

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

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

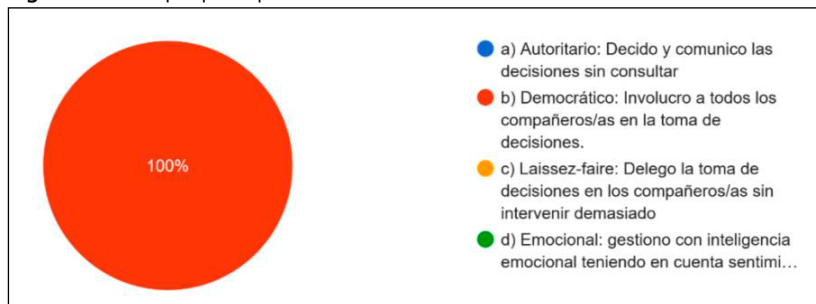
El modelo de liderazgo pedagógico en la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID se caracteriza por su compromiso social, su orientación a la inclusión y su marcado carácter colaborativo. Este liderazgo se despliega a través de prácticas que van más allá de la dirección administrativa, configurándose 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.

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.