persistencia de la repetición de curso, desaconsejada por su ineficacia y por sus efectos de estigmatización, constituye un predictor de riesgo (Eurydice, 2011, 2020). Además, el dominio lingüístico en alumnado de origen migrante se revela decisivo, ya que el uso de una lengua distinta a la escolar se asocia a peores resultados si no hay apoyos sostenidos (Calero et al., 2010; Choi y Calero, 2013). Por el contrario, la participación en educación infantil y en actividades no formales (deporte, cultura, lectura) actúa como amortiguador del riesgo, si bien su acceso continúa estratificado por renta y territorio.

2.3. Factores institucionales y escolares

La organización escolar influye de manera decisiva en la probabilidad de abandono educativo. Escudero et al. (2009) describen la «exclusión interna» como aquella situación en la que el alumnado permanece físicamente en el aula, pero se encuentra desconectado del proyecto pedagógico. Entre los factores que la generan se incluyen la rigidez organizativa, la homogeneidad metodológica, la escasez de apoyos intensivos, los modelos de evaluación selectiva y la orientación tardía, entre otros.

En el plano comparado, Eurydice (2011, 2020) ha evidenciado que la repetición de curso, la segregación escolar y la selección temprana se asocian con mayores niveles de desigualdad y menores tasas de éxito educativo.

Por su parte, la recomendación europea *Pathways to School Success* (European Commission, 2022) subraya la importancia de la tutoría individualizada, la orientación educativa y los apoyos personalizados, así como la necesidad de fomentar climas escolares positivos e inclusivos.

En el contexto español persisten desafíos relevantes, como la limitada coordinación interinstitucional con los servicios sociales y de salud mental, mientras que la sostenibilidad de los programas de prevención continúa dependiendo de una financiación estable y de un liderazgo pedagógico consolidado (OCDE, 2023).

2.4. Factores personales y emocionales

La dimensión subjetiva desempeña un papel decisivo en los procesos de abandono educativo. La revisión sistemática de Berral-Ortiz et al. (2022) identifica la desmotivación, los conflictos relacionales y la falta de apoyo emocional como factores inmediatos que precipitan la desvinculación escolar. Tras la pandemia, la UNESCO (2020) propuso incorporar el bienestar socioemocional como un componente esencial del currículo en paralelo al desarrollo de competencias digitales orientadas a prevenir nuevas formas de desigualdad y exclusión.

Así pues, la prevención del abandono requiere mejorar el clima escolar, fortalecer los apoyos socioemocionales y promover estrategias de aprendizaje autónomo y resiliente en entornos híbridos y digitales.

3. Consecuencias del abandono educativo y políticas de respuesta

El AET no supone necesariamente el cierre definitivo del itinerario formativo, pero condiciona de manera profunda las oportunidades vitales de quienes lo experimentan. En el plano individual, limita el acceso a empleos estables y de calidad, restringe las posibilidades de aprendizaje permanente y reduce la movilidad social ascendente. Según la OCDE (2023), los adultos que no han completado la Educación Secundaria perciben, en promedio, un 30 % menos de ingresos y duplican el riesgo de desempleo en comparación con quienes sí alcanzan ese nivel.

En el caso de España, los datos de la EPA confirman esta penalización, indicando que entre los jóvenes sin el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la tasa de paro supera el

35 %, frente a cifras en torno al 17 % entre quienes completan la Secundaria o la Formación Profesional de grado medio (INE, 2025). Estas brechas reflejan no solo el retorno privado de la educación, sino también la capacidad protectora de la titulación frente a los ciclos de precariedad laboral.

Desde una perspectiva social, la Memoria de Save the Children de 2024, asocia el AET con un mayor riesgo de pobreza persistente, vulnerabilidad residencial, problemas de salud y una menor participación cívica.

En términos territoriales, las regiones con tasas elevadas de abandono educativo presentan estructuras productivas menos diversificadas y una mayor dependencia de sectores de bajo valor añadido, lo que limita la innovación y la atracción de inversión (OCDE, 2023).

En este contexto, Andalucía afronta el desafío de avanzar simultáneamente en la convergencia educativa y la diversificación económica, dos objetivos estratégicos y estrechamente interdependientes para garantizar un desarrollo sostenible e inclusivo. Ante este diagnóstico, la UE ha fijado reducir el AET por debajo del 9 % en 2030.

La recomendación del consejo 2022/C 469/01 propone un enfoque integral en tres ejes principales como son la prevención (detección temprana del riesgo, currículo relevante, clima de centro), intervención (apoyos personalizados, tutoría, orientación, extensión del tiempo de aprendizaje) y compensación (reenganche, reconocimiento de aprendizajes e itinerarios alternativos) (European Commission, 2022).

Este entramado se alinea con el marco comparado de Eurydice (2020) sobre estructuras, políticas y resultados de equidad. En España, el programa PROA+ (2021-2024), impulsado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), ha priorizado centros de alta complejidad con refuerzos docentes, acción tutorial y mediación.

Asimismo, la Ley Orgánica 3/2022 ha modernizado la FP, favoreciendo itinerarios flexibles, dualidad y acreditación de competencias; la LOMLOE (2020) reordena la evaluación hacia el desarrollo competencial, reforzando la orientación y las segundas oportunidades.

Un factor emergente es la implantación de sistemas de alerta temprana que cruzan datos de rendimiento, asistencia, clima

y bienestar para anticipar el riesgo y activar apoyos (European Commission, 2022; OCDE, 2023). Su eficacia, no obstante, depende de recursos reales, equipos formados y protocolos éticos.

En Andalucía, el Plan de Éxito Educativo(2016-2020) articula la detección precoz, el acompañamiento personalizado, los refuerzos curriculares, el tránsito entre etapas y el reenganche.

Este marco se complementa con PROA Andalucía y con la ampliación de la FP (incluida la dual) en familias profesionales vinculadas a sectores emergentes, energías renovables, digitalización, logística y economía azul, buscando alinear oferta formativa y demanda productiva.

A escala local, redes socioeducativas coordinan centros, servicios sociales, salud, empleo y entidades del tercer sector para atender absentismo, malestar socioemocional y desafección. Los retos siguen siendo la continuidad financiera y la consolidación de equipos estables.

En este contexto, las escuelas de segunda oportunidad (E2O) se han consolidado como estrategia compensatoria clave para jóvenes que abandonaron sin titulación. Acreditadas por la Asociación Española de E2O, su modelo descansa en cuatro pilares como son el acompañamiento personalizado (tutorías, orientación socioeducativa), el aprendizaje activo y competencial (básicas, digitales, socioemocionales), la vinculación con el empleo (talleres, prácticas, alianzas) y la comunidad (pertenencia, participación, redes) (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, 2024).

Los informes sectoriales señalan tasas de reinserción educativa o laboral superiores al 60 % (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad,2024a) consistentes con la evidencia internacional.

En Andalucía, iniciativas como Arrabal-AID (Málaga) muestran cómo la combinación de mentorías, el aprendizaje situado y el trabajo en red con universidad y empresas reconstruye la motivación, la autoestima y el sentido de pertenencia, a la vez que favorece transiciones formativas y laborales viables.

4. Integración, inclusión y segundas oportunidades

El panorama español y andaluz evidencia avances sostenidos en los indicadores, pero las brechas territoriales y sociales persisten. El AET no es un «déficit» del estudiante, sino un síntoma de inequidades estructurales y de un modelo institucional que no siempre se ajusta a vidas diversas. Desde esta premisa, la política educativa debe migrar de la lógica remedial a una transformación cultural de la escuela. La inclusión exige revisar creencias, políticas y prácticas, pasando de «integrar» a «transformar» el centro para acoger la diversidad como norma (Booth y Ainscow, 2015). En esta línea, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) propuesto por la UNESCO (2017) orienta a ampliar modos de representación, acción y compromiso, de modo que el acceso y la participación se diseñen de origen y no *a posteriori*.

Un currículo con sentido constituye una condición esencial para la pertenencia y la continuidad educativa. Cuando los contenidos escolares se perciben como ajenos a las biografías, intereses y experiencias del alumnado, se incrementa la desafección; por el contrario, la vinculación del aprendizaje con problemas reales, la cultura juvenil y la ciudadanía activa contribuye a sostener la motivación y el compromiso (Mena et al., 2010). En esta línea, metodologías como el aprendizaje-servicio o el trabajo por proyectos permiten articular conocimiento y acción, fortaleciendo el sentido del aprendizaje y su relevancia social (UNESCO, 2020).

Asimismo, la orientación educativa y la tutoría continua, entendidas no como intervenciones puntuales, sino como procesos sostenidos de acompañamiento, resultan decisivas para construir itinerarios formativos viables y coherentes. La evidencia demuestra que su impacto es significativamente mayor cuando los equipos cuentan con tiempo protegido y formación específica en enfoques competenciales y dinámicas del mercado laboral (Calero y Escardíbul, 2013).

En este sentido, las E2O ofrecen un modelo inspirador poniendo su énfasis en la personalización del aprendizaje y el acompañamiento intensivo que favorece la reconexión con la educación formal, refuerza la autoeficacia y restaura la confianza del alumnado en sus propias capacidades (Asociación Española de E2O2024b; García-Aguilera, 2024).

Hay que destacar que el bienestar socioemocional se ha revelado como condición de posibilidad del aprendizaje. Tras la pandemia, la UNESCO (2020) instó a integrar el cuidado emocional en el núcleo del currículo. Ello implica climas de aula seguros, reconocimiento y participación, así como atención a la salud mental y al autocuidado docente. Asimismo, la competencia digital, no solo instrumental, sino crítica y autónoma, se vuelve indispensable para sostener el vínculo con el aprendizaje en entornos híbridos.

En el plano de la gobernanza, la OCDE (2023) enfatiza la necesidad de financiación proporcional a la complejidad y de sistemas de información que permitan alerta temprana y respuesta rápida (European Commission, 2022), siempre que vayan acompañados de recursos humanos y materiales reales (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024).

Las alianzas territoriales entre educación, servicios sociales, salud, juventud y empleo son esenciales para itinerarios integrales (Junta de Andalucía, 2025a). Las E2O funcionan como laboratorios de innovación educativa y social, con potencial de transferencia al sistema ordinario (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, 2024). En ese horizonte se sitúa EDIE2O, que, a partir del caso Arrabal-AID (Málaga), identifica condiciones organizativas, liderazgo pedagógico, cultura de acogida, evaluación formativa, modularización y prácticas, mentorías, aprendizaje situado, competencias transversales, vínculo con empleo que favorecen el reenganche. Su valor es generar conocimiento aplicable y transferible para orientar políticas autonómicas y estatales hacia la equidad sostenible.

Una educación verdaderamente inclusiva se pregunta quién no participa, por qué y qué puede hacerse para que lo haga (Booth y Ainscow, 2015). Reducir el AET no es cumplir una cifra, sino garantizar el derecho a aprender, a construir proyectos vitales con sentido y a participar en comunidad.

Las escuelas de segunda oportunidad y proyectos como EDIE2O muestran que segundas oportunidades son, en realidad, primeras oportunidades de justicia social. Un sistema educativo será inclusivo cuando ninguna historia de abandono quede sin respuesta.

Referencias

- Arredondo-Quijada, R. y Macías-León, N. (coord.) (2022). *Un modelo alternativo a la formación reglada: las escuelas de segunda oportunidad en la provincia de Málaga*. Universidad de Málaga. https://www.umaeditorial.uma.es/libro/un-modelo-alternativo-a-la-formacion-reglada_2643/
- Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (2024a). *Re-des de E2O. Claves y experiencia*. <https://e2oespana.org/publicaciones/>
- Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (2024b). *Datos clave 2023-2024*. Asociación E2O. <https://www.e2oespana.org/datos-clave/>
- Berral-Ortiz, B., Ramos-Navas-Parejo, M., Lara-Lara, F. y Moreno-Palma, N. (2022). School dropouts in Spain: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1083774>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf?srsId=AfmBOoqCoTGYdCck2mGmXJA_w5yh4nEd8RqCIUYUmpigbuqmQ1ugORba
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press. https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Calero, J., Choi, Á. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 225-256. Ministerio de Educación. <https://www.ugr.es/~fjrrios/pce/media/4-5-c-FracasoEscolarPisa.pdf>
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2013). *Recursos escolares y resultados de la educación*. Fundación Sociedad y Educación. <https://www.sociedadyeeducacion.org/core/wp-content/uploads/SE-Calero-Escardibul.pdf>
- Choi, Á. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>

- Comisión Europea/Eurostat (2025). *Early leavers from education and training (edat_lfse_14)*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_lfse_14/default/table?lang=en
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez-Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- European Commission/Council of the EU (2022). *Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success (2022/C 469/01)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOC_2022_469_R_0001
- Eurydice (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe. Regulations and statistics*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/10f14860-12a3-4f9e-b10a-32bee875420d/language-en>
- Eurydice (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/equity-school-education-europe>
- García-Aguilera, F. J. (2024). Las Escuelas de Segunda Oportunidad como garantes del derecho a la educación inclusiva y el acceso a un trabajo decente. En L. E. De Luna-Velasco, P. Rosas-Chávez y J. G. Salazar-Estrada (Coord.), *Derechos humanos y empoderamiento comunitario*. Tomo III. Tirant lo Blanch.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (s.f.). *Indicador 5. Abandono temprano de la educación-formación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/indicadores-dinamicos/indicador-r3-abandono-temprano-educacion-formacion.html>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2025). *Encuesta de Población Activa. Resultados 2024*. INE. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/EPA2T25.htm>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 78, 1 de abril de 2022, 43586-43660. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>
- Junta de Andalucía (2025a). *Programas para el desarrollo educativo de Andalucía 2024/2025*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portales/documents/20123/1037608/Planes+y+Programas+Desarrollo+Educativo+2024-2025.pdf?redirect=/educacion/portales/>
- Junta de Andalucía (2025b). *La educación en Andalucía. Datos y cifras en el comienzo de curso*. <https://www.juntadeandalucia.es/servicios/estadistica-cartografia/actividad/detalle/334477/242298.html>

- Martín-González, M., González-Betancor, S. M. y Pérez-Esparrells, C. (2024). Early school leaving in Spain: A longitudinal analysis by gender (2002–2020). *Longitudinal and Life Course Studies*, 15(3), 322-347. <https://doi.org/10.1332/17579597Y2024D000000023>
- Mena, L., Fernández-Enguita, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 119-145. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2010/re2010.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (28 de enero de 2025). *El abandono educativo temprano marcó en 2024 su mínimo histórico con un 13 %*. [Nota de prensa]. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2025/01/20250128-abandonoeducativo.html>
- OCDE (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Proyecto REACT/Informajoven (Ayuntamiento de Murcia) (2023). *Jóvenes entre crisis: Diagnóstico sociológico sobre la situación de la población joven en el municipio de Murcia*. https://react.informajoven.org/wp-content/uploads/2023/05/Informe-Tecnico_Jovenes_entre_crisis.pdf
- Save the Children España (2020). *COVID-19: cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7086
- Save the Children España (2024). *Memoria anual 2024*. . https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2025-07/Memoria_Anual_2024.pdf
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO (2020). *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717>

3

Las escuelas de segunda oportunidad (E2O): origen, evolución y misión social

DIEGO AGUILAR CUENCA

Instituto Municipal para la Formación y el Empleo (IMFE).

Ayuntamiento de Málaga

CARLOS MORENO PARRA

LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA

Universidad de Málaga

1. Marco teórico y contexto de las escuelas de segunda oportunidad

El concepto de segunda oportunidad en el ámbito educativo surge como respuesta a una realidad persistente en las sociedades contemporáneas: no todos los jóvenes logran culminar con éxito su itinerario escolar en los tiempos y formas establecidos por el sistema educativo ordinario. La idea de ofrecer una «segunda oportunidad» implica reconocer el derecho de todas las personas a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, incluso después de haber experimentado fracaso o exclusión escolar.

En este sentido, las escuelas de segunda oportunidad (en adelante E2O) representan una alternativa educativa que busca reenganchar a jóvenes que han abandonado prematuramente la educación o se encuentran en riesgo de exclusión social y laboral. No se trata únicamente de un espacio compensatorio, sino de un modelo que promueve la reinserción formativa, el desarrollo personal y la empleabilidad mediante itinerarios flexibles, personalizados y vinculados al entorno social y productivo (Marhueda-Fluixà y Chisvert-Tarazona (coords.), 2022).

El término segunda oportunidad también se inscribe dentro de una visión más amplia de la educación inclusiva, que concibe

la diversidad como un valor y defiende que la justicia social pasa por ofrecer distintas vías de éxito educativo adaptadas a las necesidades de cada individuo (UNESCO, 2017).

El origen de las escuelas de segunda oportunidad se encuentra en las políticas de la Unión Europea orientadas a reducir el abandono escolar temprano y fomentar la inclusión social. Desde la Estrategia de Lisboa (2000) y, posteriormente, la Estrategia Europa 2020, la UE estableció como objetivo reducir la tasa de abandono escolar por debajo del 10 %.

Para lograrlo, se promovieron medidas que integrasen formación básica, orientación profesional y competencias transversales, con especial atención a jóvenes con trayectorias educativas irregulares. El *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente* (2017) reforzó la necesidad de desarrollar programas flexibles y personalizados, inspirando el modelo de las escuelas de segunda oportunidad.

A nivel internacional, la UNESCO (2017) y la OCDE (2023) subrayan que los sistemas educativos deben garantizar segundas oportunidades de aprendizaje a quienes no completaron la educación obligatoria, como principio de justicia social y derecho humano.

En España, estas políticas se traducen en programas autonómicos y estatales orientados a la formación e inserción de jóvenes. La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) refuerza la idea de itinerarios flexibles y la necesidad de medidas de atención personalizada y orientación profesional para reducir el abandono. Las E2O se insertan, por tanto, dentro de las estrategias nacionales de educación inclusiva, formación permanente y empleo juvenil, en consonancia con los planes de empleo juvenil y las políticas de inserción del Fondo Social Europeo.

La exclusión educativa no puede entenderse únicamente como la ausencia de escolarización, sino como un proceso complejo y multifactorial. Diversos autores (Fernández Enguita et al., 2010; Muñoz et al., 2009) destacan que el fracaso y abandono escolar son fenómenos estructurales vinculados a desigualdades socioeconómicas, culturales y territoriales.

El concepto de trayectoria escolar irregular alude a itinerarios discontinuos o no lineales, marcados por repeticiones, ausencias, desmotivación o desvinculación progresiva del sistema. Estos jóvenes suelen experimentar sentimientos de fracaso, falta de per-

tenencia o escaso sentido de utilidad del aprendizaje formal. En muchos casos, el sistema educativo tradicional no logra ofrecer respuestas flexibles ni itinerarios personalizados que atiendan sus intereses y ritmos.

Las E2O intentan revertir este proceso mediante estrategias de reconstrucción del vínculo educativo. Para ello, se apoyan en metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio), tutorías individualizadas y un acompañamiento cercano que favorece la autoestima y la confianza. Según Marhuenda-Fluixà y Chisvert-Tarazona (coords.) (2022), el elemento diferenciador del modelo E2O no reside tanto en los contenidos académicos, sino en la forma de relación pedagógica y en el reconocimiento de la historia personal del alumnado.

Los jóvenes que acceden a programas de segunda oportunidad suelen encontrarse en situaciones de vulnerabilidad multidimensional: precariedad económica, entornos familiares desestructurados, migraciones recientes, experiencias de discriminación o problemas de salud mental. Esta realidad genera un círculo de exclusión que combina desventaja educativa y laboral (Subirats, 2015).

Desde la perspectiva sociológica, la exclusión juvenil se interpreta como un proceso de desconexión institucional (Walther y Stauber, 2024), donde la falta de oportunidades educativas y laborales reduce la participación social y la autonomía.

Las E2O actúan precisamente sobre este eje: ofrecen un entorno de apoyo y pertenencia que reconstruye el vínculo con la comunidad y facilita el tránsito hacia la vida adulta. Su carácter interdisciplinar (educativo, social y laboral) responde al enfoque de acompañamiento integral o *case management*, propio de las políticas europeas de inclusión social.

Las escuelas de segunda oportunidad forman parte de una constelación de modelos educativos alternativos que buscan superar la rigidez del sistema escolar convencional. Comparten con otras experiencias (como los programas de formación e inserción, los talleres prelaborales o las escuelas-taller) la idea de vincular formación y empleo a través de metodologías activas.

Su propuesta pedagógica se apoya en tres pilares fundamentales:

- Personalización del aprendizaje: itinerarios individualizados que parten del diagnóstico de competencias y necesidades.
- Aprendizaje experiencial y práctico: priorización del aprendizaje por proyectos y la formación en entornos laborales reales.
- Acompañamiento educativo y emocional: presencia constante de tutores o mentores que facilitan la continuidad y motivación.

El principio de justicia educativa constituye uno de los fundamentos éticos y políticos del modelo de segunda oportunidad. Según Dubet (2005), la justicia educativa no consiste únicamente en ofrecer igualdad de acceso, sino en garantizar la posibilidad real de éxito para todos los estudiantes, adaptando los recursos a las necesidades de cada uno.

En este marco, la equidad se entiende como la adecuación de la enseñanza a la diversidad, ofreciendo más apoyo a quienes más lo necesitan. Las E2O encarnan esta visión, pues buscan compensar desigualdades estructurales mediante estrategias pedagógicas diferenciadas, itinerarios flexibles y acompañamiento continuo.

Por tanto, más que una «segunda oportunidad» entendida como reparación de un fracaso previo, estas escuelas representan un modelo de justicia reparadora que reconoce las limitaciones del sistema tradicional y propone alternativas basadas en la inclusión, la participación y el desarrollo integral.

2. Origen y evolución histórica del modelo E2O

El modelo de las escuelas de segunda oportunidad (E2O) surge como respuesta al abandono escolar temprano y la exclusión sociolaboral de jóvenes de entre 15 y 29 años. Esta preocupación se plasmó en el libro blanco sobre la educación y la formación, publicado por la Comisión Europea en 1995 bajo el título *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, donde se recomendaba la creación de estructuras flexibles, adaptadas a las necesidades de los jóvenes sin cualificación, que pudieran reincorporarse a través de itinerarios alternativos al sistema educativo tradicional. Así nace la idea de las «escuelas de segunda oportunidad», concebidas no como una repetición del modelo escolar convencio-

nal, sino como espacios de aprendizaje innovadores (Barrientos, 2022; Palomares-Montero et al., 2024).

El primer proyecto piloto de este tipo fue impulsado en 1997 en Marsella (Francia), multiplicándose en los años posteriores iniciativas similares en otras regiones del país como en Mulhouse en el año 2000 y Champagne-Ardenne y Seine-Saint-Denis en 2002, lo que llevó a la creación en 2004 de la asociación Réseau E2C France con el objetivo de articular los distintos centros y asegurar la calidad, coherencia y evaluación del modelo. Estas escuelas se basaban en una serie de principios fundamentales como la personalización del aprendizaje, el desarrollo de competencias clave, la alternancia formativa mediante prácticas en empresas y la orientación constante durante todo el proceso (Réseau E2C, s.f.). Este enfoque, con sus metodologías centradas en la persona y su gobernanza híbrida entre lo público, lo privado y el tercer sector, se convirtió en una referencia para el conjunto de Europa.

En el año 2001, la Unión Europea recogió los resultados de los primeros proyectos piloto en su informe *Second Chance Schools: The Results of a European Pilot Project*, donde se subrayaba el valor añadido del modelo y se recomendaba su extensión en los Estados miembros (European Commission, 2001). A partir de su publicación, otros países europeos comenzaron a adaptar estas experiencias y se consolidó una red europea, denominada E2C Europe, que actúa como nodo de cooperación, intercambio de buenas prácticas y generación de conocimiento sobre el modelo. Esta red ha contribuido a la definición de principios comunes, a la promoción de estándares de calidad y a la internacionalización de los procesos educativos en este ámbito.

En España, las escuelas de segunda oportunidad comienzan a adquirir relevancia durante la primera década del siglo XXI; no obstante, se produce una institucionalización más formalizada con la creación de la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad el 3 de marzo de 2016. Esta entidad ha jugado un papel central en la adaptación del modelo al contexto español, articulando una red nacional de centros, promoviendo una carta de principios compartida y desarrollando un sistema de acreditación basado en estándares de calidad (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, 2025).

En el contexto español, existen un total de 51 escuelas de segunda oportunidad acreditadas y su metodología se funda-

menta principalmente en la personalización de los itinerarios formativos, la combinación de formación teórica y práctica, el refuerzo de competencias tanto personales como profesionales y un acompañamiento socioeducativo constante con una fuerte conexión con el tejido empresarial local (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, 2025; Aymá-González et al., 2025).

Las E2O han incorporado progresivamente nuevas tecnologías educativas, metodologías activas centradas en el aprendizaje por proyectos, formación dual y acciones de orientación vocacional y laboral. Además, se ha reforzado la dimensión comunitaria de las escuelas, que actúan como dispositivos de inclusión y dinamización social en contextos marcados por la exclusión o la vulnerabilidad (Chisvert-Tarazona et al., 2024; García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2022). El papel de las redes tanto a nivel nacional como internacional ha sido clave para fomentar la innovación, el intercambio de conocimientos y la visibilización de las E2O ante las administraciones públicas y la ciudadanía en general, convirtiéndolas en una de las prioridades de las políticas de juventud, educación y empleo.

En definitiva, las escuelas de segunda oportunidad ofrecen una respuesta innovadora, eficaz y socialmente justa para jóvenes que han sido excluidos de las rutas educativas convencionales. Para su consolidación y adecuado funcionamiento, se requiere de una mayor inversión, una coordinación interinstitucional eficaz y un compromiso firme con la equidad y la inclusión desde una perspectiva educativa integral.

3. Misión social y características pedagógicas de las E2O

Las escuelas de segunda oportunidad (E2O) nacen con la misión social de ofrecer una respuesta educativa inclusiva a jóvenes que abandonaron tempranamente sus estudios, facilitando su reenganche formativo y laboral. En España y Andalucía su papel es especialmente relevante dada la elevada tasa de abandono escolar (13 % a nivel nacional y 15,54 % en Andalucía en 2024, por encima de la media europea). Las E2O buscan la inclusión integral de jóvenes en riesgo de vulnerabilidad, entendiendo la edu-

cación como herramienta de cohesión social. Como señalan Merino et al. (2022), el fracaso escolar suele abocar a la precariedad laboral y la marginación juvenil. Frente a ello, las E2O pretenden restaurar la confianza de los jóvenes en el futuro mediante un modelo pedagógico adaptado a sus necesidades.

Las E2O enfatizan una atención individualizada diseñando itinerarios educativos personalizados para cada alumno. Reconocen la heterogeneidad del alumnado y ofrecen respuestas flexibles acordes a su contexto vital. Martínez-Morales (coord.) (2021) describe que muchos jóvenes provienen de entornos radicalmente ajenos a lo que plantea la escuela tradicional, lo que les supone una profunda desventaja para vivir una experiencia escolar positiva. Por ello, las E2O implementan estrategias pedagógicas innovadoras y motivadoras, alternando la formación teórica con la práctica, en entornos flexibles y modulares adaptados a cada joven. Se fomenta un aprendizaje activo centrado en el estudiante, atendiendo a sus intereses y ritmo, lo cual aumenta su motivación y evita reproducir las prácticas homogeneizadoras que llevaron a su deserción (Arredondo-Quijada y Macías-León, 2022; Bayón-Calvo, 2019). Cada estudiante cuenta con tutorización y orientación individual, asegurando un seguimiento cercano de su progreso académico y personal.

El modelo formativo de las E2O y sus características pedagógicas se basan en el desarrollo de competencias clave para la vida adulta y el empleo. Además de apoyar la obtención de una titulación básica (graduado en ESO u otros certificados), se refuerzan competencias básicas y laborales, así como habilidades transversales (trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas, entre otras). La propuesta curricular es práctica e inclusiva, orientada a que los jóvenes adquieran destrezas útiles. Por ejemplo, se trabajan competencias profesionales vinculadas a familias de oficios mediante módulos de formación prelaboral o talleres, a menudo alineados con el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales. El objetivo es mejorar la empleabilidad desarrollando tanto habilidades técnicas como sociales (García-Aguilera, 2024).

Una característica distintiva de las E2O es su estrecha relación con el mundo laboral y la comunidad. Entienden la formación como un medio para la inserción sociolaboral sostenible

de los jóvenes, por lo que colaboran activamente con empresas e instituciones del entorno. Este vínculo se materializa mediante convenios para la realización de prácticas en empresas, formación dual o estancias formativas en entornos reales de trabajo. Las empresas se involucran como agentes coformadores y participan en el diseño de propuestas educativas y aportan mentores o voluntarios corporativos. De esta manera, la formación se adecúa a las demandas del mercado laboral y los estudiantes adquieren experiencia práctica. Las E2O actúan así como puente entre la educación y el empleo, facilitando que los jóvenes construyan una red de contactos profesionales y descubran vocaciones. Igualmente, las escuelas trabajan en red con otros agentes sociales del territorio (servicios sociales, asociaciones, sistemas de salud y justicia juvenil) para abordar integralmente las necesidades de su alumnado. Esta colaboración interinstitucional asegura que, además de la formación, los jóvenes reciban apoyos en otras esferas (por ejemplo, derivación a servicios de bienestar social, atención sanitaria, asesoría legal, etc.) y se refuerce su inclusión social (Arredondo-Quijada et al., 2025).

Complementando lo estrictamente formativo, las E2O proporcionan un intenso acompañamiento personal y psicosocial. Muchos estudiantes afrontan problemáticas diversas (dificultades económicas, familiares, emocionales) asociadas a la exclusión educativa. Por ello, las E2O cuentan con equipos multidisciplinares (orientadores/as, trabajadores/as sociales, psicólogos/as, etc.) que brindan orientación y apoyo antes, durante y después de su paso por la escuela. Se trabaja la motivación, la autoestima y las habilidades para la vida, empoderando al joven para superar obstáculos. Este acompañamiento continuado facilita que los alumnos perseveren en el itinerario formativo y afronten con éxito los retos personales que pudieron causar su abandono escolar inicial (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, 2024).

4. El Proyecto EDIE20: evaluación didáctica de las E20 de Málaga (Arrabal-AID) como recurso de educación inclusiva

El Proyecto EDIE20: evaluación didáctica de las escuelas de segunda oportunidad de Málaga como recursos de educación inclusiva. El caso de Arrabal AID es una iniciativa de investigación que analiza en profundidad el modelo pedagógico de las E20 y su impacto inclusivo tomando como referencia la experiencia de la Asociación Arrabal-AID en Málaga. Este proyecto, desarrollado en colaboración entre el grupo IDEI (Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo) de la Universidad de Málaga, Asociación Arrabal AID y el grupo de investigación SIMI (Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios) de la UNIR, surge con el propósito de evaluar las prácticas educativas de la E20 malagueña y generar conocimiento transferible a otras escuelas de segunda oportunidad. El Proyecto EDIE20 se alinea con la Agenda 2030 y el objetivo de desarrollo sostenible 4 de garantizar una educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2017).

El proyecto centra sus objetivos en describir y valorar el modelo pedagógico de la E20 Arrabal-AID a través de sus estrategias didácticas e identificar indicadores inclusivos en su propuesta educativa. Esto implica documentar cómo esta escuela atiende la diversidad del alumnado, qué metodologías emplea para favorecer el éxito de jóvenes previamente excluidos y de qué manera facilita su inserción académica y laboral.

Un aporte significativo de EDIE20 ha sido la identificación de buenas prácticas inclusivas que favorecen el retorno educativo y la obtención de titulaciones oficiales por parte de los jóvenes participantes. Asimismo, la investigación recoge numerosos testimonios de estudiantes, profesionales, personal de la junta directiva de la entidad y otros agentes implicados en la E20, lo que ha permitido visibilizar el efecto transformador que la escuela tiene en sus vidas, de lo que podremos leer una muestra en los capítulos 6, 9 y 10. Estos relatos cualitativos aportan una comprensión profunda del clima de convivencia, el sentido de pertenencia y la mejora en la autoestima y expectativas de los jóvenes, factores difíciles de captar en las estadísticas tradicionales.

El proyecto, en su afán por evaluar las prácticas educativas inclusivas del modelo de E2O de Arrabal AID, incluye dimensiones como cultura organizativa inclusiva, relaciones interpersonales en la comunidad educativa, atención a la diversidad (NEAE), estrategias metodológicas activas, adaptación curricular y accesibilidad. Para cada dimensión, se proponen indicadores concretos (p. ej., presencia de planes personalizados, participación de las familias, uso de metodologías cooperativas, existencia de apoyos educativos, eliminación de barreras arquitectónicas y digitales, etc.) que permiten evaluar hasta qué punto una E2O está implementando prácticas educativas inclusivas de calidad.

De esta manera, EDIE2O aporta un marco común para la autoevaluación y mejora continua de estas instituciones que, aunque poseen un marco común de acreditación a nivel nacional, cuentan con diversidad de modelos. En resumen, los resultados del proyecto ofrecen conocimiento aplicado que ayuda a optimizar las prácticas educativas de las E2O y refuerza su acreditación como recursos de educación inclusiva.

El Proyecto EDIE2O ha empleado una metodología de investigación educativa rigurosa y original. En primer lugar, realizó un muestreo por conglomerados para seleccionar a los distintos grupos de interés vinculados a la E2O (alumnado actual y egresado, docentes, orientadores, personal directivo, familias y empresas colaboradoras), garantizando así una visión holística del fenómeno. A partir de ahí, combinó técnicas cuantitativas y cualitativas: análisis de documentos administrativos y materiales curriculares de la escuela, entrevistas en profundidad a jóvenes y profesionales (directivos, docentes y orientadores) para recoger sus percepciones y dos cuestionarios para evaluar la cultura organizativa y el liderazgo pedagógico desde la perspectiva del equipo de profesionales de la entidad (García-Aguilera et al., 2025).

Los hallazgos preliminares del Proyecto EDIE2O reafirman que las escuelas de segunda oportunidad desempeñan un rol transformador en el sistema educativo. No solo logran resultados concretos, como elevar las tasas de titulación de jóvenes que habían sido descartados por el sistema educativo formal, sino que también están introduciendo nuevas formas de entender la educación. La E2O de Arrabal-AID, objeto de estudio, se revela como un laboratorio de innovación educativa donde las prácticas

centradas en la persona, la colaboración comunitaria y la flexibilidad curricular han dado frutos positivos. Este planteamiento invita a reflexionar sobre las lecciones que el sistema educativo convencional podría extraer de las experiencias ofrecidas por las escuelas de segunda oportunidad (E2O). Elementos como la personalización de la enseñanza, la atención a las competencias socioemocionales, la apertura del centro educativo al entorno y la inclusión entendida como principio estructural constituyen rasgos distintivos de las E2O que podrían integrarse de manera más explícita en los centros ordinarios con el fin de prevenir el fracaso escolar desde las primeras etapas. En esta línea, las E2O se configuran como auténticos catalizadores de transformación educativa: su eficacia con colectivos en situación de vulnerabilidad evidencia que un modelo pedagógico alternativo no solo es posible, sino también viable y exitoso, cuestionando así los fundamentos y las prácticas de las políticas educativas tradicionales (Aymá-González, et al., 2025).

Referencias

- Arredondo-Quijada, R., Álvarez-Morales, M. J., Ariel-Sánchez, C., Burrel-Gerónimo, G. y López-Cano, A. (2025). *Promoviendo el retorno educativo: Análisis de las Escuelas de Segunda Oportunidad en España*. Universidad de Málaga. <https://doi.org/10.24310/mumaedmumaed.231>
- Arredondo-Quijada, R. y Macías-León, A. (2022). La protección social en España ante la crisis social y sanitaria. Una oportunidad para el cambio. *Trabajo Social Hoy* 95 (7-26). doi: 10.12960/TSH 2022.0001
- Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (2015). *Carta de Principios de las E2O*. <https://e2oespana.org/principios/>
- Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (2025). *Datos clave*. <https://www.e2oespana.org/datos-clave/>
- Aymá-González, L., García-Montero, R., Vila-Vilanova, J. y Bayón-Torres, E. (2025). El modelo de segunda oportunidad educativa en España como un modelo eficaz. *Revista de Educación*, 1(409), 82-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-688>
- Barrientos, A. (2022). Revisión crítica de la historia y desarrollo de la educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad. *Revista de Humanidades*, 45, 171-196. <https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/34503>

- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53. <https://doi.org/10.5209/RCED.55465>
- Chisvert-Tarazona, M. J., Tárraga-Mínguez, R., Marhuenda-Fluixá, F. y Palomares-Montero, D. (2024). La orientación personal, vocacional y profesional en escuelas de segunda oportunidad. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 82-100. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40761>
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>
- Comisión Europea (2017). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2017 relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://europa.eu/system/files/2020-05/Legal%20text-ES.pdf>
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? *Revista colombiana de sociología*, (25), 63-80. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11322>
- European Commission (2001). *Second Chance Schools: The results of a European pilot project*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/923ea599-0b97-4ee1-88fc-3f26553f82a7>
- Fernández-Enguita, M., Mena-Martínez, L. & Riviere-Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. La Caixa. <https://gidid.unizar.es/viejo/chen/chaime/asigna/sistemasbienestar/textos/ENGUITA-2010.pdf>
- Fernández-González, N. (2016). UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO. 93 pp. ISBN-978-92-3-300018.6. *Journal of Supranational Policies of Education (JOS-POE)*, 4. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5678>
- García-Aguilera, F. J. (2024). Las Escuelas de Segunda Oportunidad como garantes del derecho a la educación inclusiva y el acceso a un trabajo decente. En L. E. De Luna Velasco, P. Rosas Chávez y J. G. Salazar Estrada (Coord.), *Derechos humanos y empoderamiento comunitario*. Tomo III. Tirant lo Blanch.

- García-Aguilera, F. J. y Aguilar-Cuenca, D. (2022). Las TIC como estrategia de inclusión social. Análisis de un itinerario de segunda oportunidad educativa. *Revista Innoeduca*, 8(1), 121-134. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11467>
- García-Aguilera, F. J., Álvarez-Morales, M. J. y Ruiz-Tienda, A. (2025). Escuelas de segunda oportunidad como espacios socioeducativos inclusivos. El caso de Arrabal AID. En Casquero-Arjona, D., Franco-Caballero, P. y Elósegui-Bandera, E. (Coords.). *Prácticas Educativas para la Diversidad*. Octaedro.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Marhuenda-Fluixá, F. & Chisvert-Tarazona, M.J. (coords.) (2022). *Resultados del modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España*. CEDEFOP.
- Marhuenda-Fluixá, F., Martínez-Morales, I. y Olmeda-Rodríguez, E. (2022). La Covid en las E2O en España: Impacto sobre el alumnado y reacción de las escuelas. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, 38. <https://doi.org/10.21573/vol38n002022.126413>
- Martínez-Morales, J. (Coord.) (2021). *La formación en las E2O acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito*. E2O España.
- Merino, R., Olmeda, E., García Gracia, M. y Palomares, D. (2022). Jóvenes y segunda oportunidad: cambios en las trayectorias formativas y laborales. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(3), 221-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23455>
- Escudero-Muñoz, J. M., González-González, M. T. y Martínez-Domínguez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-64. <https://doi.org/10.35362/rie500660>
- OCDE (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Palomares-Montero, D., Merino-Pareja, R., Olmeda-Rodríguez, E., García-Gracia, M. y Córdoba-Iñesta, A. I. (2024). Alumnado de Escuelas de Segunda Oportunidad: nuevas vinculaciones, recuperando aprendizajes, reconectando itinerarios. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 553-564. <https://doi.org/10.5209/rced.85965>
- Réseau E2C (s.f.). *Le Réseau E2C France*. E2c94. <https://www.e2c94.com/reseau-e2c-france/>

- Subirats, J. (2015). Nociones conceptuales de gobernanza, política y administración pública. En P. Muñoz, *El rol del Estado: contribuciones al debate* (pp. 121-156). FES-ILDIS. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/12925-20170131.pdf>
- UNESCO (2017). *La educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://www.unesco.org/es/articles/educacion-para-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-objetivos-de-aprendizaje>
- Walther, A. y Stauber, B. (2024). Doing youth in time? A relational perspective on the temporal constructions of youth. *Time & Society*, 34(1), 312-333. <https://doi.org/10.1177/0961463X241264333>

4

El modelo E2O Arrabal-AID: una experiencia malagueña de inclusión socioeducativa

MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ MORALES

JUAN FRANCISCO RUIZ JIMÉNEZ

ESTHER GAONA ÁLVAREZ

Asociación Arrabal AID

1. Contexto y justificación de la E2O Arrabal AID

Las escuelas de segunda oportunidad surgen como una respuesta necesaria ante los altos índices de abandono escolar y las dificultades de inserción laboral de la juventud en Europa. Tal y como hemos comentado en el capítulo anterior, la idea se consolidó a mediados de los años noventa, cuando la Comisión Europea publicó el libro blanco *Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad cognitiva* (1995). A raíz de esta iniciativa, se pusieron en marcha experiencias piloto en distintos países europeos —entre ellas, la pionera escuela de Marsella— con el objetivo de acercar la formación a las necesidades reales de la sociedad y del empleo.

En España, este modelo se ha ido expandiendo progresivamente, contando actualmente con 51 escuelas acreditadas, 18 escuelas socias educativas y 3 empresas socias. Todas ellas comparten una misión común: ofrecer a jóvenes de entre 15 y 29 años una nueva vía para construir su proyecto personal y profesional a través de itinerarios individualizados, formación adaptada y un acompañamiento integral que fomente la autonomía, la empleabilidad y la inclusión social (Asociación Española E2O, 2022).

Desde una perspectiva de justicia educativa, las E2O representan un compromiso con la igualdad de oportunidades y la educación inclusiva. Tal como sostienen Tarabini et al. (2017),

la equidad en educación requiere mecanismos que compensen las desigualdades estructurales y garanticen que nadie quede atrás. Las E2O encarnan precisamente este principio: ofrecen una segunda posibilidad a quienes han sido expulsados, desmotivados o invisibilizados por el sistema tradicional.

La Asociación Arrabal-AID, con sedes en Málaga y Chiclana de la Frontera (Cádiz), forma parte activa de la Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), una red nacional que agrupa a entidades comprometidas con la reintegración educativa y profesional de jóvenes que han quedado fuera del sistema educativo o del mercado laboral. Ambas sedes cuentan con la acreditación oficial y comparten una metodología y filosofía de trabajo comunes orientadas al acompañamiento integral de las personas jóvenes.

2. Principios y fundamentos del modelo E2O

Las escuelas de segunda oportunidad comparten una serie de principios básicos que garantizan la coherencia de su intervención:

1. Reconocimiento institucional, tanto por parte de la administración local como autonómica.
2. Finalidad social y profesional, dirigida a la inserción sostenible de jóvenes en riesgo de exclusión.
3. Desarrollo competencial, centrado en habilidades personales, sociales y laborales.
4. Vinculación con el tejido empresarial, como vía de aprendizaje práctico y empleabilidad.
5. Trabajo en red y cooperación interinstitucional, imprescindible para abordar integralmente las necesidades del alumnado.

El modelo pedagógico de las E2O Arrabal AID combina una formación flexible e individualizada con un acompañamiento continuo atendiendo no solo a la dimensión educativa, sino también a las necesidades sociales, emocionales y personales de cada joven. Esta visión integral sitúa a la persona en el centro

del proceso, reconociendo sus ritmos, motivaciones y potencialidades.

Además, las E2O están alineadas con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030, especialmente con los relacionados con la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5), el trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8), la reducción de desigualdades (ODS 10) y las alianzas para lograr los objetivos (ODS 17) (UNESCO, 2017).

2.1. Estructura organizativa y equipo humano

La Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal-AID dispone de un equipo humano diverso y altamente cualificado que asegura una atención integral y personalizada a cada estudiante. Su estructura organizativa combina diferentes perfiles profesionales: una persona responsable de la acreditación, una coordinación general del área, tres técnicos y técnicas de acompañamiento y un grupo docente formado por cinco especialistas en distintas disciplinas. Todos ellos trabajan de manera colaborativa para crear un entorno educativo que favorezca el aprendizaje, la confianza y la participación activa del alumnado.

Desde el primer contacto con la escuela hasta la consecución de un empleo o el regreso al sistema educativo formal, cada joven sigue un itinerario adaptado a sus necesidades, intereses y ritmo de desarrollo. Este enfoque individualizado permite identificar los recursos y apoyos más adecuados en cada fase del proceso, garantizando una atención continuada y coherente.

Además, la labor del equipo no se limita al ámbito interno. La escuela mantiene una estrecha colaboración con entidades sociales, empresas, administraciones públicas y centros educativos, conformando una red sólida de cooperación. Esta forma de gobernanza compartida facilita la coordinación de esfuerzos y la creación de itinerarios integrales que combinan formación teórica, experiencias prácticas y acompañamiento social, potenciando así las oportunidades reales de inclusión y crecimiento personal del alumnado.

2.2. Perfil del alumnado y enfoque de intervención

El alumnado de la E2O Arrabal-AID está formado por jóvenes de entre 15 y 29 años que presentan trayectorias marcadas por la discontinuidad educativa, el desempleo, la falta de experiencia laboral y, en muchos casos, situaciones de vulnerabilidad social o familiar. Más allá de los datos sociodemográficos, se trata de personas que han vivido procesos de exclusión o fracaso escolar y que arrastran sentimientos de baja autoestima, frustración o desconfianza hacia las instituciones educativas. Muchos proceden de hogares afectados por el desempleo o la precariedad, donde las expectativas de futuro son limitadas y los modelos de referencia escasos.

Desde Arrabal-AID se aborda esta realidad desde un enfoque sistémico, comprendiendo que los comportamientos, actitudes y emociones de los jóvenes no pueden entenderse aislados de su contexto. En lugar de etiquetar, se busca comprender, acompañar y empoderar a través de espacios de escucha, aprendizaje y crecimiento personal.

Las principales necesidades detectadas suelen estar vinculadas a la mejora de las habilidades sociales y comunicativas, el fortalecimiento de la autoestima, el descubrimiento vocacional y la preparación para el empleo o el retorno educativo. Por ello, la metodología combina intervenciones educativas, orientación laboral, talleres de competencias transversales, refuerzo emocional y actividades de participación ciudadana (Romero-Rodríguez et al., 2022).

3. Itinerario formativo y acompañamiento integral

El proceso formativo en la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal-AID se estructura en torno a un itinerario individualizado, flexible y dinámico, diseñado para adaptarse a las características, necesidades y metas de cada participante. Este itinerario se desarrolla a lo largo de tres fases complementarias que garantizan un acompañamiento integral y coherente desde el inicio hasta la finalización del proceso.

3.1. Fase de acogida y diagnóstico

Esta primera etapa constituye el punto de partida del recorrido educativo y personal del participante. A través de una entrevista inicial y una valoración social y de empleabilidad, se realiza un diagnóstico detallado de su situación personal, formativa y profesional. Este análisis permite identificar fortalezas, áreas de mejora y posibles barreras con el fin de diseñar de manera conjunta un plan de acción personalizado que incluya objetivos realistas y alcanzables.

Durante este proceso, se promueve una orientación vocacional profunda que ayuda a cada joven a explorar sus intereses, descubrir su potencial y definir su proyecto de vida. La relación entre el equipo educativo y el alumnado se basa en la confianza mutua, la empatía y la corresponsabilidad, creando un entorno seguro que favorece la motivación y el compromiso con el propio proceso de cambio.

3.2. Fase de desarrollo

En esta segunda fase se ponen en marcha las acciones formativas, de acompañamiento y de orientación laboral que constituyen el núcleo del itinerario. Se combinan estrategias educativas y experiencias prácticas que permiten a los jóvenes adquirir competencias clave para su desarrollo personal y profesional:

- Refuerzo educativo en competencias básicas, comunicación lingüística, matemáticas, idiomas y cultura general.
- Formación digital y en competencias transversales, esenciales para la empleabilidad en el actual contexto tecnológico.
- Talleres prelaborales, orientados a la adquisición de hábitos de trabajo, responsabilidad y habilidades sociales.
- Orientación laboral individualizada, apoyada en la amplia experiencia de Arrabal-AID como entidad referente en el impulso del empleo juvenil en Málaga.
- Formación profesional y técnica vinculada a certificados de profesionalidad y a los sectores con mayor demanda en el mercado laboral local.
- Prácticas no laborales en empresas colaboradoras, que permiten aplicar lo aprendido y establecer contactos reales con el entorno productivo.

- Acciones de participación ciudadana y sensibilización social, que fomentan valores como la igualdad, la diversidad, la creatividad o el trabajo en equipo mediante actividades de teatro, expresión corporal o proyectos comunitarios.

Además, Arrabal-AID impulsa iniciativas innovadoras de empleabilidad y movilidad internacional como Opportunity Morning, un encuentro anual que conecta a cientos de jóvenes con empresas, recursos formativos y programas de empleo, o CEO-Y (Creating Employment Opportunities for Youth), que brinda la posibilidad de realizar experiencias profesionales en empresas europeas, ampliando horizontes y competencias interculturales.

3.3. Fase de evaluación y cierre

La fase final del itinerario se centra en la evaluación compartida del proceso, entendida como un espacio de reflexión conjunta entre el equipo educativo y el participante. Más allá de los resultados académicos o de inserción laboral, se valoran aspectos como la autonomía personal, la adquisición de competencias para la vida y la consolidación de actitudes positivas frente al aprendizaje y el trabajo.

El propósito de esta etapa es que cada joven pueda reconocer su evolución, identificar los logros alcanzados y definir los próximos pasos de su recorrido formativo o profesional. En definitiva, se busca que el participante se sienta protagonista de su propio proceso de transformación, fortaleciendo su autoestima, su sentido de pertenencia y su capacidad para construir un futuro sostenible y lleno de oportunidades (García-Aguilera, et al., 2025).

4. Impacto social y comunitario

Tal y como comentan Romero-Rodríguez et al. (2022), el impacto de la E2O Arrabal-AID trasciende la mejora individual del alumnado. Su acción genera efectos positivos en el entorno familiar, en el tejido empresarial y en la comunidad local. Las historias de éxito de los y las jóvenes que logran retornar al sistema educativo, acceder a un empleo o emprender un proyecto personal se convierten en referentes transformadores.

Asimismo, la escuela contribuye a romper estigmas y prejuicios sobre la juventud vulnerable visibilizando sus talentos y potencialidades. La colaboración con empresas, administraciones y entidades sociales refuerza una red comunitaria de inclusión que amplía las oportunidades de aprendizaje y participación ciudadana.

4.1. Retos y perspectivas de futuro

A pesar de los avances, las escuelas de segunda oportunidad enfrentan retos estructurales que requieren una respuesta colectiva. Entre ellos destacan:

- Reforzar la autoestima y la confianza del alumnado, ayudándoles a superar el miedo al fracaso y las experiencias previas negativas.
- Consolidar el reconocimiento social e institucional de las E2O, mediante la sensibilización de la ciudadanía y el tejido empresarial sobre su valor como herramienta de inclusión.
- Impulsar la implicación familiar, clave para sostener los procesos de cambio.
- Asegurar una financiación estable y continuada, que permita garantizar la sostenibilidad de las escuelas.
- Fortalecer la coordinación entre el sistema educativo formal y las E2O, creando canales fluidos de derivación y seguimiento.

Estos desafíos solo pueden afrontarse desde la colaboración público-privada y el trabajo en red, donde administraciones, empresas, familias y entidades sociales compartan la responsabilidad de ofrecer verdaderas segundas oportunidades a la juventud. El modelo E2O de Arrabal-AID representa un ecosistema educativo y social donde la formación, la orientación, la empleabilidad y la participación ciudadana se entrelazan para ofrecer una respuesta integral a los desafíos de la juventud. Más que un programa, es una comunidad de aprendizaje y acompañamiento que apuesta por las personas, confía en su capacidad de transformación y demuestra que la inclusión no es una utopía, sino una práctica cotidiana construida desde la cercanía y la cooperación (Asociación Arrabal AID, s.f.).

Bibliografía

- Asociación Arrabal-AID (s.f.). *Escuela de Segunda Oportunidad*. <https://asociacionarrabal.org/proyectos/escuela-de-segunda-oportunidad>
- Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. (2022). *Informe Anual de Impacto 2022*. <https://e2oespana.org/memorias-anuales/>
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>
- García-Aguilera, F. J., Álvarez-Morales, M. J. y Ruiz-Tienda, A. (2025). Escuelas de segunda oportunidad como espacios socioeducativos inclusivos. El caso de Arrabal AID. En Casquero-Arjona, D., Franco-Caballero, P. y Elósegui-Bandera, E. (Coords.). *Prácticas Educativas para la Diversidad*. Octaedro.
- Romero-Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C. y Mateos-Blanco, T. (Eds.). (2022). *Orientación para la construcción de la carrera y justicia social: una experiencia de investigación-acción en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O)*. Octaedro.
- Tarabini, A., Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España. Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Unicef Comité Español. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oa/esp/descargar.aspx?id=5412&tipo=documento>
- UNESCO (2017). *La educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://www.unesco.org/es/articulos/educacion-para-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-objetivos-de-aprendizaje>

Prácticas educativas inclusivas: claves para una pedagogía transformadora

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ

MARÍA JESÚS SANTOS VILLALBA

JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA

Universidad de Málaga

1. La inclusión como «brújula pedagógica»: principios que guían el camino hacia una educación equitativa y de calidad

La educación contemporánea enfrenta el desafío de garantizar que todos los alumnos y alumnas, sin importar sus condiciones sociales, culturales, físicas, cognitivas o económicas, puedan tener acceso a experiencias de aprendizaje significativas y de calidad, al servicio de su desarrollo integral y su bienestar socioafectivo y emocional (Echeita, 2022). En este horizonte, la inclusión educativa se vislumbra como una excelente oportunidad para incrementar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje al ser percibida como un principio rector que orienta la organización de los sistemas escolares y la propia forma en la que los docentes diseñan, implementan y evalúan sus prácticas pedagógicas. El concepto de inclusión, concebido como «brújula pedagógica», nos invita a reflexionar acerca de los fundamentos éticos y pedagógicos que sostienen una educación equitativa capaz de responder a la diversidad del alumnado, de reconocer las diferencias como valores inestimables y no como barreras y de promover transformaciones capaces de superar lógicas de exclusión que han marcado históricamente a la escuela (Ainscow, 2024; Alcalá del Olmo y Leiva, 2021; Navas-Bonilla et al., 2025).

Uno de los ejes centrales de dichas prácticas es el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que propone la planificación

de experiencias educativas flexibles destinadas a garantizar múltiples formas de acceso, participación y expresión. Este enfoque evita que la inclusión sea percibida como una estrategia remedial o compensatoria, en tanto que acentúa la necesidad de ofrecer experiencias educativas con las que todos los estudiantes dispongan de oportunidades equitativas de aprender y de desplegar todo su potencial (Alba-Pastor, 2023).

En esta línea, cabe destacar que el desarrollo de prácticas inclusivas precisa una verdadera colaboración docente. Y es que la construcción de comunidades profesionales capaces de compartir experiencias, de apoyarse mutuamente y de generar estrategias conjuntas constituye un factor decisivo para transformar la cultura escolar (Ancaya-Martínez et al., 2024). La inclusión, por tanto, no puede depender exclusivamente de la voluntad individual de un docente, sino que es preciso contar con estructuras colectivas que fortalezcan la reflexión pedagógica y la innovación metodológica (Bray et al., 2024).

Hablar de inclusión como «brújula pedagógica», por tanto, significa reconocer que no se trata de un concepto accesorio o una moda discursiva, sino de una orientación fundamental para repensar el sentido mismo de la educación. Al igual que una brújula permite encontrar una dirección en mitad de un camino repleto de perplejidad e incertidumbre, la inclusión proporciona criterios y orientaciones que guían las decisiones de política educativa y de práctica docente en un contexto marcado por la heterogeneidad (Moreno-Tallón y Muntaner-Guas, 2025).

La metáfora de la brújula resulta especialmente sugerente, puesto que lleva a la necesidad de contar con un «norte ético» que dote de coherencia a las acciones educativas principalmente en escenarios en los que prevalecen tensiones marcadas entre la homogeneización y la diversidad, entre el rendimiento académico estandarizado y el desarrollo integral, entre la tradición escolar y las demandas emergentes de justicia e igualdad (Calderón y Ainscow, 2025). No obstante, aunque así planteada la inclusión no consiga resolver por sí sola estas tensiones, cierto es que proporciona un marco de referencia fundamental para afrontarlas, promoviendo la dignidad, la equidad, la participación y la pertinencia necesarias y fundamentales en las que debe sustentarse toda intervención pedagógica.

Es por todo ello que el objetivo de este capítulo es abordar la inclusión educativa desde una doble perspectiva: como principio

que orienta las políticas y estructuras educativas y como praxis traducida en decisiones pedagógicas concretas en el contexto del aula. A partir de este horizonte, consideramos que es factible desarrollar los principios que guían el camino hacia una educación equitativa y de calidad, entendiendo que solo a través de la articulación entre valores, procesos y estrategias podrá edificarse una práctica educativa realmente coherente con los postulados de justicia social y democracia relevantes e imprescindibles en la educación actual.

2. Prácticas educativas inclusivas para la transformación de los contextos educativos

El desarrollo de prácticas educativas inclusivas se sustenta en un conjunto de principios que, incorporados de manera holística, permite reconfigurar la educación en clave de calidad, equidad y justicia social (Arnaiz et al., 2023; Estalayo et al., 2021).

El primero de ellos nos lleva a asumir que la equidad en sí misma no significa tratar a todo el alumnado de idéntica forma, sino contemplando sus distintas casuísticas como ejes clave de las decisiones pedagógicas que lleguen a formularse para garantizar que cada estudiante disponga de las condiciones más adecuadas con las que desplegar sus potencialidades.

Otro principio fundamental es el que nos lleva a entender que la inclusión no se reduce a la mera presencia física del estudiante en la escuela, sino que de lo que se trata es de garantizar su participación real en el proceso de aprendizaje y en la vida escolar (García-García y Cotrina, 2023). Ello supone el diseño e implementación de prácticas democráticas capaces de conceder voz al alumnado, de impulsar el diálogo entre familias y comunidad y de abogar por la construcción compartida del conocimiento.

En la misma línea, es importante subrayar que todo esfuerzo por hacer realidad una educación inclusiva precisa la conformación de una ética de justicia social con la que desafiar las estructuras de desigualdad (Vila-Merino et al., 2024). Y es que no basta con atender a los estudiantes dentro del aula, sino que se requiere impulsar transformaciones capaces de cuestionar las lógicas de discriminación sistémica y de promover una ciudadanía activa y consciente de sus derechos.

La calidad educativa es otro de los principios inspiradores de las prácticas pedagógicas de corte innovador e inclusivo. Ello supone atender al desarrollo integral del alumnado y a su bienestar cognitivo, ético y socioemocional, conectado con las experiencias vitales de todos y todas. Para ello, es preciso revisar las concepciones tradicionales de enseñanza centradas en la uniformidad y, en su lugar, diseñar experiencias de aprendizaje que reconozcan la existencia de estilos cognitivos distintos, que propicien la cooperación y que alienten el desarrollo de aprendizajes significativos.

Se trata, en esencia, de conformar un modelo educativo que no solo busca transmitir conocimientos, sino también formar una ciudadanía capaz de convivir en diversidad y de construir sociedades más justas. Ello requiere, a su vez, acentuar la importancia de las variables siguientes (Mitchell y Sutherland, 2020):

- Repensar la formación docente inicial y continua, de tal manera que se proporcione al profesorado aquellas herramientas teóricas y metodológicas que fortalezcan su capacidad para atender la diversidad.
- Diseñar e implementar políticas públicas coherentes, que garanticen la distribución equitativa de recursos, el reconocimiento de las particularidades contextuales y el fortalecimiento de la educación pública.
- Conformación de estructuras curriculares inclusivas, flexibles y culturalmente relevantes, alineadas con las necesidades y realidades de los estudiantes.
- Establecimiento de una cultura escolar democrática, a partir del fomento de ambientes donde el reconocimiento mutuo y la participación constituyan prácticas cotidianas y no solo enunciados declarativos.

3. Aulas inspiradoras. Estrategias didácticas al servicio del aprendizaje de todos y todas

La construcción de aulas verdaderamente inclusivas trasciende la mera presencia física de la diversidad en las aulas. No solamente es importante que exista presencia, sino que esta debe ser actividad, visible, interactiva y eminentemente participativa. Se

requiere, por tanto, la construcción emergente de ambientes educativos inspiradores que actúen como vehículos privilegiados del aprendizaje relevante y equitativo para toda la comunidad educativa. Estos espacios se caracterizan por su capacidad de transformar la experiencia educativa en algo propositivo, accesible y profundamente humano, donde cada estudiante puede desplegar su potencial único mientras contribuye al enriquecimiento colectivo de la clase. No se forma o no nos educamos de forma aislada o inconexa, sino, al contrario, de forma interdependiente en un aula compleja que es reflejo de las contradicciones, significados y vicisitudes de la realidad social, cultural, política, económica y digital existente.

No podemos obviar que las aulas inspiradoras se fundamentan en principios neurocientíficos que evidencian cómo el cerebro aprende mejor cuando se respeta la neuroplasticidad cerebral y las ventanas de oportunidad para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en aulas y/o centros educativos que son ecosistemas de aprendizaje.

Por su parte, la flexibilidad emerge como principio fundamental en el diseño neurodidáctico que necesita espacios específicos que faciliten tanto el trabajo individual reflexivo como el cooperativo y dinámico. La disposición y accesibilidad de todos los elementos y/o dispositivos didácticos resulta clave. Ejemplo de ello es la propia distribución estratégica y espacial del mobiliario, que cobra especial relevancia, así como la propia disposición a interactuar en distintos formatos y agrupamientos del alumnado. Así, los estudiantes sentados —y de pie— en semicírculo preguntan y participan más activamente, mientras que las agrupaciones de mesas facilitan la interacción cooperativa necesaria para optimizar los procesos de aprendizaje compartido.

Además, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) se configura como el marco de referencia esencial para crear aulas verdaderamente inclusivas, fundamentándose en distintas redes neuronales vinculadas a los procesos de enseñanza y ofreciendo múltiples medios de representación, expresión y compromiso que garantizan el acceso equitativo al aprendizaje (Alba-Pastor, 2023). Las redes afectivas determinan la implicación emocional del estudiantado, siendo clave personalizar las motivaciones hacia el contenido o, mejor dicho, tejido curricular. Las redes de reconocimiento se especializan en la percepción y comprensión

de la información, requiriendo diversidad en los formatos de presentación de contenidos. Las redes estratégicas se encargan de la planificación y ejecución de tareas, que demandan variabilidad en las formas de expresión del aprendizaje adquirido. La aplicación efectiva del DUA no solo mejora la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que beneficia a toda la comunidad educativa al promover un aprendizaje más flexible, accesible y personalizado. Por ello, la neurodiversidad no la podemos concebir nunca como una lacra perturbadora de la convivencia y del aprendizaje, al contrario, es fuente de oportunidades para el enriquecimiento, la solidaridad y el apoyo mutuo (Bray et al., 2024).

Las metodologías activas constituyen el núcleo transformador de las aulas inspiradoras que convierten al alumnado en protagonista activo de sus procesos de aprendizaje mediante dinámicas que aumentan la motivación y la propia participación de la diversidad del alumnado, desarrollando competencias clave para la vida y fomentando el trabajo en equipo como motor de creatividad y aprendizaje significativo y funcional. El aprendizaje cooperativo permite que el estudiantado aprenda de manera significativa, potenciando y respetando tanto la individualidad como el trabajo grupal, contribuyendo así a una educación inclusiva que favorece la convivencia y aceptación de las diferencias. Este tipo de metodología cooperativa más abierta y democrática reduce considerablemente comportamientos de exclusión mediante la máxima interactividad del alumnado en el aula, con un contacto e intercambios constructivos entre los estudiantes de diferentes características y capacidades. Tampoco podemos olvidar la relevancia que cobra en el actual escenario pedagógico el aprendizaje basado en proyectos, que promueve la exploración profunda de preguntas, problemas o desafíos reales, mientras que técnicas como, por ejemplo, el «Jigsaw» permiten que cada estudiante se convierta en experto o experta de un segmento específico del conocimiento que enseña posteriormente a sus compañeros y compañeras en un aula abierta e inclusiva.

También debemos poner el «foco» pedagógico en la organización del aula por rincones de aprendizaje; y es que representa una estrategia metodológica que ofrece espacios que, incorporando la usabilidad de materiales didácticos de corte manipulativo, visual y atractivo, promueve el respeto a los diferentes ritmos

de aprendizaje y favorece la libertad en la realización de trabajos académicos. Estos ecosistemas educativos invitan a experimentar y manipular objetos mientras excitan las capacidades imaginativas y creativas a partir de actividades lúdicas y significativas. Los rincones cooperativos fomentan la colaboración, interacción y aprendizaje activo; espacios específicos como el rincón de biblioteca, trabajo en mesa, experimentación científica, tecnologías educativas, transición entre actividades, juego libre y manipulación de materiales didácticos. Esta distribución genera ambientes cálidos que permiten al alumnado sentirse satisfecho emocionalmente y desarrollar autonomía personal, creatividad expresiva y motivación intrínseca hacia el aprendizaje. La flexibilidad inherente a esta organización permite adaptar los espacios tanto a los recursos disponibles como a las características específicas del alumnado y profesorado, siendo compatible con otras metodologías pedagógicas innovadoras e inclusivas (Iñiguez-Apolo et al., 2025).

De la misma forma, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se constituyen como herramientas imprescindibles hoy día para poder potenciar la inclusión educativa, ya que ofrecen oportunidades para atender la diversidad del alumnado y reducir la exclusión en los contextos escolares contemporáneos (Fernández-Batanero et al., 2019). Su potencial radica en la individualización del aprendizaje que permite una educación personalizada adaptada a las capacidades, intereses y necesidades específicas de cada estudiante. Las TIC favorecen la mejora de los aprendizajes proporcionando recursos educativos diversos que atienden dificultades específicas y diferentes estilos de aprendizaje y amplían y enriquecen las experiencias educativas contribuyendo al desarrollo de capacidades cognitivas superiores como el análisis crítico, síntesis creativa, pensamiento divergente y resolución de problemas complejos. Especialmente, benefician a aquel alumnado en situación de mayor vulnerabilidad o que presenta más necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que las herramientas tecnológicas específicas pueden y deben eliminar barreras de acceso al currículum. La implementación efectiva requiere formación docente especializada, dotación adecuada de equipos tecnológicos y una valoración crítica y cuidada sobre la todavía existente brecha digital para evitar generar mayor exclusión educativa.

Asimismo, las aulas inspiradoras implementan sistemas de evaluación formativa y continua que resultan más efectivos que los exámenes tradicionales o los métodos evaluativos —más bien calificativos— de corte estandarizado que no aportan calidad ni ningún tipo de «plus» a los aprendizajes competenciales. Por ello, es necesario promover activamente la evaluación entre pares que fomenta la responsabilidad individual y grupal, mientras que la reflexión colectiva sistemática permite analizar qué estrategias funcionaron exitosamente, cuáles requieren cambios y/o modificaciones y cómo poder mejorar en futuras experiencias de aprendizaje más fructíferas o de mayor impacto curricular (Ioannidi y Karvelas, 2025). De hecho, la propia retroalimentación o *feedback* inmediato cobra especial interés y relevancia desde una perspectiva neurodidáctica inclusiva, ya que el cerebro responde de manera más efectiva cuando se refuerza el aprendizaje con comentarios positivos y constructivos, lo que motiva al alumnado a continuar esforzándose en su desarrollo académico y personal (Moreira-Cuadros et al., 2025). Esta práctica evaluativa debe complementarse con procesos de autoevaluación como herramienta metacognitiva para mejorar las posibles soluciones ante los retos educativos que siempre deben ser emergentes para el desarrollo del pensamiento crítico en el marco de aulas inspiradoras e inclusivas.

4. Tejiendo redes: la comunidad que transforma la educación

En un mundo caracterizado por la fragmentación, la desigualdad y la diversidad, apostar por la inclusión significa asumir una responsabilidad ética con la que educar para la equidad, la justicia y la vida en común. Hacer realidad este compromiso implica superar inercias históricas y construir, desde la práctica y la política, un proyecto educativo que sitúe en el centro de la actividad educativa la dignidad de cada estudiante. No se trata de adaptar el sistema educativo únicamente a aquellos estudiantes que se perciben como «diferentes», sino de repensar la experiencia educativa en su totalidad, de tal manera que ninguna persona quede relegada. De este modo, las prácticas educativas inclusivas que se desarrollen en las instituciones educativas suponen reconocer que las diferencias constituyen verdaderas oportunidades

para humanizar y enriquecer los procesos formativos (Espinoza-López, 2023). Estas prácticas comprenden el conjunto de estrategias didácticas, metodológicas y curriculares que permiten que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o necesidades específicas, tengan un acceso equitativo y puedan participar activamente en su proceso formativo, alcanzando sus objetivos educativos en condiciones de justicia e igualdad (Gutiérrez-Arias, 2020). Así, el enfoque se centra en reconocer y valorar la diversidad como un recurso enriquecedor para el aprendizaje colectivo. Además, estas prácticas representan un camino decisivo hacia una pedagogía transformadora capaz de responder a las necesidades heterogéneas de todo el alumnado y a los desafíos sociales contemporáneos, puesto que la inclusión no debe entenderse únicamente como una estrategia de acceso, sino como la construcción de entornos en los que prime la equidad, la participación y el reconocimiento de las singularidades.

La inclusión educativa, por tanto, la entendemos como un proceso integral que asegura la participación, el acceso y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes; además, exige el compromiso activo del alumnado, docentes, familias, directivos y agentes externos que conforman el ecosistema escolar (Iñiguez-Apolo et al., 2025). De esta forma, la comunidad educativa actúa como agente transformador que debe fomentar el diálogo y el trabajo compartido para eliminar barreras culturales, sociales y pedagógicas.

El compromiso de docentes, instituciones y comunidades educativas resulta indispensable para consolidar una cultura escolar inclusiva que valore la diversidad como una fortaleza colectiva. Solo desde esta perspectiva es posible garantizar no solo el éxito académico, sino también la formación integral de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la justicia social (Jiménez-Carrillo y Mesa-Villavicencio, 2020).

El liderazgo inclusivo desempeña un papel central en este proceso, pues actúa como catalizador del cambio cultural dentro de la institución al orientar las dinámicas institucionales hacia la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Este tipo de liderazgo no se limita a la gestión administrativa o pedagógica, sino que se distingue por su carácter ético y relacional en tanto que busca transformar las estructuras y prácticas escolares en espacios donde cada persona sea valorada en su singularidad (Val-

dés, 2018). Uno de los rasgos definitorios del liderazgo inclusivo es la construcción de una visión compartida sobre la educación inclusiva que promueve una cultura que abraza la diversidad y la colaboración de toda la comunidad educativa. Esta visión se traduce en la gestión efectiva de la diversidad y el desarrollo de metodologías activas en el aula que favorezcan la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes (León et al., 2018). Además, exige una implicación activa y constante de las familias que vaya más allá de la asistencia ocasional a actividades que se promuevan desde el centro educativo, puesto que debe favorecer un sentido profundo de pertenencia a la comunidad educativa y facilitar intercambios recíprocos que promuevan la corresponsabilidad en los procesos educativos (Simón y Barrios, 2019). La consolidación de una cultura colaborativa es indispensable para que esta participación no sea puntual, sino continúa y significativa e implique un compromiso real que influya en la gestión y dirección escolar.

En este sentido, la escuela se entiende no solo como un espacio educativo, sino como una organización abierta a la comunidad, lo que configura un eje fundamental para diseñar líneas de trabajo que impulsen la inclusión real y sostenible. La transformación institucional hacia la inclusión requiere reconducirse a través de un liderazgo auténtico que inspire y modele una comunidad escolar cohesionada y comprometida. Moliner et al. (2016) ubican a la cultura inclusiva en el corazón de las decisiones escolares, enfatizando la importancia de las estructuras colaborativas facilitadas por los equipos directivos como puntos de inflexión para el cambio institucional.

No obstante, existen diversos factores que obstaculizan la conformación de una verdadera cultura escolar inclusiva, que se manifiestan en diferentes niveles, desde políticas educativas hasta actitudes y prácticas en el aula. Entre las barreras más relevantes se encuentran las políticas educativas contradictorias o insuficientes que pueden generar confusión, la falta de apoyo efectivo para hacer realidad la inclusión, la persistencia de prácticas que etiquetan y segregan a los estudiantes, el déficit de recursos materiales y humanos, la insuficiente formación o la falta de colaboración entre profesionales (Ayala de la Peña et al., 2023). Es por ello que se subraya la necesidad de un análisis constante de las prácticas, políticas y culturas escolares para identificar y

eliminar estas barreras y así permitir avances significativos hacia la equidad educativa.

Para finalizar, cabe resaltar la importancia de promover equipos directivos comprometidos con la construcción y desarrollo de culturas escolares inclusivas no solo como impulsoras del cambio, sino como elementos fundamentales en la comprensión y práctica de una educación que pretende ser justa, equitativa y respetuosa con la diversidad.

5. Las prácticas educativas inclusivas en el Proyecto EDIE20

Una vez delimitado el concepto de prácticas educativas inclusivas desde una perspectiva holística dentro del contexto educativo, resulta pertinente explicar cómo se ha concebido la evaluación de dichas prácticas en el marco del Proyecto EDIE20. En este sentido, se entiende por prácticas educativas inclusivas el conjunto de acciones intencionadas y sistemáticas orientadas a mejorar los procesos pedagógicos desarrollados en la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal-AID y que posibilitan transformar la educación desde una perspectiva centrada en la calidad, la equidad y la justicia social. Estas prácticas se estructuran en torno a varias dimensiones clave que orientan tanto la planificación como la evaluación de las intervenciones formativas:

- Cultura organizativa, concebida como la construcción de una comunidad educativa inclusiva en la que se fomenta la cooperación entre todos los agentes implicados, basada en un liderazgo pedagógico participativo e inclusivo.
- Relaciones interpersonales, que hacen referencia al fortalecimiento de vínculos positivos y canales de comunicación efectivos entre todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo el diálogo y la convivencia democrática como pilares fundamentales de la inclusión.
- Atención a la diversidad y a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), centrada en ofrecer respuestas personalizadas y equitativas a un alumnado heterogéneo considerando sus características individuales, identitarias, culturales, étnicas y funcionales.

- Organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, vinculada al uso de estrategias metodológicas activas, colaborativas e innovadoras que promueven la autodeterminación, la adquisición de competencias y el acceso equitativo al conocimiento, tanto en entornos presenciales como virtuales o híbridos.
- Diseño y adaptación de materiales curriculares, orientados a garantizar que los recursos didácticos respondan a la diversidad del alumnado y evitar la creación de currículos paralelos que puedan generar exclusión, desmotivación o abandono escolar.
- Accesibilidad, entendida como la identificación y eliminación de barreras que dificulten el acceso a los procesos de aprendizaje, en consonancia con los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA).

A continuación, se presenta la tabla 1, en la que se sintetizan las dimensiones descritas junto con los agentes implicados en la evaluación integral de las prácticas educativas inclusivas en la E2O Arrabal-AID.

Tabla 1. Modelo de evaluación de prácticas educativas inclusivas

Dimensiones	Agentes implicados
Cultura organizativa	Junta directiva, equipo orientador, docentes y técnico/a de referencia de la E2O.
Relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa	Junta directiva, equipo orientador, docentes, técnico de referencia de la E2O, alumnado y familias.
Atención a la diversidad y necesidades específicas de apoyo educativo de las personas usuarias	Personas jóvenes usuarias de las E2O.
Organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Junta directiva, equipo orientador, docentes, técnico de referencia de la E2O y alumnado.
Diseño curricular inclusivo	Docentes, investigadores del equipo, miembros de la junta directiva y profesionales de las empresas colaboradoras.
Accesibilidad	Junta directiva, equipo orientador, docentes, técnico de referencia de la E2O y alumnado.

Nota. Elaboración propia

El modelo de evaluación de las prácticas educativas inclusivas aplicado en la E2O Arrabal-AID permite integrar la reflexión colectiva, la corresponsabilidad y la mejora continua como ejes fundamentales de la acción educativa. Al involucrar a todos los agentes —desde el equipo directivo hasta el propio alumnado—, se garantiza una visión integral y participativa de la inclusión, entendida no solo como un principio pedagógico, sino como una práctica cotidiana que atraviesa la cultura, la organización y la metodología de la E2O. Este enfoque favorece la construcción de entornos educativos más justos, accesibles y equitativos capaces de ofrecer verdaderas oportunidades de aprendizaje y desarrollo a todos los estudiantes (Arnaiz et al., 2023; Estalayo et al., 2021).

Referencias

- Ainscow, M. (2024). *Todas y todos los educandos cuentan, y cuentan por igual: Haciendo que la educación sea inclusiva*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991_spa
- Alba-Pastor, C. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alcalá del Olmo, M. J. y Leiva-Olivencia, J. J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad. Una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- Ancaya-Martínez, M. D. C. E., Távara-Sabalú, C. D. J. y Yarin-Achagua, A. J. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-886>
- Arnaiz, P., De Haro, R., Caballero, C. M. y Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2). <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R. y Serna Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Bray, A., Devitt, A., Banks, J., Sanchez Fuentes, S., Sandoval, M., Riviou, K., Byrne, D., Flood, M., Reale, J. y Terrenzio, S. (2024). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of

- technology in UDL implementations at second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 113-138. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>
- Calderón, I. y Ainscow, M. (2025). Educación inclusiva: mapas, fronteras y caminos hacia el éxito. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(2), 57-76. <https://doi.org/10.14201/teri.32438>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Espinoza-López, V. A. (2023). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 772-787. <https://doi.org/10.35381/rkv8i2.2969>
- Estalayo, P., Miño-Puigcercós, R., Malinverni, P. y Rivera-Vargas, P. (2021). The challenge of social inclusion, beyond school: Tensions and deficiencies in the integration policies of migrant girls and boys in Spain. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 67. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Fernández-Batanero, J. M., Reyes-Rebollo, M. M. y Montenegro-Rueda, M. (2019). Impact of ICT on students with high abilities. Bibliographic review (2008–2018). *Computers & Education*, 137, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.007>
- García-García, M. G. y Cotrina-García, M. (2023). Generations of the Community Perspective in Today's Inclusive Education. *Education Sciences*, 13(10), 1027. <https://doi.org/10.3390/educsci13101027>
- Gutiérrez-Arias, L. (2020). Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15321.016>
- Iñiguez-Apolo, L. M., Alvarado-Criollo, A. V., Gutiérrez-Cordero, J. A., Pereira-Viveros, A. L. y Toro-Loayza, L. M. (2025). Impacto de la inclusión educativa en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Ciencia y Educación*, 80-93. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14708871>
- Ioannidi, V. y Karvelas, M. (2025). A basic commentary on inclusive education and brain plasticity for research. *International Research in Education*, 13(2), 45-58. <https://doi.org/10.5296/ire.v13i2.23082>
- Jiménez-Carrillo, J. y Mesa-Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe5), 00001. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>

- León, M. J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Mitchell, D. y Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Moliner-García, O., Sales-Ciges, A. y Escobedo-Peiro, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <http://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Moreira-Cuadros, C. V., Basurto-Mendoza, S. T., López-Pinargote, J. A. y Pazmiño-Rodríguez, M. J. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje y Neuroeducación como enfoque innovador para la inclusión educativa. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 5(Educativa), 43-59. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v5iEducativa.397>
- Moreno-Tallón, F. y Muntaner-Guasp, J. J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- Navas-Bonilla C., Guerra-Arango J. A., Oviedo-Guado D. A. y Muriello-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10, 1527851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48, 51-58.
- Valdés, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

6

Liderar para incluir: el liderazgo pedagógico en las escuelas de segunda oportunidad

ALFONSO LÓPEZ PULIDO
Universidad Internacional de La Rioja

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA
ADRIÁN RUIZ TIENDA
Universidad de Málaga

1. El liderazgo pedagógico en contextos inclusivos

La creciente variedad de los entornos sociales da lugar a que las instituciones educativas acojan, con una constante y creciente frecuencia, a un estudiantado muy diverso. Esta circunstancia hace necesario que los centros deban evolucionar hacia espacios más inclusivos que acojan a todo tipo de estudiantes y que también prevengan el abandono escolar.

En este contexto, adquiere relevancia el papel que juega el liderazgo pedagógico en la dirección de centros educativos como garante de la prestación del servicio público que es la educación. Los nuevos escenarios exigen que se resalten las dimensiones más relevantes del fenómeno educativo, especialmente el concepto social de la educación y qué retos pedagógicos plantea esto a los directivos escolares (Rincón-Gallardo, 2022), ya que son ellos quienes deben protagonizar las transformaciones necesarias para dar respuesta a las necesidades que surgen (UNESCO, 2021). Los desafíos más importantes son aspectos tales como la inclusión educativa, el abandono escolar, el talento del profesorado, la colaboración con las familias y el resto del contexto social, la revisión de los procesos evaluativos y de los aprendiza-

jes imprescindibles, el bienestar de la comunidad educativa o el empleo de la tecnología (Rivas, 2022).

En lo relativo a la inclusión educativa y al abandono escolar, si bien es cierto que los directivos educativos prestan especial atención a estas cuestiones desde hace ya algún tiempo, es necesario ir más allá y potenciar que los gestores escolares pongan en marcha acuerdos estratégicos con otros sectores y estamentos para que aquellos estudiantes en riesgo de deserción sigan integrados, a la vez que se fomenten acciones con aquel alumnado que ya lo hubiera hecho, así como con sus familias, buscando su reincorporación (Bolívar et al., 2022).

La nueva escuela exige también una cualificación docente adecuada, especialmente en lo tocante a una total actualización de los procesos (UNESCO, 2021), lo que lleva a la necesidad de una radical innovación pedagógica que debe ser potenciada desde las direcciones escolares haciendo hincapié en el desarrollo de las debidas competencias en los docentes. Las competencias fundamentales son las siguientes: respetar los distintos tipos de ritmos de aprendizaje y dinamizarlos, dominar el currículo, emplear la tecnología como fuente de aprendizaje, promover la colaboración y la vinculación, organizar los espacios de aprendizaje, gestionar el tiempo, cooperar con otros docentes y con agentes externos, comunicar adecuadamente e implicar al contexto social (Hargreaves y Fullan, 2020).

Por otra parte, esta nueva escuela necesita un nuevo campo sobre el que sustentarse, y parte de este basamento lo constituye su capital social: el profesorado y las familias. Por ello, los equipos directivos deben crear redes de trabajo que difundan sus acciones y buenas prácticas y, a la par, reciban las de otros centros, otras instituciones y del resto de la comunidad, ya que debe integrarse a las familias en este sistema.

Para poder operar estos cambios, además del mencionado trabajo en red y la cultura colaborativa, deberán tenerse en cuenta ciertas premisas, tales como la búsqueda de un nuevo modelo de liderazgo positivo, que se centre en las relaciones interpersonales y que se sustente en la sinceridad; la transformación de los centros escolares, tanto en lo relativo a la organización escolar, el diseño y uso de los espacios educativos como en resaltar valores como la reducción de las desigualdades, la sostenibilidad o la justicia social; la potenciación de la cualificación y profesionali-

dad del profesorado en el sentido de una mayor vinculación con el contexto social en el que desempeña su labor (Bolívar et al., 2022).

El reto de la revisión de los procesos evaluativos y de los aprendizajes imprescindibles debe abordarse partiendo de la idea de que es preciso, en primer lugar, establecer nuevos modelos con mayor carga formativa que se centren en el estudiantado y su progresión. Ello deberá ir acompañado de nuevas modalidades de evaluación en las que el alumnado juegue un papel más activo, donde reciba una rápida y constante información de sus progresos, así como sistemas que valoren, en su justa medida, las competencias y los aprendizajes elementales. De ahí que cada vez sea más necesario establecer la distinción entre los aprendizajes imprescindibles y el currículo deseable, centrando los esfuerzos en ir revisando constantemente qué deberían saber los estudiantes y qué deberían saber hacer, de acuerdo con los cambios vertiginosos a los que estamos sometidos. Por esta razón, la educación debe adoptar una perspectiva competencial que posibilite superar los obstáculos globales (Montecinos y Nava, 2022).

En el campo de la gestión escolar va cobrando peso la idea de garantizar el bienestar emocional de toda la comunidad educativa. De hecho, se insiste en la importancia de esta cuestión, ya que se la considera imprescindible para poder superar los retos de la educación futura, siendo necesario potenciar una cultura emocional positiva (Hargreaves y Shirley, 2021), lo que se considera una de las prioridades de los líderes educativos (OECD, 2021). Además de ello, es importante destacar que todos los directivos escolares, pero, sobre todo, aquellos que trabajan en entornos complejos, deben cuidar también su bienestar subjetivo, conociendo y controlando sus respuestas emocionales y buscando una vida emocional positiva.

Por último, debemos aludir al empleo de la tecnología. Parece que, en este aspecto, poco se puede añadir ya. Sin embargo, debe destacarse que aún no todo el estudiantado tiene acceso al empleo de la tecnología, dándose una brecha entre los distintos segmentos sociales. Esto obliga a que, desde las direcciones escolares, se deba luchar para que el alumnado más desfavorecido pueda tener el acceso necesario.

2. El liderazgo pedagógico en las E2O: enfoques, funciones y estilos

El liderazgo pedagógico en las escuelas de segunda oportunidad (E2O) se configura como un elemento esencial para garantizar la cohesión, la innovación y la sostenibilidad de los procesos educativos. En este contexto, el liderazgo no se concibe como una función unipersonal, sino como una práctica colectiva, compartida y relacional centrada en la mejora continua del aprendizaje y en la construcción de comunidades educativas inclusivas y comprometidas (García-Aguilera, 2024).

Entre los enfoques contemporáneos que mejor se ajustan a la naturaleza flexible y colaborativa de las E2O destaca el liderazgo distributivo o compartido, cuya base fundamental reside en las interacciones que se generan entre los distintos miembros del equipo. Más allá del papel individual de quien ostenta formalmente la dirección, lo esencial radica en la dinámica horizontal de cooperación que permite compartir responsabilidades, promover el empoderamiento del personal docente y técnico y potenciar las capacidades de cada integrante del grupo (Azorín et al., 2022).

La implementación de este modelo de liderazgo por parte de los equipos directivos favorece un conocimiento más profundo de los profesionales que integran la organización, especialmente en lo referente a sus dimensiones emocionales, sus competencias y sus potencialidades. Este conocimiento posibilita un acompañamiento más ajustado que promueve el desarrollo profesional, la innovación pedagógica y el bienestar laboral. Además, la interacción constante y el reconocimiento mutuo fortalecen los vínculos de confianza y seguridad psicológica, elementos imprescindibles para consolidar equipos cohesionados, abiertos al cambio y dispuestos a asumir nuevos retos educativos (Tintoré et al., 2023).

En las E2O, el liderazgo pedagógico también se caracteriza por su función transformadora, orientada a implicar al profesorado y demás agentes educativos en la toma de decisiones y en la definición de los procesos de mejora del centro. La dirección, lejos de ejercer un control jerárquico, actúa como facilitadora del cambio, generando espacios de diálogo y reflexión colectiva. Este enfoque participativo propicia que el profesorado asuma un

compromiso real con las transformaciones que se impulsan, incrementando así la sostenibilidad y coherencia de los proyectos educativos (Ahumada et al., 2019).

De igual modo, el liderazgo en las E2O debe fomentar una cultura de pensamiento colaborativo donde el intercambio de experiencias, la cocreación de estrategias y el aprendizaje mutuo constituyan la base del desarrollo institucional. En este sentido, se hace necesario reducir las estructuras jerárquicas en favor de modelos más horizontales que prioricen la comunicación bidireccional y el reconocimiento del talento colectivo.

Para avanzar hacia esta cultura colaborativa, se identifican varias líneas de actuación complementarias (Bautista, 2020):

1. Reducir el peso del estatus, otorgando valor a las aportaciones individuales y colectivas más que a los cargos formales y promoviendo la igualdad de voz en los espacios de decisión.
2. Impulsar la autonomía docente, facilitando que el profesorado explore nuevos enfoques metodológicos, diseñe proyectos innovadores y asuma riesgos sin temor al error, concibiendo los fracasos como oportunidades de aprendizaje.
3. Promover una visión de futuro compartida, centrada en un aprendizaje continuo, creativo y colaborativo que responda a los desafíos de la sociedad actual y potencie la adaptabilidad institucional.
4. Establecer límites y responsabilidades compartidas, más allá de las exigencias normativas, que reflejen un compromiso ético con la equidad, la inclusión y el desarrollo integral del alumnado.

En síntesis, el liderazgo pedagógico en las escuelas de segunda oportunidad debe entenderse como un proceso dinámico, participativo y orientado al aprendizaje colectivo donde cada agente educativo asume un rol activo en la transformación del centro. Su finalidad última no es solo mejorar los resultados académicos o la organización interna, sino construir comunidades educativas resilientes, inclusivas y capaces de generar oportunidades reales de cambio personal y social para los jóvenes que forman parte de ellas.

3. El caso de la Escuela Arrabal AID: liderazgo comprometido y colaborativo

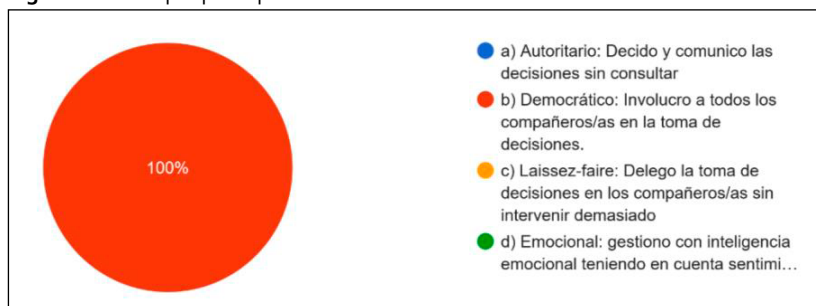
El modelo de liderazgo pedagógico en la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID se caracteriza por su compromiso social, su orientación a la inclusión y su marcado carácter colaborativo. Este liderazgo se despliega a través de prácticas que van más allá de la dirección administrativa, configurándose como un motor para la cohesión del equipo y la mejora de las trayectorias de las personas jóvenes participantes en la E2O.

El Proyecto EDIE2O ha revelado que el modelo de liderazgo desarrollado en la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID constituye un ejemplo paradigmático de cómo las organizaciones educativas pueden ejercer un liderazgo comprometido, inclusivo y colaborativo en contextos de alta vulnerabilidad social. Desde su acreditación como E2O, la escuela ha consolidado una cultura organizativa basada en la participación horizontal y la responsabilidad compartida, rasgos que se alejan del modelo jerárquico tradicional y se aproximan a enfoques de liderazgo distribuido y transformacional (Gabari-Gambarte et al., 2023; Leithwood y Jantzi, 2007).

En la práctica, el liderazgo pedagógico en Arrabal AID se manifiesta a través de distintas estrategias y dinámicas organizativas. En cuanto a los espacios de participación, el equipo directivo fomenta reuniones periódicas con docentes, orientadores y personal técnico donde se toman decisiones de manera colegiada. Esta práctica responde a lo que Bolívar (2015) denomina liderazgo democrático, donde la voz de cada miembro de la comunidad educativa es valorada como recurso para la mejora continua. La figura 1 presenta los resultados de una encuesta donde se preguntó a 12 miembros del equipo implicados en la toma de decisiones de la E2O cómo describirían su enfoque principal en la toma de decisiones socioeducativas en la escuela.

El gráfico muestra que el 100 % de los participantes seleccionó la opción «b) Democrático: Involucro a todos los compañeros/as en la toma de decisiones». Esto implica que el enfoque democrático es predominante en este grupo, evidenciando unanimidad en el valor del trabajo colaborativo para la toma de decisiones en este contexto.

Figura 1. Enfoque principal en la toma de decisiones



Nota. Elaboración propia

En la propia narrativa analizada a partir de las entrevistas realizadas, un miembro del equipo de la E2O habla sobre este liderazgo inclusivo traducido en prácticas concretas: «tanto la dirección como los responsables y los docentes tenemos reuniones constantes ... El equipo planifica conjuntamente las estrategias del curso y confío plenamente en su profesionalidad y desempeño» (Referente E2O 1).

En cuanto al acompañamiento personalizado, el liderazgo se centra también en el bienestar del alumnado. El equipo de la escuela se implica en itinerarios individualizados de orientación, garantizando un seguimiento cercano, lo que coincide con el enfoque de liderazgo centrado en las personas defendido por Hargreaves y Fullan (2012).

Esta personalización del aprendizaje se manifiesta en diferentes evidencias empíricas identificadas en las entrevistas en las que este acompañamiento personalizado y clima seguro se definen del siguiente modo: «el desafío mayor es volver a encantar al usuario, hacerle ver que es posible tener éxito en sus vidas ... el hecho de verse con iguales que están en la misma situación garantiza un clima de bienestar» (Docente 2).

En cuanto a la colaboración interinstitucional, la entidad ha desarrollado una red estable con empresas locales, entidades del tercer sector y administraciones públicas, lo que amplía las oportunidades de inserción sociolaboral de los jóvenes y refuerza la legitimidad social de la escuela (Arredondo-Quijada y Vizcaíno-Martínez, 2020).

Uno de los miembros del equipo directivo lo relata del siguiente modo: «las decisiones se toman de forma muy manco-

munada, entre el equipo pedagógico de la escuela y el equipo directivo de la entidad ... , construyendo itinerarios muy personalizados con los recursos disponibles» (Junta directiva 3).

También se destaca cómo a través de otros programas de la entidad como Enredados o Incorpora Joven se vincula a la escuela con el tejido productivo y se fortalece la inserción laboral de los jóvenes.

En líneas generales, los resultados del cuestionario sobre liderazgo pedagógico aplicado en el marco del Proyecto EDIE2O confirman que el profesorado percibe este liderazgo como «cercano, inclusivo y motivador», destacando que la dirección «da confianza y autonomía para diseñar nuevas propuestas metodológicas». A su vez, los testimonios de estudiantes reflejan que «el apoyo y la escucha de los responsables de la escuela son clave para seguir adelante», lo que evidencia la estrecha conexión entre liderazgo pedagógico y éxito educativo en contextos de segunda oportunidad.

En definitiva, el caso de Arrabal AID muestra que el liderazgo pedagógico, cuando se ejerce con compromiso social, apertura comunitaria y prácticas colaborativas, puede transformar la educación y generar condiciones óptimas para la inclusión educativa.

4. Retos y condiciones para un liderazgo pedagógico sostenible en las E2O

El ejercicio del liderazgo pedagógico en las escuelas de segunda oportunidad plantea desafíos particulares asociados al contexto de exclusión social y educativa en el que operan. Como señalan Day et al. (2016), el liderazgo educativo en entornos complejos se enfrenta a una tensión constante entre responder a la urgencia del día a día y sostener procesos de cambio profundo. Esta tensión es especialmente evidente en las E2O, donde los equipos directivos deben equilibrar la atención inmediata a las necesidades del alumnado con la planificación estratégica de itinerarios inclusivos.

Entre los principales retos identificados en el caso de la E2O Arrabal AID para que se pueda avanzar en cuanto al liderazgo pedagógico destacan:

- Falta de recursos y estabilidad institucional: a pesar de su reconocimiento creciente, muchas E2O dependen de proyectos y

subvenciones temporales, lo que dificulta la consolidación de equipos y la planificación a largo plazo (Merino et al., 2022). El análisis narrativo realizado a través de [Atlas.ti](#) nos revela algunos testimonios que avalan este hecho: «ahora mismo, la escuela de segunda oportunidad no tiene financiación propia, nos nutrimos de diferentes proyectos... Si tuviésemos financiación estable, podríamos aumentar plazas y personal» (Docente 2).

- Necesidad de legitimidad externa: las E2O aún buscan mayor reconocimiento en las políticas educativas, lo que obliga a sus líderes a realizar constantes esfuerzos de visibilización y defensa del modelo. Un miembro de Arrabal AID que forma parte del equipo directivo de la asociación nacional habla así de la situación de las E2O en cuanto a su marco normativo y su reconocimiento institucional insuficiente:

la ley de FP ha reconocido las E2O, queda pendiente su desarrollo normativo autonómico y la dotación de recursos ... la estrategia pasa por fortalecer la asociación de E2O y trabajar de forma coordinada con otras entidades andaluzas para incidir en la política educativa. (Junta directiva 3)

- La formación y profesionalización del equipo es una cuestión de relevancia que queda manifiesta en el análisis de contenido analizado en las entrevistas y resalta el valor de la capacitación constante y de los encuentros nacionales de E2O como espacios para renovar metodologías.

Para garantizar la sostenibilidad de este liderazgo inclusivo, la investigación realizada señala varias condiciones necesarias:

1. Apoyo y reconocimiento institucional para avanzar en el desarrollo normativo de las leyes que ya recogen el funcionamiento de las E2O y su financiación (García-Aguilera, 2024).
2. Formación continua en liderazgo pedagógico inclusivo, que permita a los equipos directivos actualizar sus competencias en gestión del cambio, mediación intercultural y metodologías activas (Ainscow, 2020).
3. Cuidado y apoyo al equipo profesional, a través de espacios de autocuidado, supervisión y reconocimiento del talento que

fortalezcan la motivación intrínseca del personal (Hargreaves y O'Connor, 2018).

4. Redes de apoyo y comunidades de práctica, tanto a nivel local como nacional e internacional, que permitan compartir aprendizajes y generar innovación colectiva (Wenger, 2001).
5. Claridad de propósito institucional, expresada en proyectos educativos que articulen misión, valores y objetivos inclusivos de manera coherente y generen sentido compartido en toda la comunidad (Bolívar, 2015).

El liderazgo pedagógico en las escuelas de segunda oportunidad debe entenderse no solo como una función exclusivamente directiva, sino como un proceso ético y colectivo que articula la inclusión educativa en contextos de vulnerabilidad. El caso de Arrabal AID demuestra que este liderazgo puede ser un motor de transformación socioeducativa siempre que se garantice su sostenibilidad a través de recursos, formación y redes de colaboración. Fortalecer estas condiciones es clave para consolidar el modelo E2O como un referente de innovación y equidad en el sistema educativo (García-Aguilera et al., 2021).

En suma, el liderazgo pedagógico en Arrabal AID muestra que la sostenibilidad de las E2O no depende únicamente de la voluntad de sus equipos, sino de la articulación entre formación, cuidado de profesionales, reconocimiento político y alianzas comunitarias. Como comenta uno de los miembros de la junta directiva de la entidad, «lo que pretende la escuela es crear un modelo que sí funcione con estos jóvenes, aunque el sistema tradicional no haya sabido hacerlo» (Junta directiva 3).

Referencias

- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

- Arredondo-Quijada, R. y Vizcaíno-Martínez, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *RUMBOS TS*, 23, 63-79. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2022). Liderazgo distribuido y trabajo en red. Explorando la evidencia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis* (pp. 131-148). Universidad de Granada.
- Bautista, J. M. (2020). *Liderazgo VICA. Cómo liderar en un contexto de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad*. SM.
- Bolívar, A (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros*, 361, 23-27. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). Aprendizajes y desafíos para el liderazgo de la escuela post pandemia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis* (pp. 19-39). Universidad de Granada.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Gabari-Gambarte M. I., Palacios-Garraza, A. y Apalategi-Begiristain, J. (2023). Cuestiones sobre liderazgo en las organizaciones educativas. *Revista Currículum*, 36, 87-106. <https://doi.org/10.25145/j.quirricul.2023.36.05>
- García-Aguilera, F. J. (2024). Las Escuelas de Segunda Oportunidad como garantes del derecho a la educación inclusiva y el acceso a un trabajo decente. En L. E. De Luna-Velasco, P. Rosas-Chávez y J. G. Salazar-Estrada (Coord.), *Derechos humanos y empoderamiento comunitario*. Tomo III. Tirant lo Blanch.
- García-Aguilera, F. J. y Aguilar-Cuenca, D. (2022). Las TIC como estrategia de inclusión social: análisis de un itinerario de segunda oportunidad educativa. *Revista Innoeduca*, 8(1), 121-134. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11467>
- García-Aguilera, F. J., Leiva-Olivencia, J. J. y Aguilar Cuenca, D. (2021). Percepción de profesionales de la inclusión socioeducativa sobre programas destinados a jóvenes vulnerables. *International Journal of New Education*, 8, 95-114. <https://doi.org/10.24310/IJNE.8.2021.13550>

- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understanding of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 3/4(5), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2021). *Well-Being in Schools: Three Forces That Will Uplift Your Students in a Volatile World*. ASCD.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2007). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Merino, R., Olmeda, E., García Gracia, M. y Palomares, D. (2022). Jóvenes y segunda oportunidad: cambios en las trayectorias formativas y laborales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*, 26(3), 221-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23455>
- Montecinos, C, y Nava, M. (2022). Bienestar subjetivo y el autocuidado de directoras y directores escolares. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis* (pp. 111-129). Universidad de Granada.
- OECD (2021). *The state of global education. 18 Months into the Pandemic*.
- Rincón-Gallardo, S. (2022). Liderazgo para liberar el aprendizaje durante y más allá de la pandemia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis* (pp. 75-91). Universidad de Granada.
- Rivas, A. (2022). Tipología del cambio educativo: Nuevos desafíos para repensar las escuelas sin aumentar las desigualdades educativas. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis* (pp. 43-54). Universidad de Granada.
- Tintoré, M., López-Messeguer, R., Ardura, D. y Galán, A. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. *Aula Abierta*, 52(1), 33-42. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.33-42>
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

7

Evaluación participativa y metodologías colaborativas en contextos de inclusión

ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ

CATALINA ARGÜELLO-GUTIÉRREZ

NELCY YOLY VALENCIA-OLIVERO

Universidad Internacional de La Rioja

1. La evaluación participativa en contextos de segunda oportunidad

Las escuelas de segunda oportunidad (E2O) se inscriben en el marco europeo de políticas dirigidas a reducir el abandono educativo temprano y mejorar la empleabilidad juvenil. Las E2O articulan itinerarios flexibles, aprendizaje situado y prácticas en empresas con apoyos personalizados que buscan reconstruir el vínculo con el saber y con el trabajo. Evaluar estos dispositivos no puede limitarse a verificar indicadores administrativos ni a medir la inserción a corto plazo. Exige comprender los mecanismos de cambio y las condiciones que sostienen los logros, como la (re)construcción de identidades de aprendiz y trabajador, el fortalecimiento de redes de apoyo y la mejora del autoconcepto académico (Booth y Ainscow, 2011). Organismos internacionales subrayan la centralidad de la inclusión y la sostenibilidad (UNESCO, 2020; Nilholm, 2021), así como ampliar la mirada más allá del acceso inicial al empleo hacia dimensiones de calidad y sostenibilidad.

Desde el plano pedagógico, la evaluación participativa (en adelante EP) convierte la recogida y el análisis de datos en una experiencia de aprendizaje. Los propios jóvenes generan información, deliberan su significado y negocian mejoras. La evaluación se desplaza de una lógica predominantemente sumativa a un continuo formativo, donde la evidencia orienta decisiones

inmediatas y a la vez rinde cuentas ante la comunidad (Patton, 2008). Este enfoque se alinea con marcos de justicia social que interrogan quién participa, con qué voz y para qué fines (Montrosse-Moorhead, 2024).

Metodológicamente, la EP redistribuye el rigor y abre las decisiones técnicas a quienes conviven con el problema. Así, el equipo evaluador facilita y garantiza calidad en sintonía con enfoques de empoderamiento y equidad (Fetterman y Wandersman, 2005; Mertens, 2009).

En E2O, la EP favorece la pertinencia cultural, legitima la voz juvenil y articula alianzas clave para la sostenibilidad (Asociación Española de E2O, 2022; CEDEFOP, 2020; Martínez-Morales, et al., 2024; Tárraga-Mínguez et al., 2022). Este capítulo sintetiza fundamentos conceptuales y operativos de la EP, describe técnicas claves y su valor añadido para construir conocimiento aplicable en E2O. Una EP bien diseñada incrementa validez, justicia y utilidad, a la vez que redistribuye poder epistémico hacia actores con menor voz institucional (Guba y Lincoln, 1989; House y Howe, 1999; Patton, 2008; Mertens, 2009).

Además, la EP dialoga con prioridades de política pública orientadas a la empleabilidad juvenil y al aprendizaje a lo largo de la vida, aportando información para reforzar la transición escuela-trabajo, alinear los currículos con las necesidades del tejido productivo y atender a sectores emergentes y nichos locales de empleo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2023; E2O España, 2023). En campos afines —como las profesiones sanitarias— se observa un giro hacia evaluaciones más inclusivas y sensibles al contexto, lección transferible a E2O (Finn et al., 2025).

2. Fundamentos de la evaluación participativa y metodologías colaborativas en contextos de inclusión

La «cuarta generación» de evaluación propone entender la evaluación como un proceso de negociación entre actores con valores e intereses distintos, lo que implica que los juicios evaluativos se construyen públicamente, contrastando evidencia y razonando sobre qué cuenta como «éxito» o «calidad» (Lincoln y Guba,

1985). En la práctica, la EP incorpora espacios deliberativos y fiabilidad cualitativa mediante triangulación y devolución de resultados.

El paradigma transformativo sitúa la equidad en el centro de cada decisión metodológica —muestreo, instrumentación, análisis y comunicación— y exige diseños sensibles a la diversidad (lenguaje claro, apoyos, horarios accesibles), así como espacios de cointerpretación que reconozcan asimetrías de poder (Mertens, 2009). En E2O, este giro implica operacionalizar indicadores relevantes para trayectorias no lineales (agencia, pertenencia, resiliencia, calidad percibida del empleo) y abrir la gobernanza del proceso a jóvenes y familias. Comités mixtos —jóvenes, familias, equipos, empresas y administraciones— pueden debatir evidencias, priorizar mejoras y comprometer recursos, reforzando la rendición de cuentas y el aprendizaje institucional (House y Howe, 1999).

Las tradiciones de investigación-acción participativa (IAP) y de investigación participativa basada en la comunidad (CBPR) proporcionan repertorios para construir alianzas equitativas y coproducir conocimiento útil para la acción (Cornwall y Jewkes, 1995; Israel et al., 1998). Desde una lógica de evaluación orientada al uso, conviene mapear —desde el inicio— usuarios primarios y decisiones a las que servirá la evaluación, de modo que preguntas, métodos y entregables se sincronicen con los ciclos de decisión en centros y redes de E2O (Patton, 2008). Esta lógica minimiza «evaluaciones museo» (Fitzpatrick et al., 2023) y va en la línea de que no hay recetas únicas, sino combinaciones contextuales (Montrosse-Moorhead, 2024).

Garantizar calidad en EP supone (a) muestreos teórico-intencionales que aseguren diversidad; (b) descripciones densas para permitir juicios de transferibilidad; (c) triangulación de fuentes y métodos; (d) devolución sistemática de resultados, y (e) documentación explícita de decisiones analíticas (Tracy, 2020). Además, actualmente se subrayan la utilidad social de la evidencia y la necesidad de orientar metodológicamente la participación para no quedarse en simbolismo (Centers for Disease Control and Prevention, en adelante CDC, 2024).

La EP gana potencia cuando se explicita la teoría del programa que conecta recursos, actividades, resultados intermedios y efectos. La evaluación realista aporta el marco contexto, meca-

nismo y resultado (CMO) para comprender qué funciona, para quién y en qué condiciones. En E2O, un mismo módulo puede operar por mecanismos distintos: activar la autoeficacia en jóvenes con trayectorias de fracaso escolar cuando se ofrece tutoría intensiva (contexto) o disparar expectativas ocupacionales cuando se logran prácticas significativas en empresas abiertas a la mentoría (otro contexto). Mapear CMO ayuda a diseñar instrumentos pertinentes y a priorizar decisiones con alto potencial de impacto sostenido.

La EP no solo produce datos, sino que transforma capacidades organizativas al distribuir el análisis y la interpretación mejorando la competencia evaluativa del equipo. Asimismo, genera evidencia creíble para la interlocución con administraciones y empresas, las cuales pueden reconocer retornos sociales más allá de indicadores de inserción a corto plazo y que se traduce en decisiones informadas sobre dotación de recursos, ajustes curriculares y acuerdos de colaboración con actores territoriales (OCDE, 2023; E2O España, 2023).

El compromiso ético en EP no se reduce al consentimiento informado inicial, sino que implica información comprensible y actualizada, la posibilidad real de retirarse sin consecuencias y acuerdos claros sobre propiedad y usos de los datos. La confidencialidad debe contextualizarse y contemplarse en todas las fases: recogida, análisis, devolución y comunicación pública (Mertens, 2009). En E2O, donde se tratan trayectorias vitales complejas, es clave evitar la reexposición de experiencias dolorosas sin apoyos.

En la recogida de datos, conviene formar a equipos mixtos en técnicas de entrevista y moderación, pilotar guiones y ajustar el lenguaje a lectura fácil cuando sea necesario. En el análisis, la auditabilidad se asegura con plantillas de códigos, definiciones operativas y ejemplos anclados en fragmentos literales. Las sesiones de devolución mejoran la credibilidad si se evitan confirmaciones superficiales y se abren a reinterpretaciones. Para decisiones sensibles, las «auditorías amistosas» entre centros o por parte de una persona externa ayudan a detectar sesgos y puntos ciegos, reforzando transparencia y aprendizaje mutuo (CDC, 2024; Tracy, 2020).

3. Técnicas y su valor para construir conocimiento en E2O

La EP se traduce en prácticas concretas que requieren dispositivos evaluativos sensibles a la complejidad de las trayectorias y a la diversidad de contextos en los que se insertan. Son claves técnicas como la entrevista en profundidad y los grupos focales que permitan captar significados, narrativas y dinámicas relacionales que difícilmente se registran en indicadores administrativos y aportan comprensión de los procesos de reenganche educativo y laboral. Asimismo, el uso de rúbricas codiseñadas con equipos y estudiantes hace visible la progresión en competencias transversales y sociolaborales, mientras que los cuestionarios, adecuadamente validados, ofrecen cobertura comparativa y la posibilidad de identificar patrones y brechas entre subgrupos. La combinación de estas herramientas no solo incrementa la validez y la utilidad de la evaluación, sino que contribuye a generar conocimiento para mejorar la práctica pedagógica y fortalecer la legitimidad social de las E2O. A continuación, se presentan estas técnicas con un criterio transversal doble: calidad metodológica y carta razonable para quienes participan.

3.1. Entrevistas en profundidad

Este tipo de entrevistas permiten explorar trayectorias, significados y micromecanismos de cambio. A través de ellas es posible identificar qué elementos del acompañamiento —tutorías, prácticas, apoyo psicosocial— activan la motivación, cómo negocian los jóvenes el retorno educativo frente a necesidades de ingresos y qué valor atribuyen a credenciales y experiencias prácticas. Para captar estas dinámicas, se recomienda muestreo teórico-intencional que maximice la variación (género, edad, origen, situación laboral, itinerario previo) y un diseño longitudinal con entrevistas de entrada, proceso y salida/seguimiento (6-12 meses) para captar transiciones y sostenibilidad (Kvale y Brinkmann, 2015).

La EP exige consentimiento iterativo, confidencialidad contextualizada y protocolos de derivación ante malestar. La posicionalidad del equipo y las asimetrías de poder deben abordarse con reflexividad explícita (memos analíticos, supervisión) (Charmaz, 2024). La «artesanía» de la entrevista —cuidado conversa-

cional, escucha activa y preguntas abiertas— es clave para la calidad y el respeto.

Como elementos importantes, se destaca que el análisis temático ayuda a identificar patrones semánticos y latentes pues facilita generar categorías desde los datos (Braun y Clarke, 2022; Charmaz, 2024). Las sesiones de cointerpretación con jóvenes y equipos elevan la credibilidad. Lo mismo que el almacenamiento seguro y el uso de *software* cualitativo refuerzan la trazabilidad entre fragmentos, códigos y hallazgos. La triangulación con portafolios y rúbricas permite vincular discursos con evidencias de desempeño (Stake, 2004).

Entrevistas a egresados durante el primer año tras la salida suelen mostrar reajustes de expectativas, episodios de empleo precario y el papel de redes —docentes, mentores, empresas— para sostener cambios, dimensiones que escapan a registros administrativos (Asociación Española de E2O, 2022).

3.2. Grupos focales

Los grupos focales exploran normas, expectativas y tensiones entre jóvenes, familias, empresas y equipos. La composición debe equilibrar homogeneidad —para generar confianza— con heterogeneidad suficiente —para contrastar perspectivas compartidas o divergentes—. Guiones con preguntas abiertas y dinámicas de priorización ayudan a evitar que voces dominantes eclipsen a otras (Krueger y Casey, 2015; Morgan, 2013) y a dar voz a colectivos con menor representación institucional.

Para temas sensibles, conviene minigrupos (4-6 personas) o modalidades individuales. No obstante, la evidencia reciente sugiere que los grupos en línea, tanto síncronos como asíncronos, también pueden sostener interacción de calidad si se cuidan normas y herramientas como las pizarras, votación anónima o el uso de chat (Lobe et al., 2020; Poliandri et al., 2023; Bachtiar et al., 2024). Además del contenido, conviene capturar procesos —acuerdos, disensos, argumentos, alianzas discursivas—. Las matrices de síntesis por tema y actor facilitan traducir hallazgos en decisiones (Krueger y Casey, 2015).

3.3. Rúbricas

Las rúbricas hacen visibles expectativas de aprendizaje y proporcionan retroalimentación específica. En E2O, las rúbricas analíticas —varios criterios con niveles— permiten desagregar competencias transversales (trabajo en equipo, comunicación, resolución de problemas) y sociolaborales (puntualidad, seguridad, calidad), mientras que las holísticas ofrecen una visión global del desempeño. El codiseño se organiza en talleres para definir criterios, redactar niveles con anclas observables y validar con artefactos reales (Brookhart, 2013; Andrade, 2005).

La evidencia muestra efectos positivos moderados sobre rendimiento y, en menor medida, sobre autorregulación y autoeficacia, especialmente si se integran auto/coevaluación y *feedforward* —orientación anticipada para mejorar tareas futuras— (Panadero et al., 2023; Karaman, 2024; Yan et al., 2023). Para garantizar la justicia evaluativa, es clave revisar sesgos en criterios o niveles —penalizaciones culturalmente no pertinentes— y separar evaluación formativa de la sumativa. Además, el entrenamiento de evaluadores y la estimación de acuerdos interevaluador refuerzan la fiabilidad.

Integradas en portafolios, las rúbricas no solo documentan el progreso individual, sino que también permiten evidenciar la transferencia de aprendizajes a contextos reales enlazando la evaluación con decisiones de mejora continua y con la construcción de trayectorias inclusivas en la E2O (Brookhart, 2013).

3.4. Cuestionarios

Los cuestionarios aportan cobertura y comparabilidad a bajo coste. Su calidad depende de una teoría clara del constructo traducida a ítems simples y no ambiguos, escalas consistentes (Likert de 5 puntos) y procesos de validación iterativos, entrevistas cognitivas, pilotos, estimaciones de fiabilidad (p. ej., coeficiente omega) y validez, así como pruebas de invariancia por subgrupos (sexo, origen migrante, diversidad funcional) para comparaciones justas (Boateng et al., 2018; DeVellis y Thorpe, 2021). El *Tailored Design Method* recomienda modos mixtos, recordatorios espaciados y diseños amigables para elevar las tasas de respuesta (Dillman et al., 2014). La gestión de datos faltantes con imputación apropiada evita sesgos y pérdida de potencia.

Paneles pre y postseguimiento vinculados a registros administrativos permiten estimar cambios psicosociales y resultados sostenidos. Incorporar indicadores de calidad percibida de empleo y de formación matiza la noción de éxito más allá del acceso inicial al trabajo (OCDE, 2023). Combinados con técnicas cualitativas, los cuestionarios ofrecen base robusta para decisiones, ya que identifican patrones, brechas por subgrupos e impactos diferenciales de módulos y prácticas.

3.5. Historias de cambio más significativo

Las historias de cambio más significativo (MSC) recogen testimonios sobre cambios percibidos como más relevantes por los propios participantes. En EP, su valor reside en (a) visibilizar transformaciones intangibles —confianza, agencia, pertenencia— que suelen escapar a indicadores tradicionales; (b) abrir deliberaciones colectivas sobre criterios de valor, y (c) generar narrativas movilizadoras para actores externos. Más que un mero anecdótico, la MSC constituye un espacio de aprendizaje, ya que documenta y explica los criterios de elección, lo que aporta transparencia y destaca los valores en juego.

El procedimiento incluye convocar historias, seleccionar paneles de lectura, debatir criterios y documentar la elección de las narrativas «más significativas», junto con historias no elegidas y las razones de esa decisión. Integrar MSC con indicadores cuantitativos permite conectar relatos con patrones observables y captar efectos emergentes, de especial relevancia en las E2O (Davies y Dart, 2005).

4. Implicaciones para una EP inclusiva y orientada al uso

La EP requiere estructuras estables de participación que trasciendan proyectos: comités mixtos, espacios de devolución y planificación participativa. Institucionalizar estas prácticas consolida una cultura que aprende y rinde cuentas y evita la participación simbólica (House y Howe, 1999; Guba y Lincoln, 1989). La participación y creación de materiales, además de la coherencia entre evaluación, docencia y orientación mejoran el encaje entre

expectativas de jóvenes y potencia una experiencia de aprendizaje, fortaleciendo autorregulación y agencia (Brookhart, 2013; Andrade, 2005). A su vez, una perspectiva interseccional invita a analizar cómo género, clase, origen, diversidad funcional y territorialidad interactúan en las trayectorias DeVellis y Thorpe, 2021; Boateng et al., 2018).

Una EP ideal en E2O produce conocimiento accionable, capacidades organizativas y legitimidad externa, redistribuye poder epistémico hacia jóvenes y familias y potencia la mejora continua al alinear decisiones con valores inclusivos. La clave es integrar las técnicas con un hilo conductor —utilidad, equidad y aprendizaje institucional— y sostener estructuras de participación que garanticen el uso de la evidencia en decisiones concretas. En síntesis, evaluar con y para quienes viven los programas no solo mejora la calidad de la evidencia, sino que contribuye a hacer de la propia evaluación un mecanismo de inclusión y de transformación (House y Howe, 1999; Patton, 2008).

En esta línea se proponen tres compromisos prácticos: (1) fijar un calendario estable de devoluciones participativas con acuerdos de mejora verificables; (2) mantener un núcleo común de instrumentos (rúbricas, portafolios y un panel de indicadores) que permita comparar y aprender entre centros, dejando espacio a adaptaciones locales, y (3) documentar rigurosamente decisiones analíticas y aprendizajes institucionales para alimentar la memoria organizativa. Estos pasos, sostenidos en el tiempo y acompañados de una ética del cuidado, multiplican la probabilidad de que la EP impacte en lo que más importa: la experiencia formativa de los jóvenes y la calidad de sus transiciones educativas y laborales (Ozer et al., 2024). No obstante, avanzar en esta dirección implica afrontar retos de gobernanza, recursos y compromiso institucional, cuya resolución determinará que las E2O se consoliden como referentes de innovación inclusiva.

Referencias

- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>

- Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. (2022). *Informe Anual de Impacto 2022*. <https://e2oespana.org/memorias-anales/>
- Bachtiar, N. K., Fariz, M. y Arif, M. S. (2024). Conducting a focus group discussion in qualitative research. *Innovation, Technology and Entrepreneurship Journal*, 1(2), 94-101. <https://doi.org/10.31603/itej.11466>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quíñonez, H. R. y Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE. <http://bit.ly/3JxsLDH>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD. <http://bit.ly/45A5SYU>
- CEDEFOP (2020). *Second-chance measures*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/intervention-approaches/second-chance-measures>
- Charmaz, K. (2024). *Constructing Grounded Theory* (3rd ed.). SAGE.
- Cornwall, A. y Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science & Medicine*, 41(12), 1667-1676. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00127-S](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00127-S)
- Davies, R. y Dart, J. (2005). *The "Most Significant Change" (MSC) technique: A guide to its use*. CARE International & IDS. <http://bit.ly/46b0ETu>
- DeVellis, R. F. y Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). SAGE
- Dillman, D. A., Smyth, J. D. y Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.
- E2O España (2023). *Nota de prensa. VII Encuentro Nacional de Escuelas de Segunda Oportunidad*. <https://e2oespana.org/malaga-2023/>
- Fetterman, D. M. y Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation: Principles in practice*. Guilford Press.
- Finn, G. M., Tai, J. y Nadarajah, V. D. (2025). Inclusive assessment in health professions education: Balancing global goals and local contexts. *Medical Education*, 59(1), 88-96. <https://doi.org/10.1111/medu.15535>

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. y Wingate, L. A. (2023). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Pearson. <http://bit.ly/4lXK2Ug>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- House, E. R. y Howe, K. R. (1999). *Values in evaluation and social research*. Sage.
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A. y Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.19.1.173>
- Karaman, P. (2024). Effects of using rubrics in self-assessment with instructor feedback on pre-service teachers' academic performance and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 2551-2574. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00867-w>
- Kidder, D.P., Fierro, L.A., Luna, E., Salvaggio, H., McWhorter, A., Bowen, S. A., Mulphy-Hoefer, R., Thigpen, S., Alexander, D., Armstead, T. L., August, E., Bruce, D., Clarke, S. N., Davis, C., Downes, A., Gil, S., House, L. D., Kerzner, M., Kun, K., Mumford, K; Robin, L., Schlueter, D., Schooley, M., Valverde, E., Vo, L., Williams, D. & Young, K. (2024). *CDC Program Evaluation Framework*. *MMWR Recommendations and Reports*, 73(6), 1-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.rr7306a1>
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage.
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lobe, B., Morgan, D. y Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing: The case of online focus groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Martínez-Morales, I., Palomares-Montero, D. y Marhuenda-Fluixá, F. (2024). Análisis organizacional de las Escuelas de Segunda Oportunidad acreditadas en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 93-103. <https://doi.org/10.5209/rced.82688>
- Mertens, D. M. (2009). *Transformative research and evaluation*. Guilford Press.
- Montrosse-Moorhead, B. (2024). The garden of evaluation approaches. *American Journal of Evaluation*, 45(4), 166-185. <https://doi.org/10.1177/10982140231216667>

- Morgan, D. L. (2013). *Focus groups as qualitative research*. Sage.
- Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. https://www.oecd.org/es/publications/2023/06/proposal-for-an-action-plan-to-reduce-early-school-leaving-in-spain_5991b19e.html
- Ozer, E. J., Abraczinskas, M., Suleiman, A. B., Kennedy, H. y Nash, A. (2024). Youth-led participatory action research and developmental science: Intersections and innovations. *Annual Review of Developmental Psychology*, 6(1), 401-423. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-010923-100158>
- Panadero, E., Jönsson, A., Pinedo, L. y Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 35(4), 113. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Sage
- Poliandri, D., Perazzolo, M., Pillera, G. C. y Giampietro, L. (2023). Dematerialized participation challenges: Methods and practices for online focus groups. *Frontiers in Sociology*, 8, 1145264. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1145264>
- Stake, R. E. (2004). *Standard-based and responsive evaluation*. Sage
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Wiley-Blackwell
- Tárraga-Mínguez, R., Chisvert-Tarazona, M. J., García-Rubio, J. y 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>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Yan, Z., Panadero, E., Wang, X. y Zhan, Y. (2023). A systematic review on students' perceptions of self-assessment: usefulness and factors influencing implementation. *Educational Psychology Review*, 35(3), 81. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09799-1>

8

Diseño y evaluación de un modelo pedagógico inclusivo en la E2O Arrabal AID

DIEGO AGUILAR CUENCA

Instituto Municipal para la Formación y el Empleo (IMFE).
Ayuntamiento de Málaga

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ SODIS

Universidad de Málaga

1. El modelo pedagógico inclusivo en las escuelas de segunda oportunidad

El modelo pedagógico inclusivo en las escuelas de segunda oportunidad (en adelante E2O) ha experimentado importantes avances en las últimas décadas, tanto en su conceptualización como en las políticas desarrolladas para fomentar la inclusión. La educación inclusiva, según Simón y Echeita (2012), significa «reconocer y respetar la diversidad humana y aprender de ella para ser mejores personas y profesionales» (p. 32). Escudero (2012) resalta que no basta con garantizar el acceso físico y administrativo, sino que es imprescindible crear entornos donde todos los jóvenes sean aceptados, valorados y tengan oportunidades reales de aprendizaje y participación, sin importar sus trayectorias previas.

El modelo E2O promueve la colaboración entre todos los actores educativos, eliminando funciones estrictamente definidas y fomentando la participación de instituciones sociales, equipos docentes y empresariales en la construcción de itinerarios formativos individualizados. Se busca potenciar la autoestima, el bienestar y la inclusión social de los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo, así como facilitar su inserción sociolaboral a través de programas flexibles y experiencias prác-

ticas vinculadas al mundo empresarial. De acuerdo con Montañón-Sobrino (2022), este modelo rompe con la jerarquía tradicional y apuesta por una participación igualitaria y transversal.

En conclusión, la educación inclusiva en el marco de las E2O se caracteriza por la atención personalizada, la flexibilidad metodológica y la colaboración integral de los agentes educativos y sociales y permitir así que jóvenes en riesgo alcancen el éxito académico y social, superando barreras y contextos adversos.

En las E2O, donde conviven jóvenes con historias diversas y retos particulares, la diversidad es vista como un recurso valioso y una oportunidad para el enriquecimiento colectivo. Estas escuelas trabajan activamente para identificar y eliminar barreras no solo físicas, sino también emocionales, sociales, culturales y metodológicas que dificultan la participación y el progreso de los estudiantes.

Entre las características principales del modelo pedagógico inclusivo en las E2O destacan (Martínez-Morales et al., 2024):

- La atención a las necesidades individuales de cada joven, proporcionando apoyos específicos y recursos personalizados que permitan superar las dificultades y potenciar sus fortalezas.
- La promoción de ambientes de aprendizaje colaborativos y flexibles, que combinan el trabajo en equipo con acompañamiento personalizado, adaptando los tiempos y ritmos según las circunstancias del alumnado.
- El fomento de valores como la empatía, la solidaridad, el respeto y la cooperación, involucrando activamente a las familias y a la comunidad educativa para construir un entorno de apoyo continuo.
- La flexibilización del currículo, la metodología y la evaluación para adecuarlos a las particularidades de cada estudiante, implementando estrategias como el diseño universal para el aprendizaje que minimicen barreras cognitivas, emocionales y sociales.
- La participación de los jóvenes como protagonistas de su proceso educativo y de la vida en la escuela, promoviendo su autonomía y compromiso.

El modelo inclusivo requiere una transformación constante de la cultura institucional de las E2O. Es necesario contar con

equipos docentes y directivos capacitados, materiales y recursos adecuados, así como políticas educativas claras orientadas a facilitar una educación equitativa y de calidad para todos. Así, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que se convierte en un espacio donde se aprende a convivir, compartir y valorar la diversidad como esencia de una convivencia democrática.

En definitiva, el modelo pedagógico inclusivo en las E2O garantiza el derecho de todos los jóvenes a acceder a una educación de calidad, obligando a repensar la escuela desde la equidad y el compromiso ético con la dignidad de cada persona, reconociendo y valorando la diversidad para asegurar la participación y el aprendizaje efectivo sin exclusiones ni discriminaciones (Pastor-Andrés et al., 2025).

Para lograrlo, la E2O debe identificar y eliminar las barreras que dificultan la asistencia, la participación y el avance escolar de cualquier alumno. Debe garantizar la igualdad de oportunidades, adaptar el currículo, flexibilizar las metodologías y evaluaciones y contar con apoyos especializados cuando sean necesarios. La formación y el compromiso de los docentes son claves para crear espacios educativos que fomenten el respeto, la empatía, el trabajo colaborativo y el acompañamiento personalizado.

Finalmente, la colaboración entre familias, profesorado y toda la comunidad educativa es fundamental para construir una escuela verdaderamente inclusiva. Así, las diferencias individuales se convierten en fuente de crecimiento colectivo y desarrollo de valores democráticos, contribuyendo a sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.

1.1. Características de un modelo pedagógico inclusivo

Siguiendo a García-Aguilera (2024), para que un modelo sea inclusivo y promueva prácticas inclusivas, debe incorporar características específicas:

- Flexibilidad: adaptación de currículos, metodologías y evaluaciones para atender a la diversidad de necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Enfoque centrado en el estudiante: reconocimiento de la singularidad de cada alumno y promoción de su autonomía y participación activa.

- Eliminación de barreras: tanto físicas como cognitivas, culturales o actitudinales que dificulten la presencia, participación o aprendizaje.
- Colaboración interdisciplinaria: trabajo conjunto entre docentes, especialistas, familias y comunidad para abordar integralmente los apoyos y desafíos.
- Respeto y valoración de la diversidad: considerar la diferencia como un recurso para el enriquecimiento colectivo y fomentar la convivencia democrática.
- Capacitación docente: formación continua en pedagogías inclusivas, atención a la diversidad y evaluación formativa.
- Uso de recursos y tecnologías accesibles: materiales y herramientas que faciliten el aprendizaje de todos, incluidos aquellos con discapacidades.

En síntesis, un modelo pedagógico que sirva efectivamente en una institución educativa debe ser un marco coherente, claro y compartido que integre una visión educativa adaptada al contexto y a los sujetos que allí aprenden, donde la inclusión sea un principio transversal que garantice la equidad y la calidad en el proceso educativo.

Diseñar y valorar un modelo pedagógico inclusivo a través de un proceso de investigación es fundamental para asegurar que dicho modelo responda eficazmente a las necesidades educativas y sociales del centro. La investigación permite fundamentar el diseño en datos reales y contextuales, analizar las prácticas actuales, conocer las barreras y potencialidades existentes y evaluar continuamente si el modelo cumple con los principios pedagógicos y de inclusión que se buscan implementar.

Un proceso de investigación contribuye a identificar qué valores, estrategias y metodologías son efectivos para promover la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situaciones de vulnerabilidad. Permite involucrar a toda la comunidad educativa y generar un diálogo reflexivo que fortalece el compromiso con una cultura inclusiva basada en el respeto, la equidad y la calidad educativa.

Además, la investigación facilita que el modelo pedagógico sea flexible y dinámico, adaptándose a los cambios y a la diversidad de los alumnos, lo cual es un requisito esencial para que la

inclusión se haga realidad. Mediante la investigación se pueden diseñar un currículo, métodos y evaluaciones que respondan a la pluralidad de estilos y ritmos de aprendizaje, garantizando que ningún estudiante quede excluido o en desventaja.

En suma, un modelo pedagógico inclusivo investigado y evaluado periódicamente se convierte en una herramienta poderosa para transformar la escuela y asegura que la educación sea un derecho accesible y significativo para todas y todos, contribuyendo así a una sociedad más justa y cohesionada.

2. Metodología de investigación aplicada

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad las vivencias, percepciones y discursos de los participantes respecto a la E2O desarrollada por la Asociación Arrabal AID en Málaga. Este enfoque permitió explorar las significaciones y sentidos que los actores asignan a su experiencia a través de un análisis inductivo en búsqueda de patrones y categorías emergentes en los datos.

El análisis inductivo implica un proceso sistemático y reflexivo orientado a la comprensión profunda de los datos cualitativos. Este procedimiento se desarrolla de manera progresiva, desde la observación de unidades significativas hasta la formulación de categorías conceptuales y teorías emergentes (Flick, 2018; Hernández-Sampieri et al., 2014).

El diseño metodológico en nuestro proyecto de investigación parte de un muestreo por conglomerados para seleccionar estudiantes, docentes y miembros de la junta directiva, así como otros agentes implicados en la E2O que serán las fuentes de información clave del proyecto. En cuanto a los instrumentos para recoger la información encontramos documentos administrativos, materiales curriculares, entrevistas a la junta directiva, equipo orientador, técnico/a de referencia, estudiantado, profesorado y familia, así como la elaboración de un cuestionario y una rúbrica diseñados *ad hoc* para recabar información acerca de algunas dimensiones del modelo de evaluación de prácticas educativas inclusivas. Las entrevistas se llevaron a cabo en contextos seguros y adecuados, respetando la ética y confidencialidad de las personas entrevistadas (Tójar-Hurtado,

2006). En total han participado en la investigación 23 personas, cinco miembros de la junta directiva, dos profesionales referentes, una de ellas referente de E2O y otra referente del área de incorporación laboral, siete estudiantes, cuatro familias, un técnico de referencia, tres docentes y una orientadora, participantes todos ellos vinculados a la escuela de forma directa o indirecta.

3. Instrumentos de evaluación

En la investigación llevada a cabo para el diseño y evaluación del modelo pedagógico de la E2O Arrabal AID se han diseñado una serie de instrumentos que permiten valorar y mejorar las estrategias y prácticas pedagógicas inclusivas, así como el nivel de adaptación a las necesidades de las personas participantes. A lo largo de este apartado presentaremos cada uno de ellos, ilustrados con ejemplos reales.

3.1. Análisis de documentos y materiales

El análisis de las fuentes de información de la E2O ha supuesto uno de los instrumentos de la investigación donde se han valorado documentos y materiales curriculares tales como el plan estratégico de la organización, memorias de actividad, tanto de la organización como la propia de la escuela, materiales curriculares y didácticos utilizados en la formación (algunos ubicados en el espacio virtual de la entidad), procesos y procedimientos y otros documentos propios de la escuela.

El estudio de estas fuentes de información ha sido clave para valorar el proyecto socioeducativo, así como el modelo pedagógico centrado en la diversificación y la atención a la diversidad, junto con el modelo organizativo y la identificación de los estilos de liderazgo pedagógico, prestando especial atención al lenguaje inclusivo en la redacción de los materiales curriculares (García-Segura et al., 2023).

3.2. Cuestionarios

Los cuestionarios, en el marco de la evaluación educativa, representan un instrumento de gran valor por su capacidad para generar datos estandarizados, comparables y de amplia cobertura. La solidez de estos instrumentos se sustenta en la forma en que se formulan los ítems con claridad, pertinencia y sin ambigüedades, y se complementa con el uso de escalas de respuesta coherentes y la aplicación de procedimientos rigurosos para su validación (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019).

En el proceso de investigación orientado a la valoración del modelo pedagógico de la E2O Arrabal AID se aplicaron dos cuestionarios elaborados *ad hoc* y validados por expertos en investigación. El primero de ellos se centró en analizar el modelo de cultura organizativa predominante en la institución, mientras que el segundo tuvo como objetivo identificar los estilos de liderazgo pedagógico de los agentes implicados en los procesos de toma de decisiones. El primer cuestionario constó de 20 ítems y el segundo de 15, ambos con cinco opciones de respuesta en una escala tipo Likert. Los instrumentos fueron completados por los miembros de la junta directiva, los profesionales responsables, el personal docente, los orientadores y el personal técnico de referencia de la E2O Arrabal AID.

Tabla 1. Ejemplos de ítems de los cuestionarios

ÍTEMS CUESTIONARIO CULTURA ORGANIZATIVA
1. ¿Cómo describiría el ambiente de trabajo en la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID (en adelante E2O)?
a) Fluido y abierto.
b) Formal y estructurado.
c) Disciplinado.
d) Confuso y desorganizado.
e) Otra.
2. ¿Qué elemento es más importante para una cultura organizativa adecuada en la E2O?
a) Normas estrictas.
b) Comunicación abierta.
c) Responsabilidad compartida.
d) Jerarquía.
e) Otra.

ÍTEMS CUESTIONARIO LIDERAZGO PEDAGÓGICO

1. ¿Cómo describiría su enfoque principal en la toma de decisiones socioeducativas en la E2O?
 - a) Autoritario: decido y comunico las decisiones sin consultar.
 - b) Democrático: involucro a todos los compañeros/as en la toma de decisiones.
 - c) *Laissez-faire*: delego la toma de decisiones en los compañeros/as sin intervenir demasiado.
 - d) Emocional: gestiono con inteligencia emocional teniendo en cuenta sentimientos y expectativas.
 - e) Otra.
2. ¿Cómo define su relación con los compañeros/as de la E2O?
 - a) Jerárquica: yo dirijo y los demás siguen mis indicaciones.
 - b) Colaborativa: trabajo con los demás en igualdad de condiciones.
 - c) Delegativa: les otorgo autonomía para que tomen decisiones.
 - d) Compartida: las decisiones se consensuan y comparten en el equipo.
 - e) Otra.

Nota. Elaboración propia

3.3. Rúbrica para accesibilidad

En el ámbito de la investigación socioeducativa, las rúbricas se han consolidado como instrumentos de evaluación sistemática que permiten valorar fenómenos complejos, tales como la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje o la implementación de prácticas educativas inclusivas. Las rúbricas nos permiten traducir elementos abstractos en indicadores observables, facilitando la recogida de datos y proporcionando orientaciones para la toma de decisiones pedagógicas para la mejora continua (Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado, 2018; Fraile et al., 2017).

En la investigación llevada a cabo en la E2O Arrabal AID se ha diseñado e implementado una rúbrica estructurada en cuatro dimensiones: accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional. Cada una de ellas contiene una serie de ítems específicos que han permitido valorar la organización, los espacios de aprendizaje y sus principios de accesibilidad, con base en indicadores relativos al diseño universal de aprendizaje (DUA). Cada ítem ha sido valorado por los participantes a través de la escala «adecuada, en proceso y mejorar», junto con un espacio para observaciones. En la siguiente tabla presentamos un ejemplo de un ítem de cada dimensión de la rúbrica.

Tabla 2. Ejemplo de ítems en la rúbrica

ACCESIBILIDAD FÍSICA
El alumnado puede participar en las diferentes actividades que se desarrollan sin encontrarse con barreras físicas.
ACCESIBILIDAD SENSORIAL
En el diseño de las actividades que se realizan en el aula se tienen en cuenta los posibles estudiantes que puedan presentar diversidad funcional.
ACCESIBILIDAD COGNITIVA
Las actividades propuestas son adecuadas a los diferentes niveles de comprensión que presenta el alumnado.
ACCESIBILIDAD EMOCIONAL
El alumnado se siente acompañado y seguro durante la realización de las actividades en el grupo clase.

Nota. Elaboración propia

3.4. Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad constituyen uno de los instrumentos fundamentales en la investigación educativa, ya que permite explorar las percepciones, experiencias y significados de los distintos agentes implicados (equipo directivo, profesorado, alumnado, familias), contribuyendo de forma adecuada a valorar el modelo pedagógico, la organización del centro y el desarrollo curricular (Camarero-Figuerola et al., 2023).

En la investigación que nos ocupa han participado en las entrevistas una muestra representativa de la E2O, tanto personal de la junta directiva como profesorado, personal técnico de referencia, personal orientador, estudiantes y familiares, como ya hemos comentado en apartados anteriores. Para todas ellas hemos seguido un formato de entrevista semiestructurada, adaptando cada una de las cuestiones a las diferentes dimensiones formuladas explicada en el capítulo 5 de este libro: cultura organizativa, relaciones interpersonales, organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, material adaptado/diversificado y accesibilidad. En la figura 1 se ilustran algunas de las preguntas utilizadas.

Figura 1. Ejemplos de preguntas en las entrevistas de profundidad por perfiles



Nota. Elaboración propia

3.5. Grupos focales

Finalmente, como instrumentos de nuestra investigación encontramos los grupos focales, a través de los cuales hemos indagado sobre las prácticas educativas inclusivas en la E2O con una metodología Delphi y en los que han participado tanto los miembros de la junta directiva como profesionales de empresas que colaboran en los itinerarios formativos.

El valor de los grupos focales viene determinado por las posibilidades de generar una información sobre el modelo pedagógico de forma colectiva a través de las interacciones de los participantes, además de explorar sus percepciones, fomentar la discusión guiada y poder profundizar en cuestiones relevantes, enriqueciendo así la triangulación metodológica (Lara et al., 2022).

4. Indicadores de evaluación y análisis de resultados

En nuestra investigación educativa, los indicadores de evaluación no han surgido de manera aislada, sino que se han planteado de manera coherente a partir de los objetivos planteados, todos ellos pertinentes, observables y medibles, aportando coherencia metodológica, validez interna y utilidad práctica de los resultados (Rodríguez-Sabiote et al., 2022).

Estos indicadores han sentado las bases para el desarrollo de la fase de análisis e interpretación de los resultados, que no se ha llevado de una forma aislada en la investigación, sino que ha supuesto una actividad dinámica que se ha comportado como un elemento integrador (Gómez-Pintado, 2024).

Definida en nuestra investigación la fundamentación teórica, el diseño metodológico, el muestreo, selección de agentes y la recogida de datos a través de los instrumentos establecidos, llegamos a la fase del análisis de los datos, que ha consistido en la organización y tratamiento de toda la información para poder describirla e interpretarla a través de un proceso deductivo e inductivo.

Debido al volumen y complejidad de los datos obtenidos, generalmente presentados de manera desordenada, se empleó el *software* de análisis cualitativo [Atlas.ti](#) 25, lo que permitió realizar una codificación sistemática y rigurosa de la información. Este proceso facilitó la organización de los datos en secciones diferenciadas y coherentes, optimizando el acceso y la recuperación de información relevante para responder a los objetivos e indicadores establecidos en la investigación ([Atlas.ti](#), 2025). El procedimiento seguido ha contemplado las siguientes etapas:

Lectura y familiarización con los datos

En una primera fase, el investigador realiza una lectura exhaustiva y repetida del material con el propósito de lograr una comprensión global de su contenido y contexto. Tal como señalan Bisquerra (2014) y Rodríguez-Gómez et al. (1999), esta etapa resulta fundamental para captar el sentido general de los discursos y garantizar una interpretación coherente con la realidad estudiada.

Codificación abierta

Posteriormente, se procede a la identificación y etiquetado de unidades de significado —palabras, frases o ideas— que resultan relevantes para los objetivos del estudio. Esta fase, también denominada codificación abierta, permite descomponer la información en segmentos manejables y establecer una primera organización conceptual (Rodríguez-Gómez et al., 1999; Gibbs, 2012).

Agrupación en categorías o temas

Los códigos con significados afines se agrupan en categorías o temas que representan conceptos o fenómenos de mayor nivel de abstracción. Según Bisquerra (2014), este proceso posibilita construir estructuras conceptuales que reflejan la lógica interna de los datos y la perspectiva de los participantes.

Identificación de patrones o relaciones

A continuación, se analizan las conexiones entre las categorías con el fin de identificar patrones, relaciones causales o contrastes significativos. Para Rodríguez et al. (1999), esta fase constituye el núcleo interpretativo del análisis, ya que permite al investigador elaborar una comprensión profunda y coherente de los fenómenos sociales estudiados.

Formulación de conclusiones o teorías emergentes

Finalmente, a partir de los patrones identificados, se formulan explicaciones, modelos o teorías emergentes que integran los hallazgos y contribuyen al desarrollo del conocimiento teórico. En palabras de Hernández-Sampieri et al. (2014), el propósito último del análisis inductivo es generar comprensión y construir teoría fundamentada en los datos.

De esta forma, hemos definido una serie de códigos y grupos de códigos constituidos por palabras o frases cortas que recogemos en la tabla 3.

Tabla 3. Códigos y grupos de códigos para el análisis de los datos

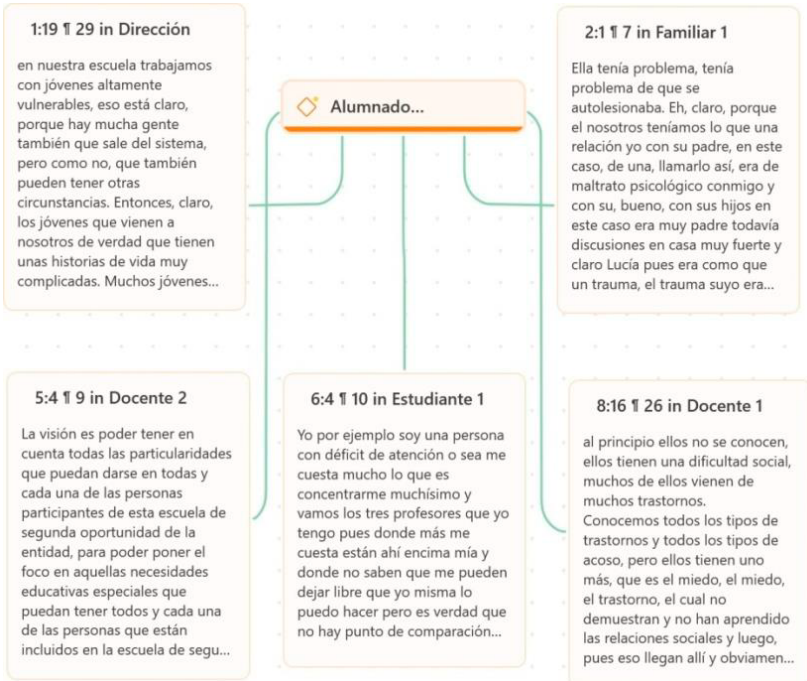
Código	Descripción	Grupo de códigos/ Dimensiones
Liderazgo pedagógico	Capacidad de coordinar y motivar a un equipo educativo	Cultura organizativa
Alumnado heterogéneo	Grupo de estudiantes con diversas características	Atención a la diversidad y a las NEAE (Necesidades específicas de apoyo educativo)
Retorno educativo	Estudiante que se incorpora al sistema educativo reglado tras su paso por la E20	Atención a la diversidad y a las NEAE (Necesidades específicas de apoyo educativo)
Estrategias metodológicas	Acciones y propuestas educativas para dinamizar el aprendizaje	Organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje
Sociolaboral	Actividades, recursos y herramientas relacionadas con el mundo laboral y la empleabilidad	Organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje
Convivencia - Comunicación - Diálogo	Habilidad para interrelacionarse	Relaciones interpersonales
Curriculum	Contenidos, objetivos, metodologías, criterios de evaluación y titulación	Material adaptado y diversificado
Recursos externos	Elementos beneficiosos para el alumnado que son proporcionados por la asociación, pero ajenos a la E20	Material adaptado y diversificado
Obstáculos	Barreras que dificultan los procesos educativos	Accesibilidad

Nota. Elaboración propia

Estos grupos de códigos suponen las dimensiones para estudiar en nuestra investigación y nos han permitido ilustrar de forma específica cada uno de los elementos a los que hace referencia, conforme a los siguientes tipos:

- **Redes semánticas:** ayudan a entender cómo se relacionan los códigos entre sí, extrayendo una idea general de las relaciones entre conceptos.

Figura 3. Ejemplo de red semántica del código alumnado heterogéneo con ejemplos de evidencias empíricas



Nota. Elaboración propia

- **Diagramas de Sankey:** forma visual de observar las coocurrencias entre diferentes conceptos (códigos).

Figura 4. Ejemplo de diagrama de Sankey del análisis de resultados de la investigación E20 Arrabal AID



Nota. Elaboración propia

Referencias

Atlas.ti (2025). *Guía definitiva de la investigación cualitativa - Parte 2: Tratamiento de datos cualitativos*. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/codificacion-de-datos#introduccion>

Bisquerra-Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Iranzo-García, P. y Renta-Davids, A. I. (2023). Desafíos para aumentar el uso de los resultados de la investigación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana*

- sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21(3), 61-84. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2),109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fraile J., Pardo R. y Panadero E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- García-Aguilera, F. J. (2024). Las Escuelas de Segunda Oportunidad como garantes del derecho a la educación inclusiva y el acceso a un trabajo decente. En L. E. De Luna-Velasco, P. Rosas-Chávez y J. G. Salazar-Estrada (Coord.), *Derechos humanos y empoderamiento comunitario*. Tomo III. Tirant lo Blanch.
- García-Segura, S., Copé Gil, D. y Gil-Pino, C. (2023). La comprensión y la mejora de los centros educativos a través del análisis de sus proyectos de dirección: el caso de Córdoba (España). *Revista Educación*, 47(1), 263-280. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51953>
- Gezuraga-Amundarain, M., Pastor-Andrés, D., Rodríguez-Torre, I. y Darretxe-Urrutxi, L. (2025). Proyectos escolares para una educación inclusiva-incluida. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(1). <https://doi.org/10.63122/1pnm330>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gómez-Pintado, A. (2024). Cómo integrar la investigación cualitativa en el diseño de proyectos educativos. Una propuesta para la mejora de los Trabajos Fin de Grado de educación. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-797>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lara, M. A. B., Pompa, M., De Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M. y Rendón, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 164. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Martínez-Morales I., Marhuenda-Fluixá F., Chisvert-Tarazona M. J. y Tárraga-Mínguez R. (2024). Análisis organizacional de las Escuelas de Segunda Oportunidad Acreditadas en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 93-102. <https://doi.org/10.5209/rced.82688>

- Montaño-Sobrino, A. M. (2022). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo* (2.ª ed.). IC Editorial. <https://www.iceditorial.com/gestion-integrada-de-recursos-humanos-adgd0208/9195-comunicacion-efectiva-y-trabajo-en-equipo-9788411031080.html>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Ten steps for test development. *Psicothema*, 31(1), 7-16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Pastor-Andrés, D., Gezuraga-Amundarain, M., Darretxe-Urrutxi, L. y Rodríguez-Torre, I. (2025). Reflexiones y desafíos sobre la importancia de la ética en la investigación socioeducativa. *Alteridad*, 20(1), 74-83. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.06>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. y García-Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Sabiote, C., Úbeda-Sánchez, Á.-M., Olmedo-Moreno, E.-M. y Álvarez-Rodríguez, J. (2022). Importancia de los indicadores metodológicos-analíticos en el nivel de concreción de los diseños de investigación de los artículos científicos en educación. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 365-383. <https://doi.org/10.6018/rie.441741>
- Simón, C. y Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Revista Padres y Maestros*, 344, 31-34. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/528>
- Tójar-Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- Velasco-Martínez, L. C. y Tójar Hurtado, J. C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(3), 183-208. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7998>

Voces desde las escuelas de segunda oportunidad (E2O): testimonios de jóvenes, profesionales y familias

ADRIÁN RUIZ TIENDA
FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA
JOSÉ LUIS GONZÁLEZ SODIS
Universidad de Málaga

1. Enfoque metodológico y valor de las voces en la evaluación educativa

El estudio de modelos educativos alternativos que trabajan con personas en situación de vulnerabilidad, como es el caso de las escuelas de segunda oportunidad (en adelante E2O), requiere poner un foco especial en sus protagonistas, en lo que viven y en lo que sienten en el día a día. Las E2O operan sobre trayectorias de vida complejas: entrelazan factores personales, familiares, comunitarios y estructurales. Para ello, la investigación cualitativa es la metodología que más nos acerca al modo en el que los sujetos de estudio experimentan sus experiencias y nos permite trasladar al papel de forma más rigurosa o con más matices los testimonios relatados por las personas entrevistadas (Sherman y Webb, 1988; Tójar-Hurtado, 2006).

En la investigación cualitativa, la persona que investiga pasa a un segundo plano convirtiéndose en un objeto motor del proceso; sin embargo, buscará que sea la persona entrevistada la que manifieste su perspectiva. Se pretende generar un flujo de conocimiento en el que se aprende directamente de la persona que vive los acontecimientos estudiados. De esta forma, el estudio se convierte en la comprensión de una perspectiva general y no de variables aisladas, lo cual es más propio de la investiga-

ción cuantitativa; el objetivo de este modelo de investigación es comprender las E2O como un «todo» y no como la conjunción de varios elementos individuales (Sandín, 2003; Blaxter et al., 2008).

Las decisiones metodológicas de este estudio parten del reconocimiento de que para comprender cómo se configuran y se experimentan las prácticas inclusivas en la E2O Arrabal AID no basta con la selección de ciertos ítems prestablecidos. El paradigma narrativo permite acceder a las interpretaciones subjetivas de los individuos estudiados; nos aporta el «pero» que acompaña al «no» y el «aunque» que sucede al «sí». Nos da información sobre cómo los jóvenes interpretan los itinerarios, cómo las familias perciben la relación con la escuela o cómo los profesionales articulan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la educación en contextos de segunda oportunidad, donde la inclusión no es un objetivo cuantificable, sino una vivencia diaria, el relato de las personas implicadas es un instrumento fundamental de evaluación. Así, las voces se convierten no únicamente en historias, sino en elementos de investigación: las narrativas sacan a relucir evidencias de cambio que orientan tanto la interpretación como la mejora en materia de inclusión del centro educativo (Cerrón, 2019).

La información presentada en este capítulo proviene de una estrategia de recogida de datos fundamentada en el uso de entrevistas en profundidad semiestructuradas. La muestra fue intencional, buscando diversidad de perspectivas dentro de la Escuela de Arrabal AID. Las entrevistas fueron realizadas a la junta directiva, miembros del equipo docente, personas del equipo de orientación y una muestra de estudiantes y sus familiares. Dichas entrevistas se grabaron y se transcribieron íntegramente para un análisis lo más riguroso posible (Gibbs, 2012; Sabariego-Puig, et al., 2014).

En los procesos de investigación cualitativa se maneja una gran cantidad de datos, los cuales están, por lo general, desordenados. Es por esto por lo que una herramienta muy importante en este ámbito es la codificación (Ibid.). Mediante la codificación, los investigadores tratan de agrupar la información obtenida mediante secciones y diferenciarlas entre ellas de manera que aquel que quiera observar una parte concreta de esta investigación pueda acceder a lo que busca en un menor tiempo y encon-

trar de una forma más rápida aquella información que le resulte útil (Atlas.ti, 2025).

El tratamiento de las transcripciones se realizó mediante un sistema de codificación inductiva basada en tomar los datos de la investigación y dividirlos en distintos puntos mediante la codificación. Este ha sido el modelo empleado para este trabajo, ya que permite una mayor adaptabilidad a las diferencias que puedan captarse en las entrevistas, dando un resultado más enriquecedor. El *software* de análisis cualitativo empleado ha sido Atlas.ti (v.25), como ya hemos comentado en el capítulo anterior, con el fin de dotar los resultados obtenidos de la mayor rigurosidad posible.

Aquellos códigos que tengan características comunes o que respondan a una misma cuestión serán agrupados en grupos de códigos, dimensiones o categorías, que se definen como:

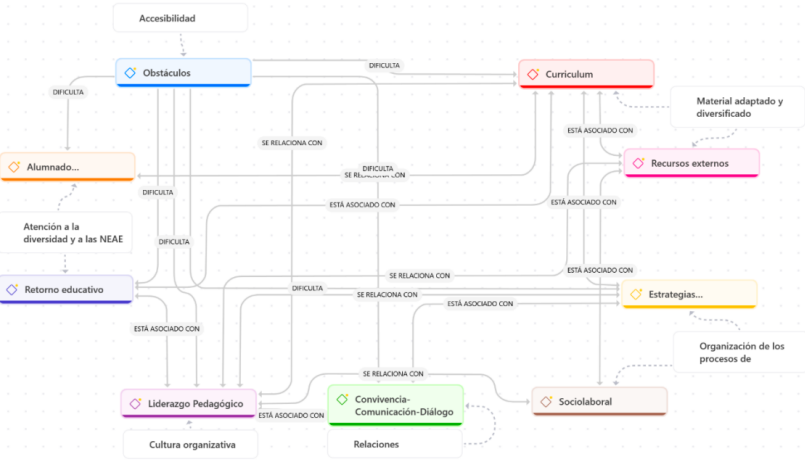
un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo. (Gomes, 2003, como se citó en Romero-Chaves, 2005, p.1)

Por tanto, estas categorías supondrán un paraguas más genérico dentro del cual se encontrarán recogidos los distintos códigos que den respuesta a las cuestiones de la investigación.

Los grupos de códigos seleccionados responden a las diferentes dimensiones que se han trabajado en la investigación con el fin de dar respuesta a las cuestiones planteadas inicialmente, y han sido las siguientes: cultura organizativa, relaciones interpersonales, organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, material adaptado/diversificado, atención a la diversidad y a las NEAE y accesibilidad.

Dentro de estos grupos de códigos o categorías encontraremos una serie de códigos que nos ayudarán a concretar los elementos destacados por las voces de la E2O de la Asociación Arrabal (figura 1).

Figura 1. Red semántica de los grupos de códigos y códigos más representativos



Nota. Elaboración propia

2. Relatos de transformación: la voz de los jóvenes

El análisis de las entrevistas en profundidad con jóvenes de la E2O Arrabal AID revela trayectorias en las que confluyen condiciones de partida heterogéneas, barreras estructurales, aprovechamiento de recursos externos y una progresiva reconstrucción del proyecto formativo, lo que hemos agrupado en la investigación bajo el paraguas de los códigos «Alumnado heterogéneo, Obstáculos, Recursos externos y Retorno educativo». A continuación, se presentan algunos fragmentos acompañados de su interpretación y análisis.

Las propias narrativas de los estudiantes ponen de manifiesto la neurodivergencia, la diversidad emocional y biográfica que llega al centro y que exige respuestas personalizadas. Un estudiante expresa con claridad cómo la atención personalizada marca la diferencia frente a su experiencia previa en la escuela tradicional reglada:

Yo, por ejemplo, soy una persona con déficit de atención, me cuesta mucho concentrarme, y los tres profesores que tengo, donde más me cuesta, me ayudan más, y donde saben que me pueden dejar

libre, que yo misma lo puedo hacer, lo hacen. Pero es verdad que no hay punto de comparación entre una y otra [respecto a la escuela tradicional], hay distancias. (Estudiante 1)

Esta cita resume dos elementos centrales, por un lado, la constatación de una neurodiversidad en el alumnado (TDAH, dificultades de concentración...) que condiciona el acceso al aprendizaje y, por otro lado, la puesta en valor de docentes que hacen las veces de tutores acompañando al estudiantado en aquellas tareas que les resultan más complejas. La comparación con la escuela tradicional que observamos en la evidencia previa no solo es una opinión, sino una declaración sobre el tipo de inclusión que la E2O posibilita, una inclusión real que se nota en la evolución del estudiante y el avance en su día a día.

Otra persona enfatiza la pluralidad de aportes que el centro ofrece a personas diversas: «Cada persona es diferente, entonces a cada persona nos aporta algo distinto y eso la verdad que nos resulta de ayuda» (Estudiante 3).

Aquí aparece la apreciación y atención a la pluralidad del aula que ofrece el modelo de E2O. El alumnado aprecia que la diversidad de recursos y estrategias permite que cada sujeto encuentre algo que le funciona y le motiva para conseguir su objetivo.

Junto a la valoración positiva, emergen también limitaciones organizativas y pedagógicas que condicionan el cambio. Un estudiante señala cómo la presión de ratios incide directamente en la posibilidad de individualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela reglada:

y también el tema de cómo explican los profesores porque no es lo mismo una clase de 30 niños, que estar pendiente de 30 niños es complicado, a una clase a lo mejor, de 15 o 16 que sí puedes ir dándole su tiempo a cada uno. Eso es también mucha diferencia a la hora de dar clases. La individualización es importante; cuando uno no es capaz de atender a todos a la vez te cuesta más poner el foco y atender pues a grupos pequeños y trabajar con ellos no tiene comparación. (Estudiante 1)

Esta observación conecta el código «Obstáculos» con «Liderazgo pedagógico» y con la necesidad de proteger los espacios de coordinación y profesionales de la escuela. Los jóvenes perciben

claramente que la individualización que caracteriza a las E2O depende de mantener tamaños de grupo reducidos y de disponer de personal suficiente para la atención personalizada.

Esta no es la única barrera que manifiesta el alumnado, sino que también nos hace saber que el número de horas tan limitado puede no ser beneficioso en todos los casos:

Un poquito más de horas, no tan poquitas horas, y a lo mejor en vez de 3 o 4 días, yo la pondría como en un colegio típico, de lunes a viernes. Y en vez de tres horitas, a lo mejor cuatro o cinco horitas, porque muchas veces las clases se hacen tan cortas que uno dice: «¡Uf, ¿ya hemos terminado?!». La verdad es que muchas veces se quedan cosas sin poder explicar y entonces nos quedamos como: «Ups, pues ya no podemos seguir, ya nos tenemos que ir». Eso, la verdad, es una cosa que yo cambiaría: dar un poquito más de margen para que no se corten las clases tan rápido.

(Estudiante 3)

La propuesta en este caso es doble: por un lado, la intensidad comprimida de la acción educativa limita la profundidad de los aprendizajes y, por otro lado, revela que a medida que el alumnado se reengancha demanda condiciones horarias más cercanas a la educación ordinaria. Este testimonio evidencia la obstaculización entre la flexibilidad del modelo E2O y la necesidad de continuidad horaria para algunos perfiles concretos.

Frente a los obstáculos, los jóvenes valoran la existencia de redes y recursos que amplían el alcance de la escuela; formación complementaria, orientación para la búsqueda activa de empleo y otros programas de la asociación.

Son de la misma asociación, pero no de la misma Escuela. O sea, en la Escuela simplemente hago la ESO y, por otra parte, además de buscar trabajo, estoy haciendo cursos por si me quieren contratar en algún lado. (Estudiante 2)

Y añade sobre la preparación sociolaboral:

aparte de cómo confrontar el día a día con el tema de cómo conseguir trabajo, cómo salir a hacer algo en la calle, y esas cosas. Aparte de lo básico de los estudios, que como todo el mundo sabe a veces

no sirve para mucho, simplemente para aprender del pasado. Pues sí te enseñan más aparte de la educación obligatoria. (Estudiante 2)

Ambas citas muestran dos funciones complementarias de la E2O, una como elemento académico y otra como plataforma multiplicadora de oportunidades formativas y de empleo. Para los jóvenes, esa articulación supone establecer una meta más visible para concretar en la práctica sus conocimientos académicos.

Finalmente, los testimonios registran transformaciones en varios niveles que legitiman la existencia de estas escuelas como dispositivos de inclusión. Un relato que nace de la experiencia del centro nos demuestra cómo no solo se combate el fracaso escolar, sino que la E2O también contribuye a paliar el abandono educativo:

Yo tengo clarísimo, y además se lo he dicho a mi familia: «Me da igual lo que me digáis, que voy tarde, pero yo antes de los 30 me saco la carrera de psicología». Me da igual, ya se lo he dicho a mi familia, y de ahí no me sacan. [...] Ellos mismos (el equipo docente) me han hecho ver que realmente valgo para eso.

(Estudiante 1)

Esta cita es significativa porque condensa varios procesos positivos como es el paso de la duda sobre su capacidad a la mejora de su autoconcepto o la fijación de una meta académica ambiciosa como es una carrera universitaria.

Las voces del alumnado, en definitiva, ponen de manifiesto la diversidad que es intrínseca a cada uno de sus perfiles, la aparición de barreras que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje, la articulación de recursos satélites a la E2O como medio de potenciación de la institución y el retorno educativo o la inserción sociolaboral como resultado de las prácticas inclusivas de la escuela.

3. Miradas profesionales y familiares: confianza, vínculo y comunidad

Las voces de los profesionales y de las familias recogidas en el análisis ofrecen una lectura complementaria de lo que sucede dentro

de la E2O Arrabal AID; no solo describen prácticas efectivas, sino que explican cómo se organizan y por qué determinadas prácticas pueden mantenerse o fracasar en función de la organización, los recursos de los que dispongan y el liderazgo pedagógico que se ejerza. En este apartado se analizan esas percepciones agrupándolas por algunos de los códigos empleados: «Liderazgo pedagógico y Convivencia-Comunicación-Diálogo». Cada uno de estos elementos aparece en las narrativas como condición de posibilidad para que las prácticas educativas inclusivas desplegadas en el aula puedan producir los efectos observados en los jóvenes.

Las personas entrevistadas sitúan al liderazgo pedagógico no como mera gestión administrativa, sino como la función que articula recursos humanos, tiempos y alianzas externas necesarias para atender la diversidad del alumnado. La dirección lo expresa con claridad al justificar la incorporación de perfiles sociales especializados:

Por esas dificultades, esas cargas familiares, esas historias que tienen de vida, muchas veces el docente en la disciplina será muy bueno, el profesor o la profesora, pero no hay un integrador social o un educador social. Para nosotros eso es clave, porque son unas historias que, si tú las trabajas con ese alumnado, al final sí van a rendir académicamente, intentamos que el abanico de profesionales sea lo más amplio posible. (Junta directiva 1)

Esta cita sintetiza dos ideas clave: la necesidad de equipos interdisciplinarios para convertir la intervención educativa en una intervención más holística y la convicción de que el trabajo psicosocial sea imprescindible para que el rendimiento académico tenga sus frutos. En coherencia con ello, otra intervención directiva reivindica la ampliación de perfiles técnicos:

Con el equipo que contamos en la entidad, necesitamos ampliarnos y mejorar en el sentido de meter también más personal técnico, que tenga estudios de otras disciplinas sociales. Entonces sí que tenemos ahí una variedad de pedagogos, integradores sociales, educadores sociales, que también es uno de los perfiles que vemos que faltan en los institutos y de ahí también ese fracaso escolar en el que terminan muchos de nuestros alumnos en la escuela tradicional. (Junta directiva 1)

Desde la perspectiva analítica, el «Liderazgo pedagógico» funciona como mediador entre las necesidades del alumnado y la capacidad de la institución para darle respuesta. El clima del centro y las prácticas de comunicación aparecen repetidamente en las narrativas como la unión que hace posible la personalización. La dirección lo resume así:

Que alguien te escuche es lo que nosotros hemos hecho al final: escucharlos y adaptar los estudios un poco a las necesidades que tiene cada uno. No hay más. Tampoco tenemos aquí una varita mágica. Yo creo que es clave lo del seguimiento y que sea un itinerario para cada persona. (Junta directiva 1)

Esa afirmación condensa a la perfección la esencia de la E2O, la inclusión se practica primero como relación. La escucha activa y el seguimiento individualizado producen efectos concretos como la detección temprana de problemas, la capacidad para adaptar materiales, el ajuste de ritmos y, lo que es más importante, generan confianza entre jóvenes, familias y profesionales.

Los profesionales describen el trabajo en Arrabal AID como una práctica compartida: personal docente, profesionales de la orientación, profesionales de la integración social y personal técnico se coordinan para ofrecer respuestas lo más holísticas posibles. La evidencia narrativa muestra que donde hay coordinación real los jóvenes tienen más posibilidades de mantener su proyecto educativo y, en muchas ocasiones de vida; donde falta la intervención se dificulta este proceso.

Las familias entrevistadas ponen de manifiesto y valoran la proximidad y accesibilidad del centro. La comunicación informal (mensajería, llamadas, grupos de WhatsApp), los encuentros diarios (desayunos, salidas) y la transparencia en los itinerarios contribuyen a que la familia se convierta en un actor activo y principal. A nivel comunitario, la E2O actúa como un núcleo que articula recursos externos (agencia de colocación, programas de inserción, formación complementaria), lo que amplifica el impacto educativo hacia resultados sociolaborales significativos.

A pesar de las fortalezas, las voces profesionales y familiares de la escuela también advierten sobre limitaciones: la falta de

financiación estable, la ratio máxima gestionable y el riesgo de desgaste profesional. La dirección sintetiza esta dificultad al explicar la necesidad de mantener cupos controlados:

También por eso no tenemos 100.000 niños. Evidentemente, nos encantaría tener más presupuesto para poder tener más personal que pueda encargarse de este proyecto, pero intentamos hacerlo bien no pasando de los 60 alumnos al año. Intentamos tener entre 40, 45, 50 y algo, pero para hacerlo bien y adaptarnos a esas necesidades, evidentemente no puede ser con una ratio muy grande. (Junta directiva 1)

Desde la práctica diaria, esto obliga a priorizar calidad sobre cantidad y a buscar soluciones de financiación y reconocimiento institucional que permitan escalar este modelo sin la pérdida de su esencia pedagógica.

4. Impactos percibidos y aportaciones del enfoque cualitativo al modelo E2O

En el plano educativo de la E2O se observa un aumento de la retención y del reenganche o retorno educativo. Los jóvenes recuperan el hábito y el sentido de estudiar porque los itinerarios están vinculados a metas concretas y trazables. En el aspecto socioemocional, emergen mejoras en autoestima, autoeficacia y regulación de la frustración. En lo sociolaboral, la articulación con recursos externos facilita la adquisición de competencias prácticas y la apertura a oportunidades laborales. Finalmente, en términos comunitarios, la E2O actúa como un núcleo que mejora el capital social de jóvenes y familias, fortaleciendo redes de apoyo y la unidad de la zona (García-Aguilera, 2024).

El modelo de E2O de Arrabal AID muestra varias fortalezas: la primera de ellas el liderazgo pedagógico que coordina perfiles y articula el modelo educativo, los itinerarios personalizados y estrategias metodológicas que permiten una mejor adaptación al alumnado heterogéneo, una cultura de convivencia que se centra en la escucha activa y la confianza y, por último, la capacidad para movilizar recursos externos que supongan un complemento significativo a su oferta formativa (García-Aguilera, 2024).

El enfoque cualitativo aporta un valor determinante al modelo E2O en cuanto que visibiliza matices que no se capturan con indicadores convencionales; prioriza mejoras prácticas a partir del conocimiento y vivencias de los componentes de la E2O y ofrece evidencias narrativas para justificar las decisiones de mejora (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022).

Una lectura crítica de las voces de los protagonistas matiza estos elementos: la efectividad depende en gran medida de condiciones estructurales (financiación estable, ratios reducidas, reconocimiento normativo para poder ofertar FP básica) y de la sostenibilidad del esfuerzo profesional. Sin estos anclajes, la intervención corre el riesgo de depender de soluciones «artesanales» y de sufrir desgaste del personal.

Algunas de las posibles recomendaciones para futuras investigaciones podrían orientarse a la relación de la sostenibilidad del retorno educativo y/o la incorporación al mercado laboral realizando seguimientos duraderos al alumnado que haya salido recientemente de la escuela. Otra opción sería un análisis del que se erige según las voces de la E2O, como el dispositivo articulador de la E2O, el liderazgo pedagógico; así como una mayor profundización en las características y posibilidades de un liderazgo que facilita la inclusión. Y, por último, estudiar la posibilidad de desarrollar un modelo *e-learning* de la escuela que satisfaga las necesidades del alumnado que se desarrolle mejor en esta vertiente formativa.

Referencias

- Atlas.ti (2025). *Guía definitiva de la investigación cualitativa - Parte 2: Tratamiento de datos cualitativos*. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-2/codificacion-de-datos#introduccion>
- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M. y Ventureira, G. (2008). *Cómo se hace una investigación* (4.ª reimp.). Gedisa.
- Cerrón-Rojas, W. J. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la ciencia*, 9(17). <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/219>
- García-Aguilera, F. J. (2024). Las Escuelas de Segunda Oportunidad como garantes del derecho a la educación inclusiva y el acceso a un trabajo decente. En L. E. De Luna Velasco, P. Rosas Chávez y J. G.

- Salazar Estrada (Coord.), *Derechos humanos y empoderamiento comunitario*. Tomo III. Tirant lo Blanch.
- García-Aguilera, F. J., Matas Terrón, A., Aguilar Cuenca, D. y Segovia García, N. (2024). El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal. *EDUCAR*, 61(1), 125-141. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2120>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Nieto-Bravo, J. A. y Pérez-Vargas, J. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Ediciones USTA.
- Romero-Chaves, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. https://www.researchgate.net/publication/355197283_LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R. y Sandín-Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con *ATLAS.ti*. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 119-133. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Sandín-Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill, Interamericana de España.
- Sherman, R. R. y Webb, R. B. (1988). *Qualitative research in education: focus and methods*. Falmer Press.
- Tójar-Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.

Propuestas de mejora y transferencia del modelo a otras escuelas

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA AGUILERA

ADRIÁN RUIZ TIENDA

Universidad de Málaga

1. Fundamentos para la mejora y la transferencia en contextos de inclusión

La transferencia educativa implica compartir y adaptar experiencias exitosas entre distintos contextos. En el ámbito de la inclusión, este concepto es clave para replicar modelos eficaces como el de Arrabal AID en otras escuelas de segunda oportunidad o centros educativos inclusivos. Las E2O son modelos educativos dirigidos a jóvenes vulnerables que se encuentran en situación de fracaso escolar que les brindan una segunda oportunidad para completar su formación (García-Aguilera et al., 2024). Por ejemplo, estas escuelas impactan en la reinserción educativa, la certificación de estudios, la preparación para el empleo y la integración social de su alumnado, enfocándose en desarrollar habilidades, autoconocimiento, inclusión y bienestar emocional (Fontana et al., 2025; García-Aguilera y Aguilar-Cuenca, 2022; García-Aguilera, 2024). Para que experiencias como la de Arrabal-AID puedan aplicarse más allá de su contexto original, es fundamental diseñar su modelo pensando en la escalabilidad y en las condiciones que faciliten su transferencia a otros centros.

La innovación social aporta un marco teórico útil que se define como «nuevas formas de gestión, de administración... orientadas a mejorar las condiciones sociales» (CEPAL, s.f.). Un aspecto clave es que estas soluciones innovadoras deben ser escalables y sostenibles, de modo que puedan ampliarse a poblaciones mayores y mantenerse en el tiempo. En efecto, para contri-

buir a desafíos globales (por ejemplo, los objetivos de desarrollo sostenible), los proyectos innovadores necesitan ser replicables y ampliables. Este enfoque respalda la necesidad de que el modelo de Arrabal-AID esté claramente definido y estructurado desde el inicio, de forma que pueda adaptarse e implementarse en otras E2O u organizaciones similares.

El enfoque de escuela como organización que aprende refuerza la idea de mejora continua dentro de la institución. Una escuela que aprende posee la capacidad de cambiar y adaptarse rutinariamente a nuevos ambientes. En la práctica, ello implica promover la colaboración entre docentes, la reflexión compartida sobre la enseñanza y la toma de decisiones basada en datos (Marhuenda-Fluixá y Palomares-Montero, 2024).

En este contexto, las comunidades de práctica juegan un rol relevante para la transferencia de innovación. Se trata de redes de profesores y profesionales que comparten intereses comunes, resuelven problemas juntos y difunden buenas prácticas. La II-PE-UNESCO promueve la creación de comunidades de práctica para que los actores educativos compartan experiencias y recursos (Benavides, 2024). Al propiciar espacios formales e informales de aprendizaje colaborativo, dentro o entre centros, estas comunidades facilitan tanto el desarrollo profesional del profesorado como la extrapolación de modelos efectivos. En ellas, las ideas innovadoras pueden adaptarse colaborativamente a contextos diversos, apoyando la mejora continua y la transferencia de conocimiento (Merino et al., 2022; Martínez-Morales et al., 2024).

Finalmente, la transferencia exitosa de un modelo innovador requiere cumplir ciertos principios. Entre ellos están la claridad (definir con precisión los objetivos, metodología y herramientas del modelo), la adaptabilidad (permitir ajustarlo según el contexto local), la sostenibilidad (asegurar recursos institucionales y financieros a largo plazo) y la relevancia social (que responda a necesidades reales de la comunidad) (CEPAL, s.f.). Cuando un programa educativo cumple estos criterios, por ejemplo, documenta claramente su modelo de actuación, provee pautas de adaptación local, garantiza financiación continua y evidencia su aporte social, se incrementa mucho su potencial de replicación en otras E2O o centros de educación inclusiva, ya que recalca cuáles son los aspectos a seguir.

2. Recomendaciones para la mejora del modelo Arrabal AID

Con base en los hallazgos obtenidos de los diferentes análisis que se han hecho en este proyecto se han generado una serie de propuestas de mejora para la E2O de la Asociación Arrabal AID.

La principal debilidad del modelo de escuelas de segunda oportunidad, no solo de este caso particular, sino a nivel nacional, es la ausencia de reconocimiento institucional y de una financiación estable. Esta escuela depende de los excedentes económicos de otros proyectos para seguir adelante, lo cual genera inestabilidad e inseguridad para el alumnado, equipo de profesionales y familias.

Lo hacemos de manera artesanal. Artesanal, porque como no hay una subvención para la escuela, no hay un 'venga, te doy tanto dinero para que pongas en marcha una escuela de segunda oportunidad'. Con lo que nosotros veníamos haciendo de toda la vida, a lo que nos dedicamos de toda la vida: la orientación laboral y la formación ocupacional. Entonces, con la subvención de estos, más estos, más estos, vamos sumando y vamos montando la escuela. (Junta directiva, 1)

Para tratar de paliar este aspecto, se propone principalmente continuar con el activismo en pos de visibilizar este modelo de escuela como una herramienta realmente relevante para combatir el fracaso escolar y fomentar el retorno educativo con el fin de que a futuro obtengan el reconocimiento que merecen. Hasta que este reconocimiento sea una realidad y la financiación sea estable podría diseñarse un plan de sostenibilidad para varios cursos académicos que tenga en cuenta los proyectos satélites de la escuela para tratar de obtener una financiación lo más regular posible.

En la línea de lo comentado anteriormente, esa ausencia de financiación estable genera una incapacidad para aumentar la plantilla de profesionales en función a las demandas recibidas. El personal de la escuela cuenta con una voluntad férrea y un método artesanal que le permite llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad; sin embargo, esa misma individualización de la enseñanza es la que genera

ciertos cuellos de botella en la organización, ya que mientras no crezca la capacidad del equipo no podrá aumentarse la ratio de alumnado debido a este sistema. Las recomendaciones en este sentido son mantener la ratio que existe actualmente y que únicamente se acepte más alumnado en caso de poder contratar más equipo docente, ya que aumentar el número de estudiantes manteniendo la misma cantidad de docentes derivará en la perpetuación de los fallos que ya muestra el sistema educativo reglado.

Para finalizar con las mejoras del ámbito del liderazgo pedagógico, se propone atender a la demanda del alumnado y familiares que reclaman un mayor número de horas de clase y más días.

Un poquito más de horas, no tan poquitas horas, y a lo mejor en vez de 3 o 4 días, yo la pondría como en un colegio típico, de lunes a viernes. Y en vez de tres horitas, a lo mejor cuatro o cinco horitas, porque muchas veces las clases se hacen tan cortas que uno dice: «¡Uf, ¿ya hemos terminado?!». La verdad es que muchas veces se quedan cosas sin poder explicar y entonces nos quedamos como: «Ups, pues ya no podemos seguir, ya nos tenemos que ir». (Estudiante 3)

Hay que tener en cuenta que estas demandas vienen de parte del alumnado, sin embargo, no será una necesidad común a todos los estudiantes, por tanto, se plantea la posibilidad de aumentar una hora más a cada día lectivo, pero sin aumentar el número de días. Este modelo puede establecerse a modo de piloto durante un mes y, en función a la perspectiva del alumnado y el equipo docente, podrá establecerse como definitivo o retomar el modelo actual.

En cuanto a la metodología y herramientas empleadas para potenciar el aprendizaje, una de las más destacadas ha sido el *e-learning*. Arrabal cuenta con una Moodle propia en la que el alumnado encuentra material complementario a las sesiones que se imparten en el aula; sin embargo, hoy en día esta plataforma está ciertamente desaprovechada, ya que esta tecnología permite ir mucho más allá de lo que actualmente se emplea. Una forma de potenciar el modelo ya establecido sería introducir algunos cursos de formación complementaria directamente en la plata-

forma que permitan al alumnado avanzar su formación en otras áreas de su interés. Por otro lado, se podría plantear a futuro un modelo *online* de la propia escuela, de tal forma que se generen grupos pequeños de unas 12 personas que realicen la preparación a las pruebas y su itinerario personalizado de forma telemática, siempre y cuando se encuentre la forma de hacerlo manteniendo la esencia de personalización que tiene el modelo presencial actual.

Una de las fortalezas mencionadas por el alumnado es el recurso externo del apoyo y acompañamiento psicológico. Este aspecto ya ha sido destacado como algo positivo, sin embargo, es mejorable («Y luego el apoyo que le está dando, sobre todo psicológico, para mí a nivel psicológico la están ayudando muchísimo» [Familiar 1]).

Con el fin de reforzarlo y que quede mejor integrado con el desarrollo de la persona, este acompañamiento psicológico debe incluirse formalmente dentro de las acciones de la propia escuela. Se debe plantear una evaluación inicial a todo el alumnado que sirva de indicativo para que, posteriormente, el equipo educativo pueda gestionar las cargas lectivas de esa persona y ajustarse lo mejor posible a su estado actual.

Arrabal puede jugar un papel realmente importante en la prevención del fracaso escolar. Es una asociación con gran experiencia en el ámbito y con un gran recurso como es la escuela de segunda oportunidad. Si pudieran realizarse intervenciones en los centros educativos reglados en los que Arrabal dé a conocer el proyecto, el alumnado podría tener esta alternativa en cuenta desde un primer momento para agilizar el proceso de retorno educativo. Además, el alumnado llega a la E2O muy desmotivado, lo cual puede implicar que el no obtener resultados de forma precoz, los puede llevar a abandonar la escuela; por tanto, será importante establecer medidas de motivación del alumnado las primeras seis semanas, aproximadamente, para que se enganchen al proyecto de su itinerario.

En algunas entrevistas, el personal de la escuela ha puesto de manifiesto el sobreesfuerzo que supone llevar a cabo procesos de aprendizaje tan individualizados como los de esta escuela. Este esfuerzo corre a cargo de cada docente de la E2O, por tanto, es importante prevenir el desgaste del equipo para que la calidad de la educación no se vea mermada por este factor. Se pueden

llevar a cabo acciones de cuidado del equipo a lo largo del curso escolar de la misma forma que se apoya al alumnado.

Estas propuestas de mejora son algunas recomendaciones que no buscan mejorar todas las acciones que llevan a cabo y realizar nuevas acciones, sino que se busca blindar las actividades que ya se llevan a cabo con el fin de preservar la calidad en materia de inclusión educativa.

3. Diseño de un modelo escalable y adaptable a otros contextos

La escuela de segunda oportunidad se ha consolidado como un elemento de innovación inclusiva muy relevante en la actualidad al demostrar que es posible generar entornos de aprendizaje donde jóvenes con trayectorias dificultosas logran reconstruir su itinerario educativo, recuperar la confianza y dirigirse hacia un futuro académico y laboral estable. Sin embargo, el impacto real de este tipo de programas dependerá de su capacidad para trascender el caso concreto y transferir sus aprendizajes a otros territorios y centros educativos.

El objetivo de este apartado es, por tanto, diseñar un modelo lógico escalable que permita reproducir las claves del enfoque de la E2O de Arrabal AID en otros contextos sin perder su esencia humanista e inclusiva. Este modelo no busca la copia literal de una práctica, sino su traducción adaptativa a distintos entornos sociales, institucionales y económicos concretos.

El análisis realizado permite identificar un conjunto de principios pedagógicos que definen la identidad del modelo y que deben preservarse en cualquier intento de transferencia:

1. Acompañamiento personalizado: cada joven realiza su propio itinerario personalizado, construido desde la tutoría continua en colaboración con el docente y la escucha activa.
2. Flexibilidad en el currículum y las estrategias metodológicas: se adapta el currículum oficial a ritmos, intereses y necesidades del individuo, utilizando metodologías activas (ABR, aprendizaje cooperativo, DUA) que sitúen al discente en el centro de su proceso de aprendizaje motivándolo y devolviéndole el interés por el mundo académico.

3. Interdisciplinariedad profesional: el trabajo conjunto de docentes, educadores/as sociales, orientadores/as y personal técnico permite abordar la totalidad de la persona desde diferentes ángulos.
4. Aprendizaje significativo y orientado a la vida: los contenidos se conectan con la experiencia cotidiana y los proyectos de inserción sociolaboral, de tal forma que el alumnado ve una utilidad real a corto plazo de lo trabajado en el aula.
5. Convivencia y comunicación: el clima emocional positivo, la gestión del conflicto y la comunicación empática se consideran condiciones de aprendizaje indispensables para la generación de un entorno sensibilizado con las personas que lo componen.

Estos principios son la base pedagógica que no puede perderse en la transferencia del modelo. Cualquier centro que busque replicar el modelo deberá reinterpretarlos a su contexto, pero sin alterar su coherencia interna: acompañamiento, flexibilidad, comunidad y equidad.

El modelo de escalabilidad se basa en un conjunto de condiciones estructurales mínimas que aseguran la calidad de la implementación de este modelo. Estas condiciones deben entenderse como requisitos de base, no como elementos complementarios.

Debe mantenerse una ratio reducida con un máximo de 12-14 estudiantes por docente para garantizar seguimiento individual. Además de los docentes, se debe contar con equipos interdisciplinarios entre los que tiene que encontrarse, como mínimo, un educador/a social o integrador/a, un orientador/a laboral y un perfil docente por cada grupo consolidado.

Se tendrá que garantizar un presupuesto estructural estable para personal, formación y recursos didácticos, complementado por financiación por resultados o proyectos satélite a la escuela con el fin de que el curso escolar pueda desarrollarse con estabilidad.

Será fundamental establecer un modelo de liderazgo compartido en el que se democratizen las decisiones tomadas por los diferentes organismos de la escuela haciendo partícipes a estudiantes, familiares y profesorado.

Además, se debe tener en cuenta que el modelo de E2O no es autosuficiente, sino que es el núcleo de una red que se articula

en varios niveles que tienen que ser tenidos en cuenta como elementos imprescindibles, puesto que enriquecen la escuela de tal forma que se convierte en un centro escolar vitaminado.

A nivel educativo se buscarán acuerdos con institutos, centros de FP o universidades que faciliten el reenganche y prevención. En el plano sociolaboral deben fortalecerse las relaciones con empresas y asociaciones de la zona con el fin de poner esos recursos a disposición de la escuela y de facilitar la incorporación al mercado laboral del alumnado que así lo desee. Por último, en el ámbito institucional se debe trabajar por el reconocimiento de este modelo de escuelas que permita dotar de estabilidad este sistema.

Escalar este modelo sin perder la calidad conllevará establecer un sistema de evaluación y control de su calidad aplicable a las distintas manifestaciones que puedan darse. Comenzando por el apartado más específico, la evaluación al alumnado debe ser continua y tener en cuenta sus características específicas.

A nivel del centro se deben establecer parámetros de control cuyos resultados sean indicativos de la calidad de las prácticas educativas del centro, como la tasa de retorno educativo, la superación de las pruebas por parte del alumnado o la inserción al mercado laboral. Finalmente, se pueden generar informes anuales de la red de E2O con el fin de comparar los resultados y enriquecer las diferentes escuelas con los puntos fuertes de otras escuelas.

A modo de síntesis, estos son los aspectos más relevantes a la hora de escalar el modelo de la E2O de Arrabal a otras escuelas similares. Sin embargo, siendo consecuentes con la naturaleza de este proyecto, la mayor fortaleza de la escuela de Arrabal es la personalización y la flexibilidad, por lo que los elementos previamente nombrados deben tomarse como propuestas poco rígidas que pueden ser modificadas con el fin de adaptarse a las necesidades concretas de cada centro. Lo importante a la hora de escalar este modelo será no generar una copia, sino reproducir la cultura de la segunda oportunidad que establece esta asociación y que ha demostrado tener resultados favorables.

4. Condiciones para la transferencia y reflexiones finales

La posibilidad de trasladar el modelo educativo de la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID a otros contextos depende, en gran medida, de la comprensión profunda de que la hace especial y no de la simple reproducción de sus procedimientos. Más que un conjunto de técnicas o protocolos, el modelo constituye una cultura pedagógica, una forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje sustentada en la confianza, la flexibilidad y la personalización. Su transferencia exitosa exige que las instituciones receptoras compartan esta visión de la educación como un proceso de acompañamiento y reconstrucción de identidades más que como una mera formación académica.

El primer requisito para una transferencia real es la voluntad institucional. Ningún cambio de esta naturaleza puede imponerse por decreto ni limitarse a una modificación metodológica. Supone un compromiso explícito de la dirección y de los órganos de gestión del centro para colocar la inclusión en el núcleo de su proyecto educativo. Este compromiso implica reorganizar tiempos, estructuras y prioridades otorgando valor al trabajo de tutoría, a la coordinación docente y a la atención del alumnado. En Arrabal AID, el liderazgo pedagógico se traduce en decisiones cotidianas que protegen estos espacios de aprendizaje y acompañamiento. En otros contextos, replicar el modelo solo será viable si la dirección asume la inclusión como misión institucional y no como un complemento u objetivo secundario.

Un segundo pilar indispensable es la formación continua del equipo educativo. Trabajar con jóvenes en situación de vulnerabilidad requiere competencias específicas en mediación, educación emocional, acompañamiento psicosocial y diseño de itinerarios personalizados. La experiencia demuestra que el profesorado necesita también cuidar su propio bienestar emocional para sostener vínculos de calidad con el estudiantado. Por ello, la transferencia del modelo pasa por crear comunidades profesionales que aprendan colectivamente, que reflexionen sobre su práctica y que compartan responsabilidades en la intervención.

De igual modo, la cultura de colaboración es una condición indispensable. La E2O de Arrabal ha demostrado que la inclusión es una tarea colectiva y que solo puede sostenerse desde una red

de alianzas con el entorno: administraciones locales, servicios sociales, asociaciones juveniles y empresas colaboradoras. Este trabajo en red no surge de manera espontánea, sino que requiere un acercamiento, mecanismos formales de cooperación y una visión compartida del acompañamiento. Allí donde la escuela se concibe como un centro dentro de un ecosistema comunitario, los itinerarios se fortalecen y los jóvenes encuentran un entramado de apoyo real que trasciende al aula.

La cuarta condición esencial para que la transferencia sea viable es el respaldo de las políticas públicas. Sin marcos normativos y financieros estables, los proyectos de segunda oportunidad corren el riesgo de depender de subvenciones temporales y de la buena voluntad de sus profesionales. Para garantizar la sostenibilidad, resulta necesario que las administraciones reconozcan formalmente a las escuelas de segunda oportunidad como parte legítima del sistema educativo, otorgándoles financiación estructural y mecanismos de acreditación que validen los aprendizajes adquiridos. Solo así podrán consolidarse redes de trabajo que articulen criterios de calidad y favorezcan la evaluación comparada del impacto social y educativo de estas experiencias.

No obstante, la transferencia del modelo no está exenta de obstáculos. Uno de los más frecuentes es la tentación de institucionalizar la inclusión hasta vaciarla de sentido replicando estructuras sin preservar el espíritu de acompañamiento y personalización, lo que tiene como última consecuencia la transformación de la E2O en la escuela tradicional. Otro peligro es la pérdida de calidad al intentar escalar el modelo sin aumentar recursos humanos, lo que desvirtúa su esencia relacional. La experiencia indica que el cambio solo prospera si se concibe como un proceso gradual de transformación organizativa acompañado de espacios de reflexión, diálogo y coconstrucción con todos los miembros de la comunidad educativa.

Frente a estos desafíos, los centros que deseen inspirarse en el modelo Arrabal AID deberían comenzar con un diagnóstico de su situación concreta: conocer quiénes son sus estudiantes, qué recursos poseen y qué prácticas inclusivas ya llevan a cabo. A partir de ahí, resulta más viable iniciar un proceso de innovación progresivo, empezando con grupos piloto y equipos interdisciplinarios reducidos que permitan experimentar con itinerarios personalizados y tutorías. Es fundamental mantener una evaluación

constante que combine indicadores cuantitativos con evidencias cualitativas, recogiendo testimonios, percepciones y experiencias de los individuos implicados.

En definitiva, la transferencia del modelo Arrabal AID no consiste en exportar una receta con pasos que seguir, sino en trasladar una manera de entender la educación. Replicar el modelo, por tanto, equivale a multiplicar esa convicción de que toda persona puede aprender si encuentra acompañamiento, oportunidades y una comunidad que crea en ella. Esa es, en última instancia, la contribución más profunda del modelo Arrabal AID, recordarnos que la inclusión no es un fin, sino una práctica cotidiana que, al repetirse en distintos lugares, puede ir construyendo una educación verdaderamente inclusiva.

Referencias

- Benavides, M. (2024). *Planeamiento de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad*. UNESCO. <https://www.iiep.unesco.org/es/projects/education-inclusiva-estudiantes-con-discapacidad>
- CEPAL (s.f.). *Acerca de innovación social*. <https://www.cepal.org/es/temas/innovacion-social/acerca-innovacion-social>
- Fontana Abad, M., Camilli Trujillo, C. y Pastor Gil, L. (2025). Escuelas de Segunda Oportunidad: una revisión sistemática exploratoria. *Revista de Educación*, 409, 151-184. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-689>
- García-Aguilera, F. J. (2024). Las Escuelas de Segunda Oportunidad como garantes del derecho a la educación inclusiva y el acceso a un trabajo decente. En L. E. De Luna Velasco, P. Rosas Chávez y J. G. Salazar Estrada (Coord.), *Derechos humanos y empoderamiento comunitario*. Tomo III. Tirant lo Blanch.
- García-Aguilera, F. J., y Aguilar, D. (2022). Las TIC como estrategia de inclusión social: análisis de un itinerario de segunda oportunidad educativa. *Revista Innoeduca*, 8(1), 121-134. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11467>
- García Aguilera, F. J., Matas Terrón, A., Aguilar Cuenca, D. y Segovia García, N. (2024). El profesional de la pedagogía como docente en entornos de educación no formal. *EDUCAR*, 61(1), 125-141. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.2120>

- Kools, M. y Stoll L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers. <http://dx.doi.org/10.1787/5j1-wm62b3bvh-en>
- Marhuenda-Fluixá, F. y Palomares-Montero, D. (2024). *Las escuelas de segunda oportunidad como organizaciones socioeducativas: caracterización, oferta, funciones, misión*. Universitat de València.
- Martínez-Morales I., Marhuenda-Fluixá F., Chisvert-Tarazona M. J. y Tárraga-Mínguez R. (2024). Análisis organizacional de las Escuelas de Segunda Oportunidad Acreditadas en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 93-102. <https://doi.org/10.5209/rced.82688>
- Merino, R., Olmeda, E., García-Gracia, M. y Palomares, D. (2022). Jóvenes y segunda oportunidad: cambios en las trayectorias formativas y laborales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(3), 221-241. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23455>

Sobre los coordinadores

Francisco José García Aguilera es Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Málaga, Máster Universitario en Psicopedagogía por la UNIR y Máster en Dirección y Gestión de Recursos Humanos por la UOC, además de experto universitario en formación de formadores, innovación y TIC. Su trayectoria académica se orienta al estudio del profesional de la educación como agente de transformación socioeducativa. Ha impartido docencia en grado y posgrado en la Universidad de Málaga, la UNED y la UNIR, y ha realizado estancias de investigación en España y Latinoamérica. Con más de 25 años de experiencia profesional y académica, lidera proyectos, transfiere conocimiento y asesora en inclusión. Actualmente es Profesor Titular en la Universidad de Málaga e Investigador Principal del proyecto EDIE2O.

Adrián Ruiz Tienda es Graduado en Pedagogía con Máster en Cambio social y profesiones educativas. Actual doctorando en el programa de Tecnología Educativa en la línea de la formación en contextos de segunda oportunidad y liderazgo pedagógico. Respecto a su experiencia como investigador lleva varios años investigando en este ámbito de las E2O con diversas publicaciones relacionadas con la educación inclusiva. A nivel laboral cuenta con experiencia en diseño de formaciones e-learning, consultoría de formación y en los últimos tiempos ha ejercido como coordinador de proyectos de formación en inclusión digital para personas en situación de vulnerabilidad.

Índice

Prólogo	9
1. La educación inclusiva como derecho: fundamentos teóricos y retos actuales	11
1. Fundamentos teóricos de la educación inclusiva en relación con las escuelas de segunda oportunidad (E2O)	11
2. El derecho a la educación inclusiva: bases ético-legales y compromisos internacionales	14
3. Las E2O como garantes del derecho a la educación y a un trabajo digno	16
4. Desafíos actuales y aportaciones del proyecto a la inclusión educativa	19
Referencias	21
2. Fracaso escolar y abandono educativo temprano en España y Andalucía: causas y consecuencias	25
1. Contexto y evolución del abandono educativo en España y Andalucía	25
2. Factores asociados al fracaso y al abandono educativo temprano	28
2.1. Factores socioeconómicos y familiares	28
2.2. Factores culturales y de capital educativo	28
2.3. Factores institucionales y escolares	29
2.4. Factores personales y emocionales	30
3. Consecuencias del abandono educativo y políticas de respuesta	30
4. Integración, inclusión y segundas oportunidades	33
Referencias	35

3. Las escuelas de segunda oportunidad (E2O): origen, evolución y misión social	39
1. Marco teórico y contexto de las escuelas de segunda oportunidad	39
2. Origen y evolución histórica del modelo E2O	42
3. Misión social y características pedagógicas de las E2O.	44
4. El Proyecto EDIE2O: evaluación didáctica de las E2O de Málaga (Arrabal-AID) como recurso de educación inclusiva	47
Referencias.	49
4. El modelo E2O Arrabal-AID: una experiencia malagueña de inclusión socioeducativa	53
1. Contexto y justificación de la E2O Arrabal AID.	53
2. Principios y fundamentos del modelo E2O	54
2.1. Estructura organizativa y equipo humano	55
2.2. Perfil del alumnado y enfoque de intervención	56
3. Itinerario formativo y acompañamiento integral	56
3.1. Fase de acogida y diagnóstico	57
3.2. Fase de desarrollo	57
3.3. Fase de evaluación y cierre	58
4. Impacto social y comunitario	58
4.1. Retos y perspectivas de futuro.	59
Bibliografía	60
5. Prácticas educativas inclusivas: claves para una pedagogía transformadora.	61
1. La inclusión como «brújula pedagógica»: principios que guían el camino hacia una educación equitativa y de calidad.	61
2. Prácticas educativas inclusivas para la transformación de los contextos educativos	63
3. Aulas inspiradoras. Estrategias didácticas al servicio del aprendizaje de todos y todas	64
4. Tejiendo redes: la comunidad que transforma la educación	68
5. Las prácticas educativas inclusivas en el Proyecto EDIE2O.	71
Referencias.	73

6. Liderar para incluir: el liderazgo pedagógico en las escuelas de segunda oportunidad	77
1. El liderazgo pedagógico en contextos inclusivos	77
2. El liderazgo pedagógico en las E2O: enfoques, funciones y estilos	80
3. El caso de la Escuela Arrabal AID: liderazgo comprometido y colaborativo	82
4. Retos y condiciones para un liderazgo pedagógico sostenible en las E2O	84
Referencias	86
7. Evaluación participativa y metodologías colaborativas en contextos de inclusión	89
1. La evaluación participativa en contextos de segunda oportunidad	89
2. Fundamentos de la evaluación participativa y metodologías colaborativas en contextos de inclusión ..	90
3. Técnicas y su valor para construir conocimiento en E2O ..	93
3.1. Entrevistas en profundidad	93
3.2. Grupos focales	94
3.3. Rúbricas	95
3.4. Cuestionarios	95
3.5. Historias de cambio más significativo	96
4. Implicaciones para una EP inclusiva y orientada al uso ..	96
Referencias	97
8. Diseño y evaluación de un modelo pedagógico inclusivo en la E2O Arrabal AID	101
1. El modelo pedagógico inclusivo en las escuelas de segunda oportunidad	101
1.1. Características de un modelo pedagógico inclusivo ..	103
2. Metodología de investigación aplicada	105
3. Instrumentos de evaluación	106
3.1. Análisis de documentos y materiales	106
3.2. Cuestionarios	107
3.3. Rúbrica para accesibilidad	108
3.4. Entrevistas en profundidad	109
3.5. Grupos focales	110
4. Indicadores de evaluación y análisis de resultados	111
Referencias	116

9. Voces desde las escuelas de segunda oportunidad (E2O): testimonios de jóvenes, profesionales y familias	119
1. Enfoque metodológico y valor de las voces en la evaluación educativa	119
2. Relatos de transformación: la voz de los jóvenes	122
3. Miradas profesionales y familiares: confianza, vínculo y comunidad.	125
4. Impactos percibidos y aportaciones del enfoque cualitativo al modelo E2O	128
Referencias.	129
10. Propuestas de mejora y transferencia del modelo a otras escuelas	131
1. Fundamentos para la mejora y la transferencia en contextos de inclusión	131
2. Recomendaciones para la mejora del modelo Arrabal AID	133
3. Diseño de un modelo escalable y adaptable a otros contextos	136
4. Condiciones para la transferencia y reflexiones finales	139
Referencias.	141
Sobre los coordinadores	143

El Proyecto EDIE20

El proyecto EDIE20 aborda la educación inclusiva desde una perspectiva muy concreta y necesaria: la de las Escuelas de Segunda Oportunidad, tomando como caso de estudio la experiencia de Arrabal-AID en Málaga. La obra parte de una realidad preocupante: el abandono escolar temprano y la exclusión educativa siguen condicionando las trayectorias vitales y laborales de muchos jóvenes. Frente a ello, el libro muestra cómo estas escuelas ofrecen un entorno flexible, personalizado y humano capaz de reconectar a los estudiantes con el aprendizaje, reforzar su autoestima y abrirles nuevas posibilidades de futuro.

A lo largo de sus diez capítulos, el texto combina fundamentos teóricos, marco legal, análisis institucional y testimonios de los distintos agentes implicados para demostrar que la inclusión no es solo un principio abstracto, sino una práctica cotidiana. Se estudian dimensiones como la cultura organizativa, la atención a la diversidad, el liderazgo pedagógico, la accesibilidad, el diseño curricular y la relación con el entorno social y laboral. Todo ello permite identificar buenas prácticas transferibles a otros contextos educativos.

La obra también subraya el valor de la cooperación entre universidad, entidad social y redes profesionales para generar conocimiento útil y transformador. En ese sentido, EDIE20 no solo evalúa un modelo educativo, sino que propone una forma distinta de entender la escuela: más abierta, más justa y más atenta a las biografías reales del alumnado.

En conjunto, el libro presenta a las Escuelas de Segunda Oportunidad como dispositivos educativos con un fuerte potencial inclusivo, capaces de restaurar derechos, mejorar la empleabilidad y construir comunidad. Su mensaje de fondo es claro: toda trayectoria interrumpida merece una nueva oportunidad de aprender, participar y proyectarse hacia un futuro digno.