



Imagen de Freepik

Libro de Actas

I Congreso Nacional Virtual Las Escuelas de Segunda Oportunidad como alternativa de educación inclusiva

10 y 11 diciembre de 2025

Adrián Ruiz Tienda, Francisco José García Aguilera, Diego Aguilar Cuenca y María José Álvarez Morales (Coord.)

Organiza:



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



Grupo SIMI: Inclusión
socioeducativa e intercultural,
Sociedad y Medios

Colabora:



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

Tomillo



Libro de actas financiado a través del proyecto de investigación: “Evaluación didáctica de las Escuelas de Segunda Oportunidad de Málaga como recursos de educación inclusiva. El caso de Arrabal AID”, financiado por el proyecto PPRO-B2-2023-12 del II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica del Vicerrectorado de Investigación y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga

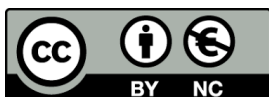
© UMA Editorial. Universidad de Málaga
Bulevar Louis Pasteur, 30 (Campus de Teatinos) - 29071
Málaga www.umaeditorial.uma.es

© Los autores

Diseño y maquetación: Los autores

ISBN: 978-84-1335-464-4

Publicado en febrero de 2026



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - (cc-by-nc):
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>
Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir,
remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier
medio o formato únicamente con fines no comerciales y
siempre que se otorgue la atribución al creador.

Comité organizador

- D. Francisco José García Aguilera, Universidad de Málaga.
- D. Adrián Ruiz Tienda, Universidad de Málaga.
- D. Carlos Moreno Parra, Universidad de Málaga.
- D^a María José Álvarez Morales, Asociación Arrabal AID.
- D. Juan Leiva Olivencia, Universidad de Málaga.
- D^a. María José Alcalá del Olmo Fernández, Universidad de Málaga.
- D^a. María Jesús Santos Villalba, Universidad de Málaga.
- D^a. Lucía M. Parody García, Universidad de Málaga.
- D^a Esther Mena Rodríguez, Universidad de Málaga, España.
- D. José Luis González Sodis, Universidad de Málaga.
- D. Miguel A. Fernández Jiménez, Universidad de Málaga.
- D^a Inmaculada Jiménez Perona, Universidad de Málaga.
- D. Julio García Daza, Asociación Arrabal AID.
- D. José Antonio Naveros Arrabal, Asociación Arrabal AID.
- D^a. Esther Gaona García, Asociación Arrabal AID.
- D. Diego Aguilar Cuenca, IMFE.
- D^a Ángela Martín Gutiérrez. Universidad de Sevilla.
- D^a Catalina Argüello Gutiérrez. Universidad Internacional de La Rioja.
- D^a Nelcy Yoly Valencia Olivero. Universidad Internacional de La Rioja.

Comité científico

D. Antonio Rafael Fernández Paradas, Universidad de Granada | <https://orcid.org/0000-0003-3751-7479>

D. Cesar A. Correas, Universidad de Guadalajara, México | <https://orcid.org/0000-0003-3085-2725>

D. Antonio Granero Gallegos, Universidad de Almería | <https://orcid.org/0000-0002-1385-8386>

D^a. Araceli Galiano Coronil, Universidad de Cádiz | <https://orcid.org/0000-0003-2270-0924>

D. Eduardo Ahumada Tello, Universidad Autónoma de Baja California, México | <https://orcid.org/0000-0003-1698-5126>

D^a. Judith Hernández De Velazco, Universidad de la Costa, Colombia | <https://orcid.org/0000-0002-5621-9496>

D^a. Hélia Bracons, Instituto de Serviço Social. Universidade Lusófona de Lisboa, Portugal | <https://orcid.org/0000-0002-5363-4897>

D. Juan Jesús Gutiérrez Castillo, Universidad de Sevilla | <https://orcid.org/0000-0002-3215-8959>

D. Julio Martín Puertas, Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay | <https://orcid.org/0000-0002-0263-2947>

D^a María Jesús Santos Villalba. Universidad de Málaga | <https://orcid.org/0000-0001-6641-0916>

D^a María José Alcalá del Olmo. Universidad de Málaga | <https://orcid.org/0000-0003-1796-3287>

D. Miguel Ángel Fernández Jiménez. Universidad de Málaga | <https://orcid.org/0000-0001-6125-5929>

D^a. Rebecca Vargas Bolaños, Universidad de Costa Rica, Costa Rica | <https://orcid.org/0000-0002-6570-4135>

D. José María del Castillo Olivares Barberán, Universidad de La Laguna | <https://orcid.org/0000-0002-4175-842X>

D. Adailson José Rui, Universidad Federal de Alfenas, Brasil | <https://orcid.org/0000-0003-0741-6917>

D^a. Beatriz Malik Liévano, Universidad Nacional de Educación a Distancia | <https://orcid.org/0000-0002-3684-5430>

D^a. Encarnación Pedrero García, Universidad Pablo de Olavide | <https://orcid.org/0000-0003-0650-7729>

D^a, Encarnación Soriano Ayala, Universidad de Almería | <https://orcid.org/0000-0002-9506-0625>

D^a. Carolina S. Sousa, Universidade do Algarve, Portugal | <https://orcid.org/0000-0002-6663-372X>

D^a. Rebeca Soler Costa, Universidad de Zaragoza | <https://orcid.org/0000-0003-2033-9792>

D. Mohammed El Homrani, Universidad de Granada | <https://orcid.org/0000-0003-3051-4101>

D. Luis Ortiz Jiménez, Universidad de Almería | <https://orcid.org/0000-0002-3943-1989>

D^a. María José León Guerrero, Universidad de Granada | <https://orcid.org/0000-0002-2776-1446>

D. Tomás Sola Martínez, Universidad de Granada | <https://orcid.org/0000-0001-9471-1249>

- D. Vicente J. Llorent García, Universidad de Córdoba | <https://orcid.org/0000-0002-6795-2933>
- D. Mohamed Chamseddine Habib Allah, Universidad de Murcia | <https://orcid.org/0000-0001-9817-652X>
- D^a. Marília Castro Cid, Universidade de Évora, Portugal | <https://orcid.org/0000-0002-6009-0242>
- D^a. Pilar Arnaiz Sánchez, Universidad de Murcia | <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>
- D. Juan Manuel Trujillo Torres, Universidad de Granada | <https://orcid.org/0000-0002-2761-3523>
- D. Francisco J Hinojo-Lucena, Universidad de Granada | <https://orcid.org/0000-0002-9507-4058>
- D. Andrés Escarbajal Frutos, Universidad de Murcia | <https://orcid.org/0000-0001-7699-1240>
- D. Francisco José García Aguilera, Universidad de Málaga | <https://orcid.org/0000-0002-5764-7409>
- D^a Ángela Martín Gutiérrez. Universidad de Sevilla | <https://orcid.org/0000-0001-9847-245X>
- D^a Catalina Argüello Gutiérrez. Universidad Internacional de La Rioja | <https://orcid.org/0000-0001-8185-0514>
- D^a Nelcy Yoly Valencia Olivero. Universidad Internacional de La Rioja | <https://orcid.org/0000-0001-9394-8252>
- D. Juan Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España | <https://orcid.org/0000-0002-0082-1154>
- D^a Esther Mena Rodríguez, Universidad de Málaga, España | <https://orcid.org/0000-0003-1406-3507>

Índice

Experiencias del alumnado sobre acoso escolar y oportunidades para avanzar hacia la inclusión socioeducativa	9
La universidad como tercera oportunidad: innovación docente y transferencia del modelo inclusivo de las Escuelas de Segunda Oportunidad a la educación superior a través del Derecho Penal	18
Prácticas pedagógicas hospitalarias e incluyentes como experiencias de escucha en la formación docente	24
La importancia del liderazgo pedagógico para la transformación educativa en las Escuelas de Segunda Oportunidad	30
Del riesgo a la reflexión: un programa socioeducativo para el empoderamiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad desde los Escenarios Futuros	44
Percepción del equipo docente y directivo de la E2O Arrabal AID sobre las competencias digitales del alumnado.....	65

Resumen de la obra

El *Libro de Actas del I Congreso Nacional Virtual: Las Escuelas de Segunda Oportunidad como alternativa de educación inclusiva* recopila aportaciones académicas y buenas prácticas centradas en la respuesta educativa a jóvenes en situación de vulnerabilidad social, personal y académica. La obra analiza el papel de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) como modelos educativos alternativos que buscan combatir el abandono escolar temprano, el fracaso educativo y la exclusión social mediante enfoques pedagógicos flexibles, personalizados e inclusivos. A lo largo de los distintos trabajos se abordan problemáticas clave como el acoso escolar, la desmotivación, las dificultades emocionales, la desigualdad de oportunidades y la desconexión entre el sistema educativo tradicional y las necesidades reales del alumnado. Frente a estos desafíos, las E2O se presentan como espacios de aprendizaje centrados en la persona, donde el acompañamiento educativo, la escucha activa y la creación de vínculos de confianza resultan fundamentales para favorecer la autoestima, la resiliencia y la reconstrucción de trayectorias formativas positivas. Asimismo, el libro pone de relieve experiencias de innovación educativa y transferencia del modelo E2O a otros contextos, como la universidad, la formación del profesorado y entornos educativos no convencionales. Se destaca la importancia del liderazgo pedagógico, la coordinación entre profesionales y el enfoque socioemocional como elementos clave para una educación más equitativa y humanizadora. En conjunto, la obra constituye una aportación relevante para el ámbito educativo, al ofrecer evidencias y reflexiones que refuerzan la necesidad de políticas y prácticas educativas comprometidas con la inclusión, la justicia social y la generación de segundas oportunidades reales para el alumnado.

Palabras clave: Inclusión, Segunda oportunidad, Vulnerabilidad, Acompañamiento, Innovación educativa

Abstract

The Proceedings Book of the 1st National Virtual Congress: Second Chance Schools as an Alternative for Inclusive Education brings together academic contributions and good practices focused on educational responses for young people in situations of social, personal, and academic vulnerability. The volume analyzes the role of Second Chance Schools (E2O) as alternative educational models that seek to combat early school leaving, educational failure, and social exclusion through flexible, personalized, and inclusive pedagogical approaches. Across the different contributions, key issues are addressed, such as bullying, lack of motivation, emotional difficulties, inequality of opportunities, and the disconnect between the traditional education system and the real needs of students. In response to these challenges, E2O schools are presented as learner-centered environments in which educational support, active listening, and the creation of trusting relationships are essential to fostering self-esteem, resilience, and the rebuilding of positive educational pathways. Likewise, the book highlights experiences of educational innovation and the transfer of the E2O model to other contexts, such as higher education, teacher training, and non-traditional educational settings. The importance of pedagogical leadership, professional coordination, and a socio-emotional approach is emphasized as key elements for a more equitable and humanizing education. Overall, the work represents a significant contribution to the educational field, offering evidence and reflections

that reinforce the need for educational policies and practices committed to inclusion, social justice, and the creation of genuine second opportunities for students.

Palabras clave: *Inclusion, Second chance education, Vulnerability, Educational support, Educational innovation*

Experiencias del alumnado sobre acoso escolar y oportunidades para avanzar hacia la inclusión socioeducativa

Students' experiences of bullying and opportunities to move towards socio-educational inclusion

Rocío Santana Cisneros | rociosantana@uma.es
Universidad de Málaga

Resumen

Este estudio tiene como finalidad analizar, a través de una revisión de la literatura reciente, cómo las experiencias de acoso escolar influyen en la trayectoria educativa del alumnado y en sus posibilidades de avanzar hacia la inclusión socioeducativa. Asimismo, se examina el papel que desempeñan los entornos educativos alternativos, como las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), en el refuerzo del bienestar y la participación académica de jóvenes que han vivido situaciones de *bullying*. Se realiza una revisión científica de la literatura publicada entre 2015-2025. La búsqueda se realizó en bases de datos (Web of Science, Dialnet y Google Académico), empleando términos específicos así como aplicando criterios previos. Se seleccionaron 28 fuentes que cumplieran con los criterios de relevancia y calidad metodológica establecidos. Para el análisis de los datos se utilizaron *softwares* especializados (Atlas.Ti y NVivo), siguiendo un enfoque cualitativo, que permitió identificar patrones, categorías y relaciones significativas. En cuanto a los resultados: en primer lugar, el gran impacto del acoso escolar/*bullying* en el bienestar emocional y la continuidad educativa, destacando la ansiedad, la desmotivación y el riesgo de abandono, que muchos discentes cumplen. En segundo lugar, la existencia de limitaciones en los centros educativos para la detección precoz y el acompañamiento personalizado. Por último, la eficacia de los espacios educativos alternativos como las E2O y su generación de entornos seguros y centrados en las personas, facilitando la reintegración educativa, fortaleciendo la autoestima y promoviendo experiencias inclusivas de aprendizaje. Contemplamos la necesidad de reforzar estrategias inclusivas que atiendan las consecuencias del acoso escolar entre el alumnado. Además, se muestra el valor de espacios educativos como las E2O, capaces de ofrecer segundas oportunidades reales para la participación y el regreso a las instituciones educativas del alumnado que, en ocasiones, tuvo que abandonarlo debido a situaciones de ciber/acoso escolar.

Palabras clave:

Acoso escolar, Educación, Bienestar socioemocional, Alumnado, Inclusión.

Abstract

This study aims to analyze, through a review of recent literature, how experiences of school bullying affect students' educational trajectories and their opportunities to move toward socio-educational inclusion. Additionally, it examines the role of alternative educational settings, such as Second Chance Schools (E2O), in supporting the well-being and academic participation of students affected by bullying. A scientific review of literature published between 2015 and 2025 was conducted. The search was carried out in databases (Web of Science, Dialnet, and Google

Scholar), using specific keywords and applying predefined inclusion and exclusion criteria. A total of 28 sources meeting the established relevance and methodological quality criteria were selected. Data analysis was performed using specialized software (Atlas.Ti and NVivo), following a qualitative approach that allowed the identification of significant patterns, categories, and relationships. The results are three main findings emerged. First, school bullying significantly impacts students' emotional well-being and educational continuity, with anxiety, lack of motivation, and a higher risk of school dropout. Second, schools show limitations in early detection and personalized support. Finally, alternative educational settings, such as E2O, are effective in providing safe, student-centered environments that facilitate educational reintegration, strengthen self-esteem, and promote inclusive learning experiences. The findings underscore the need to strengthen inclusive strategies addressing the consequences of school bullying. Moreover, they highlight the value of educational spaces such as E2O, which offer genuine second chances for participation and reintegration into educational institutions for students who, in some cases, had previously left school due to bullying or cyberbullying.

Keywords:

Bullying, Education, Social Emotional Learning, Students, Inclusion.

1. Introducción

El acoso escolar continúa siendo uno de los principales desafíos para los sistemas educativos contemporáneos debido a su complejidad a la hora de tratarlo por parte del profesorado, el impacto duradero en sus víctimas y la capacidad de afectar a múltiples dimensiones del desarrollo juvenil (Gallego-Jiménez et al., 2021).

Lejos de ser un fenómeno puntual o episódico, el *bullying* opera como una forma de violencia sistemática que interrumpe la participación educativa y genera experiencias de sufrimiento que pueden persistir, incluso, durante años (Zhao et al., 2023). Además, la creciente presencia del ciberacoso ha ampliado las manifestaciones del fenómeno más allá de los límites físicos de la escuela, introduciendo nuevas lógicas de acoso que se desarrollan en plataformas digitales, dificultan la detección y potencian la exposición pública de las víctimas (Hinduja y Patchin, 2022).

Diversos estudios han mostrado que las víctimas de acoso escolar presentan tasas más elevadas de ansiedad, ideación suicida, depresión, aislamiento social y dificultades relacionales (Liu et al., 2025). Asimismo, la victimización sostenida se asocia con rupturas en la trayectoria académica, incremento del absentismo, dificultades de regulación emocional, baja autoeficacia y, en algunos casos, abandono escolar prematuro.

Este abandono no debe entenderse únicamente como un fracaso académico individual, sino como la consecuencia de un entorno que no ha sido capaz de garantizar condiciones de seguridad, pertenencia y bienestar, aspectos fundamentales para el aprendizaje significativo. En muchos centros educativos, como señalan Gallego-Jiménez et al. (2021), persisten modelos reactivos o sancionadores que abordan el acoso escolar desde la disciplina y el castigo, sin incluir sesiones de reparación emocional o acompañamiento continuo para restablecer la participación de la víctima. Esta falta de respuesta integral contribuye a la desvinculación de los/as jóvenes y profundiza las desigualdades educativas.

En este contexto, podemos hacer alusión a las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) como espacios pedagógicos que buscan reconstruir trayectorias y ofrecer oportunidades reales a jóvenes que han abandonado la escolaridad o presentan un riesgo de exclusión. Las E2O se basan en metodologías flexibles, apoyo socioemocional, orientación personalizada y el fortalecimiento de la autoestima a través de experiencias de aprendizaje contextualizadas. Estas instituciones, cada vez más visibles en el panorama internacional, representan una apuesta educativa centrada en la inclusión, el bienestar y la justicia social.

El presente estudio tiene como finalidad analizar, mediante una revisión exhaustiva de literatura reciente (2015–2025), cómo las experiencias de *bullying* impactan en la trayectoria educativa del alumnado, y de qué manera las E2O contribuyen al bienestar emocional, a la reeducación dentro de la institución escolar y a la inclusión socioeducativa.

1.1. El *bullying* como fenómeno sistémico

El acoso escolar se trata de un fenómeno relacional que se configura en la interacción entre el individuo y el grupo dentro del contexto escolar. Se caracteriza por tres elementos clave: repetición, intencionalidad y desequilibrio de poder (Olweus, 2013). Desde esta perspectiva, la escuela no es solo un escenario donde ocurre el *bullying*, sino también un agente que, a través de su cultura institucional, políticas de convivencia y modos de participación, puede favorecer su aparición o, por el contrario, prevenirla.

Asimismo, el ciberacoso introduce nuevos desafíos: anonimato, viralidad, permanencia en el tiempo y disponibilidad las 24 horas del día. Esta modalidad intensifica los efectos emocionales, ya que la víctima no encuentra espacios seguros para desconectar y enfrenta una exposición pública que puede resultar devastadora para su autoestima.

1.2. Impacto del *bullying* en el bienestar de la víctima

La evidencia científica demuestra que el impacto psicológico del acoso es profundo y duradero. Zhao et al. (2023) encontraron que el acoso escolar repetido se asocia con mayores probabilidades de experimentar ansiedad, depresión, trastornos del sueño, aislamiento y sintomatología de estrés postraumático. De igual modo, los estudios longitudinales indican que los efectos emocionales pueden persistir hasta la edad adulta, afectando la vida social, laboral y académica (Bonell et al., 2015).

En términos de desarrollo, el *bullying* afecta funciones cognitivas como la atención, la memoria de trabajo y la toma de decisiones, áreas esenciales para el rendimiento escolar. Algunas de las víctimas experimentan disminución de la motivación intrínseca, dificultades de concentración y mayor vulnerabilidad a procesos de autoinculpación.

1.3. Trayectorias educativas interrumpidas

El *bullying* afecta directamente a la continuidad del alumnado en el centro educativo. Las víctimas son más probables que muestren, en relación a otro alumnado que no sufre acoso escolar, los siguientes aspectos: aumento del absentismo, desmotivación, falta de participación, disminución del rendimiento y sensación de incompetencia académica.

El abandono escolar temprano, en muchos casos, constituye una “huida” del dolor emocional o de un entorno percibido como hostil. Así, algunas de las víctimas optan por abandonar la escuela no por incapacidad académica, sino porque no la encuentran como un espacio seguro.

1.4. La resiliencia desde el enfoque socioeducativo

La resiliencia no es un atributo innato, sino un proceso dinámico que depende, en gran medida, de factores protectores como el apoyo social, el clima escolar positivo y la pertenencia a un grupo significativo. Liu et al. (2025) demostraron que la resiliencia y el sentido de pertenencia al grupo, median la relación entre *bullying* y salud mental, lo que sugiere que, intervenir sobre estas variables, reduce, sustancialmente, los efectos negativos del acoso escolar.

1.5. Escuelas de Segunda Oportunidad: inclusión en el regreso a la institución educativa

Desde nuestro contexto, las E2O se conciben como espacios educativos diseñados para ofrecer segundas oportunidades reales, dirigiéndose a personas jóvenes que abandonaron la escuela, presentan necesidades formativas no cubiertas o viven situaciones de vulnerabilidad social. Según diversos autores, las E2O se consolidan como un modelo educativo alternativo que integra dimensión emocional, académica y social, facilitando la reconstrucción de la identidad personal y la reconexión con el aprendizaje.

2. Método

La presente investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática, empleando una metodología cualitativa. Se optó por esta metodología debido a su capacidad para integrar hallazgos diversos, identificar patrones conceptuales y generar una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

2.1. Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó en bases de datos como Web of Science, Dialnet y Google Académico. Se utilizaron combinaciones de palabras clave en inglés y español, tales como, por ejemplo: *bullying, school bullying, peer victimization, cyberbullying, second chance schools, alternative education, students*. Los operadores empleados fueron “AND”, “OR” y las comillas para búsquedas más exactas.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron documentos que analizaran el acoso escolar, ciberacoso, trayectorias educativas o/e inclusión socioeducativa; abordando la temática desde perspectivas empíricas. En el caso de las E2O, se buscaba que describieran procesos formativos, resultados o experiencias de jóvenes en riesgo. Todos ellos que estuvieran publicados entre 2015 y 2025 y escritos en español, inglés o portugués.

Se excluyeron documentos duplicados, informes no académicos y estudios no vinculados al ámbito educativo.

2.3. Proceso de selección

La búsqueda inicial arrojó 214 documentos. Tras la lectura de títulos y resúmenes se eliminaron la mayoría por irrelevancia temática. De los restantes, se descartaron la gran mayoría tras la lectura completa por incumplimiento de criterios metodológicos o falta de relación directa y, finalmente, se analizaron 28 documentos.

2.4. Análisis de datos

Los textos seleccionados fueron codificados mediante Atlas.ti y NVivo. Se realizó una codificación abierta inicial, seguida de una codificación axial que permitió agrupar categorías relacionadas con: efectos del acoso escolar, impacto en la trayectoria educativa y características de las E2O (entre otras). El análisis siguió un enfoque inductivo, permitiendo que los temas emergieran de los datos.

3. Resultados

3.1. Efectos emocionales y académicos

Los estudios revisados coinciden en que el acoso escolar produce un deterioro generalizado del bienestar emocional del alumnado. Las experiencias traumáticas derivadas del acoso escolar se relacionan directamente con síntomas como: ansiedad generalizada, episodios depresivos, dificultades de concentración, pérdida de motivación académica, trastornos psicosomáticos (dolores, insomnio, tensión), aislamiento social y miedo a asistir al centro educativo. Estos efectos impactan de manera significativa en la continuidad de la trayectoria escolar. Numerosas investigaciones muestran que las víctimas de *bullying* presentan mayores tasas de absentismo, descenso del rendimiento y probabilidad de abandono escolar. La continuidad del daño emocional a través del ciberacoso intensifica las consecuencias y dificulta la recuperación del bienestar incluso tras el cambio de centro.

En muchos casos, el abandono escolar no responde a una falta de interés por aprender, sino a un mecanismo de autoprotección frente a un entorno percibido como “peligroso”. El alumnado señala que la escuela deja de ser un espacio seguro y se convierte en un escenario de riesgo cotidiano.

3.2. Limitaciones en la respuesta institucional

Uno de los hallazgos más recurrentes en la literatura es la falta de mecanismos eficaces de detección y apoyo en los centros educativos. Varias investigaciones muestran que:

- El mayor porcentaje de profesorado carece de formación específica para identificar signos tempranos del acoso escolar o de las consecuencias ligadas.
- Los protocolos de actuación suelen priorizar la sanción al acosador, lo que deja a la víctima en una situación de vulnerabilidad y soledad, y con poco o nulo apoyo y refuerzo emocional.
- Los sistemas de convivencia se centran mayoritariamente en conductas disruptivas, obviando dinámicas relacionales complejas que sustentan el *bullying*.
- Los centros con ratios elevadas o con escasos apoyos de orientación, presentan mayores dificultades para realizar acompañamientos individualizados.
- Las familias, en ocasiones, perciben una falta de comunicación efectiva y coherente por parte de la institución escolar.

El alumnado declara testimonios como sentirse “no escuchado”, “no tomado en serio” o “invisibilizado”. Esta falta de reconocimiento institucional contribuye a la ruptura del vínculo con la escuela y a la sensación de desamparo. Además, algunos estudios evidencian que el alumnado víctima presenta mayores tasas de ansiedad cuando percibe que el centro no ha actuado de manera adecuada.

Los estudios revisados también revelan que la ausencia de mecanismos de participación estudiantil y de escucha activa constituye un factor que agrava la vulnerabilidad de las víctimas. Muchos jóvenes relatan sentirse ignorados o deslegitimados cuando comunican incidentes de acoso escolar. Esto produce lo que algunos autores denominan “segundo trauma institucional”: la sensación de que la institución no protege ni interviene.

Asimismo, la formación de los y las docentes es considerada como insuficiente para detectar señales tempranas de victimización. Los programas *antibullying* son efectivos únicamente cuando se implementan de manera sistemática, con personal preparado y con participación activa de toda la comunidad educativa.

3.3. Las Escuelas de Segunda Oportunidad como entornos de inclusión

La evidencia sobre E2O indica que estas escuelas ofrecen una respuesta cualitativamente distinta:

- Metodologías activas y flexibles: el uso de proyectos, aprendizaje práctico y entornos reales (empresas, talleres) permite una mayor vinculación con el aprendizaje y una recuperación del interés académico. Asimismo, también implementan tutorías, espacios de reflexión y acompañamiento psicológico, lo que facilita que los alumnos/as reconstruyan su autoestima y desarrollen resiliencia.
- Clima de pertenencia: según los estudios revisados, los/as jóvenes en E2O perciben estos centros como espacios seguros, donde se valora la participación, la escucha y el reconocimiento individual.
- Trayectorias de reingreso y certificación: las E2O facilitan la certificación académica y la preparación para el empleo, lo que contribuye a la inclusión social y profesional.
- Inclusión estructural: estas escuelas no solo atienden el abandono escolar, sino que promueven una cultura educativa más inclusiva, ofreciendo segundas oportunidades reales para jóvenes en estado vulnerable.

4. Discusión

Los resultados analizados permiten sostener que el *bullying* no debe considerarse únicamente como un problema individual, sino como una cuestión estructural y sistémica que refleja dinámicas de poder, normas culturales y factores contextuales en las escuelas (Olweus, 2013). Esta perspectiva estructural implica que los comportamientos de acoso escolar no ocurren en el vacío, sino que están influenciados por factores sociales, incluyendo desigualdades de género, diferencias socioeconómicas y discriminaciones por capacidades o procedencia étnica (Cowie y Myers, 2017). Desde esta perspectiva, cualquier estrategia de intervención limitada a la víctima o al agresor/a individualmente, no abordará las raíces del problema ni permitirá cambios sostenibles en la cultura escolar.

El impacto emocional del acoso escolar, especialmente cuando no se interviene de manera oportuna y adecuada, puede generar trayectorias educativas fragmentadas, desconexión académica y desvinculación del sistema educativo formal (Bonell et al., 2015; Zhao et al., 2023).

Las experiencias de victimización prolongada influyen en la percepción de autoeficacia, motivación intrínseca y sentido de pertenencia, factores que son esenciales para la continuidad en la escolaridad y el desarrollo socioemocional (Liu et al., 2025). El aislamiento social y la percepción de inseguridad dentro del centro educativo no solo afectan el rendimiento académico, sino que también aumentan la vulnerabilidad frente a conductas de riesgo, como la deserción escolar, consumo de sustancias o participación en grupos antisociales (Veenstra et al., 2020).

Las barreras observadas en los centros ordinarios (falta de formación docente, protocolos punitivos, escasez de recursos y ausencia de acompañamiento emocional) evidencian que muchos de los centros educativos no están preparados para ofrecer una atención inclusiva y preventiva ante el *bullying*.

La formación docente insuficiente limita la capacidad del profesorado para identificar señales tempranas de acoso escolar, mediar conflictos de manera efectiva y brindar apoyo socioemocional a las víctimas. De manera similar, los protocolos excesivamente punitivos pueden generar, incluso, efectos contraproducentes: la expulsión o sanción del agresor/a sin acompañamiento restaurativo puede reforzar sentimientos de injusticia, aislamiento y estigmatización, sin reparar el daño a la víctima ni prevenir futuras conductas agresivas (Olweus, 2013).

Este panorama sugiere la necesidad de avanzar hacia modelos de convivencia escolar más integrales, que incluyan prácticas restaurativas, mediación, tutoría entre iguales, acompañamiento emocional y promoción de un clima escolar inclusivo. Las investigaciones recientes sobre justicia restaurativa aplicada a contextos educativos evidencian que los programas que promueven la reparación del daño, la reconciliación entre víctima y agresor/a y la construcción de acuerdos de convivencia, generan efectos positivos en la percepción de seguridad, pertenencia y cohesión grupal (Morrison, 2018).

Por otro lado, las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) emergen como contextos transformadores que funcionan como espacios educativos inclusivos, capaces de ofrecer alternativas reales a jóvenes que han sufrido fracaso escolar, exclusión o acoso escolar. Su modelo pedagógico se centra en la personalización del aprendizaje, la tutoría y la construcción de un sentido de pertenencia, facilitando la reconstrucción de la identidad académica y personal de los/as estudiantes (Cowie y Myers, 2017). Las E2O no se limitan a reinsertar al alumnado en el sistema educativo formal, operan también como agentes de reparación social, fortaleciendo la autoestima, la resiliencia y la capacidad de los/as jóvenes para gestionar conflictos y relaciones interpersonales de manera constructiva (Liu et al., 2025).

El enfoque pedagógico de las E2O integra estrategias que combinan formación académica y profesional, prácticas laborales, acompañamiento socioemocional y participación comunitaria. Esta aproximación multidimensional permite que los discentes desarrollen competencias transversales, como la resolución de conflictos, la comunicación efectiva y la autogestión emocional, que son fundamentales para su integración social y su éxito académico a largo plazo (García-Rubio y Macedo, 2023).

Al fomentar un entorno seguro, inclusivo y centrado en las necesidades individuales, las E2O contribuyen a romper ciclos de exclusión y ofrecer oportunidades de transformación personal y social particularmente para los y las jóvenes.

Teóricamente, estos hallazgos se alinean con los enfoques de resiliencia escolar, que enfatizan que la capacidad de los/as jóvenes para superar experiencias traumáticas depende no solo de factores individuales, sino de la calidad de los entornos protectores, el apoyo relacional y las oportunidades de desarrollo que proporcionan las instituciones educativas (Liu et al., 2025). En este sentido, las E2O funcionan como plataformas resilientes, donde las experiencias de fracaso o victimización se transforman en oportunidades para fortalecer la autoeficacia, la autonomía y la proactividad de los/as estudiantes frente a desafíos académicos y sociales.

Desde la perspectiva de política educativa, es crítico reconocer a las E2O no como una “solución de última instancia”, sino como componentes estratégicos de un sistema educativo inclusivo. Esto implica garantizar su financiación estable, su escalabilidad y su reconocimiento formal dentro del marco normativo educativo.

Este enfoque sistémico reconoce que la exclusión escolar y las experiencias de victimización no son inevitables, sino que pueden mitigarse mediante políticas, programas y prácticas pedagógicas fundamentadas. Además, enfatiza que la verdadera inclusión educativa no solo se logra mediante la reinserción académica, sino también mediante la reconstrucción de la confianza, la autoestima y la agencia del alumnado en su proceso formativo y social (Masten, 2014; Liu et al., 2025).

5. Conclusiones

La presente investigación evidencia que el acoso escolar es un fenómeno con profundas consecuencias en el bienestar emocional y la trayectoria educativa del alumnado, especialmente cuando no existen mecanismos institucionales de apoyo.

Los/as jóvenes afectados enfrentan barreras significativas para mantenerse vinculados/as con la escuela, y muchos terminan abandonando la educación formal como forma de autoprotección. Las Escuelas de Segunda Oportunidad emergen como un recurso clave para garantizar la inclusión socioeducativa de estos jóvenes que decidieron abandonar. Su modelo pedagógico, basado en la personalización, el acompañamiento emocional, la participación activa y los vínculos significativos, permite reconstruir identidades académicas dañadas y generar nuevas expectativas formativas.

A través de este estudio subrayamos la urgencia de fortalecer medidas educativas que garanticen una respuesta eficaz contra el acoso escolar y que reconozcan el valor estratégico de las E2O como espacios de reparación, resiliencia y segundas oportunidades reales. La inclusión socioeducativa no puede entenderse sin considerar las experiencias del alumnado y su derecho a transitar por espacios educativos que aseguren su bienestar, participación, aprendizaje significativo y que se encuentren libres de violencias.

Referencias

- Bian, L., Yang, X., Fang, X., y Zhang, S. (2022). Resilience mediates parenting style associated school bullying victimization in Chinese children and adolescents. *BMC Public Health*, 22, 2246. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14746-w>

- Bonell, C., Humphrey, N., Fletcher, A., Moore, L., Anderson, R., y Campbell, R. (2015). Why schools should promote students' health and wellbeing. *BMJ: British Medical Journal*, 348, g3078. <https://doi.org/10.1136/bmj.g3078>
- Cowie, H., y Myers, C. A. (2017). *Bullying among university students: Cross-national perspectives*. Routledge.
- Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez-Otero, L. M., y Solís-García, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>
- García-Rubio, J., y Macedo, E. (2023). Second chance schools in Portugal and Spain: Educational proposals for students in greatest vulnerability. *International Journal of Instruction*, 16(4), 673–688. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16438a>
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2022). *Cyberbullying: Identification, prevention, and response*. Cyberbullying Research Center.
- Llistosella, M., Goni-Fuste, B., Martín-Delgado, L., Miranda-Mendizabal, A., Franch Martínez, B., Pérez-Ventana, C., y Castellví, P. (2023). Effectiveness of resilience-based interventions in schools for adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1211113>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Mo, P. K. H., y Mak, W. W. S. (2024). Psychological resilience may be related to students' responses to victims of school bullying: A cross-sectional study of Chinese grade 3–5 primary school students. *Children and Youth Services Review*, 142, 106536. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106536>
- Morrison, B. (2018). Restorative justice in schools. In J. Woolford, J. Doak, & B. Smith (Eds.), *The Routledge handbook of restorative justice* (pp. 285–296). Routledge.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., y Salmivalli, C. (2020). The role of bullying in the development of antisocial behavior. *Child Development Perspectives*, 14(4), 234–240.

La universidad como tercera oportunidad: innovación docente y transferencia del modelo inclusivo de las Escuelas de Segunda Oportunidad a la educación superior a través del Derecho Penal

The University as a Third Opportunity: Teaching Innovation and Transfer of the Inclusive Model of Second Chance Schools to Higher Education through Criminal Law

Mercedes Barragán López | mercedesbarraganlopez@gmail.com

Universidad Internacional de La Rioja

Universidad de Sevilla

Resumen

Indudablemente la universidad tiene un alumnado variado cuyas realidades socioeconómicas son muy diversas, por lo que es necesaria que su inclusión sea efectiva. Para ello, la institución universitaria puede adoptar la cultura y metodologías de la Escuela de Segunda Oportunidad, por lo que se plantea como una alternativa de educación inclusiva. En este trabajo se analiza la Escuela de Segunda Oportunidad cuyas bases pueden ser adaptadas en la enseñanza superior universitaria y se propone mediante una “tercera oportunidad”. Además de ello, y de una manera más concreta, se potencia la continuidad formativa a jóvenes que ya pasaron por la “segunda oportunidad” y que se encuentran en situación de exclusión social. Las dimensiones penales y criminológicas que se estudian en la Facultad de Derecho permitirían una inclusión del alumnado mediante el favorecimiento de la continuidad en el aprendizaje, por lo que será necesario que los docentes lo tengan presente en los métodos de enseñanza.

Palabras clave: Escuela de Segunda Oportunidad, enseñanza universitaria, educación inclusiva, exclusión social.

Abstract

Undoubtedly, the university has a diverse student body with very different socio-economic realities, which makes effective inclusion necessary. To this end, the university institution can adopt the culture and methodologies of the Second Chance School, positioning it as an alternative for inclusive education. This paper analyzes the Second Chance School, whose foundations can be adapted to higher university education, and proposes doing so through a “third opportunity.” Furthermore, and more specifically, it seeks to strengthen continued training for young people who have already gone through the “second opportunity” and who are in situations of social exclusion. The criminal and criminological dimensions studied in the Faculty of Law would allow for greater inclusion of students by promoting continuity in learning, making it essential for instructors to keep this in mind in their teaching methods.

Keywords: Second Chance School, university education, inclusive education, social exclusion.

1. Introducción

La institución universitaria tiene en la actualidad el desafío de atender a un alumnado diverso, teniendo la obligación de atenderlo en consonancia con diferentes trayectorias formativas, educativas, realidades socioeconómicas y necesidades educativas puesto que evidencian importantes desigualdades.

Dicha realidad refleja la necesidad de asegurar que la universidad se presenta como un agente de inclusión principalmente en relación con alumnos con itinerarios educativos discontinuos o marcados por situaciones de vulnerabilidad y exclusión social. Ante ello, las Escuelas de Segunda Oportunidad han surgido como un modelo pedagógico eficaz que tienen como finalidad principal facilitar la reincorporación educativa de jóvenes en riesgo de exclusión, gracias a su enfoque flexible, personalizado y centrado en el acompañamiento integral del alumnado.

El presente trabajo, basado en una investigación bibliográfica, plantea la aplicabilidad de los principios educativos de la E2O al ámbito universitario, en aras de configurar una posible “tercera oportunidad” para alumnos que requieren medidas adicionales de apoyo. De este modo, las facultades de Derecho, y más específicamente la enseñanza del Derecho Penal y la Criminología, constituye un espacio especialmente relevante para el análisis referido, dado que aborda cuestiones vinculadas a la marginalidad, la vulnerabilidad y los procesos de reinserción, lo que favorece la integración de modelos docentes más inclusivos.

Los objetivos específicos de esta investigación son: identificar los principios pedagógicos fundamentales del modelo E2O; analizar su posible adaptación a la educación superior universitaria; examinar la pertinencia de esta transferencia en el contexto de la enseñanza del Derecho Penal; y proponer, desde la teoría, un marco conceptual que oriente futuras investigaciones aplicadas sobre innovación docente inclusiva en la universidad.

En definitiva, la relevancia de este trabajo se encuentra en la reflexión académica sobre cómo la universidad puede avanzar hacia modelos de enseñanza más equitativos y sensibles a la diversidad, tomando como referencia experiencias educativas exitosas en contextos de exclusión social. Además, abre una línea de investigación poco explorada que conecta educación inclusiva, pedagogía jurídica e innovación docente en el marco de la justicia social.

2. Método

Este trabajo de investigación se lleva a cabo a través de una investigación bibliográfica de carácter cualitativo, para una posible aplicación práctica en instituciones universitarias tras el análisis de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Para ello, se ha comenzado con una revisión bibliográfica como eje central de este trabajo. Con anterioridad a dicha revisión, se ha definido el tema a tratar en el desarrollo del trabajo de investigación. Posteriormente, se ha organizado de manera sistemática la información hallada. Finalmente se ha procedido al análisis de toda la información recopilada para alcanzar diversos resultados de investigación.

3. Resultados

La investigación referida con anterioridad ha alcanzado tres resultados diferentes que se exponen a continuación:

En primer lugar, se han encontrado elementos y características de las Escuelas de Segunda Oportunidad que pueden ser transferibles al ámbito universitarios. El concepto de E2O “surgió por primera vez en 1995 de una iniciativa de la Comisión Europea frente a los cambios provocados por la globalización (...) y se resalta que existen demasiadas rigideces y divisiones entre los sistemas de educación y de formación y faltan pasarelas y posibilidades de acogerse a nuevos modos de enseñanza a lo largo de la vida” (Miranda, 2019, 10). Partiendo de dicha fase, se plantea la transferencia de las escuelas de segunda oportunidad al ámbito universitario en aras de implementar pasarelas para alumnos cuya vulnerabilidad social les dificultó el acceso a la universidad. Los principios como el acompañamiento personal, la flexibilidad curricular, la adaptación de ritmos y el enfoque comunitario son potenciadores de lo pretendido con esta investigación.

En segundo lugar, se encuentran conexiones teóricas entre el modelo E2O y la enseñanza del Derecho Penal en tanto que las dimensiones penales y victimológicas estudiadas en las aulas de Derecho permiten hacer un análisis de la exclusión social y la vulnerabilidad de determinados colectivos, fomentan el pensamiento crítico y encuentran un potencial aprendizaje práctico a través del análisis del caso unidad a la justicia restaurativa.

En tercer lugar, se hace una propuesta teórica de innovación docentes en aras de alcanzar una transferencia del modelo inclusivo de las Escuelas de Segunda Oportunidad a la educación superior a través del Derecho Penal como establecimiento de la universidad como tercera oportunidad.

4. Discusión

La vulnerabilidad social y escolar se plantea como un cauce a la desmotivación y desenganche educativo y “la E2O ésta se presenta como una estrategia contra el abandono educativo, así como una pasarela hacia la continuación de los estudios” (Prieto-Toraño, 2015, p.110). Para su explicación se trae a colación el fracaso escolar, en tanto que este se presenta como una gran preocupación para el sistema educativo debido a la incidencia que tiene en el alumnado puesto que “aparece como un flagelo que, en la actualidad, golpea fuertemente a las escuelas, a la vez que excede y traspasa sus paredes” (Perassi, 2009, p.67) y son múltiples los factores y sus causas (Lozano-Díaz, 2003). Este fracaso escolar encuentra a veces su motivo en situaciones de pobreza, vulnerabilidad y/o exclusión social, por lo que se propone acudir a las escuelas de segunda oportunidad para resarcir dichas situaciones (Ritacco Real & Amores-Fernández, 2011).

Las escuelas de segunda oportunidad constituyen centros educativos que permiten a los más jóvenes que previamente han abandonado el sistema educativo o que se encuentran en situación de exclusión social, retomar su formación, desarrollar habilidades profesionales y conseguir incluso mejores oportunidades de empleo.

Algunos elementos definitorios de referidas escuelas se pueden transferir a la enseñanza universitaria, puesto que el docente puede detectar en muchas ocasiones a aquellos alumnos que se encuentran en riesgo de exclusión social y que por tanto tendrán mayor posibilidad de abandono.

Las escuelas de segunda oportunidad, que se desarrollaron por la Comunidad Económica Europea a finales de los noventa, se caracterizan por ser iniciativas “experimentales, adaptadas

al entorno social y cultural al que pertenecen los jóvenes, organizando alternativas formativas flexibles y motivadoras. Algunas coexisten dentro de escuelas regulares, una escuela dentro de una escuela, de tal forma que dichas escuelas funcionan como una burbuja dentro del plantel físico de la escuela regular” de forma que “cuentan con su currículo, profesorado y actividades dirigidas a una población selecta de jóvenes” (Barrientos-Soto, 2022, p.185).

Ante ello, se propone la transferencia de un modelo similar a las instituciones universitarias, mediante el establecimiento de entornos inclusivos dentro de aquellas tras la detección por parte de la universidad o del propio profesorado de alumnos en situación de exclusión social. Todo ello en aras de fomentar la motivación de dicho alumnado, garantizar el rendimiento académico y evitar así el abandono escolar de los títulos universitarios. Es necesario tener en cuenta que la motivación se presenta como eje vertebrador del avance académico del alumnado, y en ello el docente tiene un rol fundamental.

La falta de motivación tiene una repercusión directa en el rendimiento académico y en el proceso de aprendizaje y también en el resultado que se obtiene en las asignaturas, puesto que aquella constituye un determinante básico (García-Rodríguez & Álvarez Álvarez, 2017). La exclusión social puede tener una repercusión directa en la motivación con la asignatura y la continuación de estudios, por ello es necesario fomentarla por parte del propio centro universitario y del profesorado.

Existen diversos estudios que “explicitan las consecuencias negativas de la baja motivación en las trayectorias académicas del alumnado en riesgo de exclusión social” y afirman que se dicho colectivo “experimenta a menudo sentimientos de desafección y pérdida de sentido hacia la institución escolar que desembocan en situaciones como ausentismo, fracaso escolar e incluso abandono prematuro de la escuela” (García-Rodríguez, 2007, p.92), lo cual también ocurre en la universidad.

Asimismo, cabe destacar que si aquellos jóvenes en situación de exclusión social alcanzaran una formación universitaria podrían llegar a tener más oportunidades laborales que si no lo hicieran, lo cual no quiere decir que necesariamente sean mejores oportunidades, pero sí un mayor número de aquellas, en tanto que “el nivel de formación incide como condición previa para el acceso al empleo en las sociedades modernas, influyendo en los procesos que pueden llevar a la exclusión social” (Delgado-Baena & Vela-Jiménez, 2019, p.165).

De este modo, se fomenta la comprensión de las causas de la situación socioeconómica que les envuelve a través de la enseñanza del Derecho Penal, cuyos contenidos tratan temas claves como la pobreza, la exclusión social y la vulnerabilidad social en relación con la delincuencia. En consecuencia, con esta investigación se pretende conocer los beneficios de las escuelas de segunda oportunidad para una posible transferencia al ámbito universitarios en aras de conseguir una mayor inclusión de aquellos alumnos en riesgo de exclusión social para fomentar su motivación y evitar el abandono de los estudios. Todo ello se persigue a través de la creación de un grupo al efecto y sobre la base de los contenidos del Derecho Penal.

5. Conclusiones

A la luz de la investigación realizada se pueden resaltar las siguientes conclusiones, que muestran los hallazgos más importantes del estudio sobre escuelas de segunda oportunidad:

Primera.- Las escuelas de segunda oportunidad constituyen centros destinados a jóvenes en riesgo de exclusión social. Se caracterizan por una enseñanza flexible y sobre todo acompañada, con la finalidad de poder optar por mayores oportunidades laborales a través de su integración en el ámbito laboral, para lo que se transmitirán habilidades profesionales necesarias.

Segunda.- Con el estudio sobre las escuelas de segunda oportunidad, tras investigaciones previas que se han realizado en torno a la pobreza y la exclusión social, se pretende implementar dichas escuelas en el ámbito universitarios.

Tercera.- El análisis de las características y efectos de las escuelas de segunda oportunidad permite concluir que la universidad puede adoptar los elementos del modelo de las escuelas de segunda oportunidad para avanzar hacia una inclusión más efectiva, hablando así la universidad como una “tercera oportunidad”.

Cuarta.- La implementación de las escuelas de segunda oportunidad en la universidad, permite hablar de una transferencia de dicho método y en consecuencia de una “tercera oportunidad”, ya que se encuentran determinadas potencialidades de esta transferencia, especialmente en el ámbito penal, puesto que otorga una gran importancia a la comprensión de la desigualdad, la marginalidad y la prevención social desde una perspectiva crítica.

Quinta.- Las universidades pueden incorporar modelos pedagógicos de las Escuelas de Segunda Oportunidad, a través de un aprendizaje personalizado, mediante tutorías y acompañamientos específicos en los procesos de enseñanza, así como el establecimiento de itinerarios flexibles que en sus programas puedan favorecer la motivación y el rendimiento académico a pesar de trayectorias no lineales.

Sexta.- Las dimensiones penales y criminológicas que se estudian en las Facultades de Derecho pueden hacer posible una inclusión del alumnado que se encuentra en situación o riesgo de exclusión social, mediante el favorecimiento de la continuidad en el aprendizaje, por lo que será necesario que los docentes lo tengan presente en los métodos de enseñanza.

Séptima.- Se propone la creación de grupos con base en dichas escuelas de segunda oportunidad entorno a la enseñanza del Derecho Penal en aras de crear una conexión entre bases y contenidos relacionados con la pobreza, exclusión y vulnerabilidad social para la generación de aquellas en el ámbito universitarios.

Octava.- Con esta investigación se propone la aplicación de proyectos de aprendizaje-servicio en los que los alumnos universitarios de Derecho puedan colaborar en esa transferencia de escuelas de segunda oportunidad a través de programas de alfabetización jurídica básica como potenciadores de la motivación en los estudios jurídicos que inicien. Se expone esta conclusión como posibles futuro tema específico de investigación.

Novena.-Esta investigación se pretende continuar en aras de conocer sus implicaciones, beneficios y limitaciones principales a la hora de la transferencia de los elementos definitorios de las escuelas de segunda oportunidad a las instituciones universitarias.

Referencias

Barrientos-Soto, 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>

- Delgado-Baena, J. y Vela-Jiménez, R. (2019). Derechos humanos, desarrollo local y educación en contextos de exclusión social. *Cuadernos del CLAEH*, 38(110), 155-178. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2.8>
- García-Rodríguez, N., & Álvarez-Álvarez, M. B. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios sobre Educación*, 13, 89-112. <https://doi.org/10.15581/004.13.24311>
- Lozano-Díaz, A. (s.f.). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152876002.pdf>
- Miranda, A. (2019). La escuela de segunda oportunidad. *En la Calle: Revista sobre situaciones de riesgo social*, (44), 2019, 10-13.
- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar??. *Revista Iberoamericana de educación*, (50), 65-80. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a03.pdf>
- Prieto Toraño, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 19(3), 110-125. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18865>
- Renta-Davids, A.I., Aubert, A., y Tieno-García, J.M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 481-505. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/395/723>
- Ritacco Real, M. J., & Amores Fernández, F. J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(3), 117-137. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20416>

Prácticas pedagógicas hospitalarias e incluyentes como experiencias de escucha en la formación docente

Hospital and Inclusive Pedagogical Practices as Listening Practices in Teacher Education

Gloria Rojas Álvarez | grojasa@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Resumen

La presente investigación analiza los aportes formativos derivados de prácticas pedagógicas hospitalarias e incluyentes desarrolladas en diversos escenarios de vulnerabilidad como pueden ser aulas hospitalarias, contextos de discapacidad, educación para adulto mayor, zonas rurales, entre otros. Se entienden estos espacios como territorios privilegiados para la hospitalidad educativa y la escucha. El estudio surge ante la necesidad de fortalecer la formación docente frente a problemáticas persistentes en los entornos educativos como la indiferencia, la falta de acogimiento, la precariedad del vínculo formativo y la ausencia de escucha como dimensión constitutiva de la relación pedagógica. Desde un enfoque cualitativo, se articula un diseño narrativo e interpretativo sustentado en entrevistas semiestructuradas, conversaciones, observación participante y análisis documental. La muestra incluye docentes en formación, maestros vinculados a aulas hospitalarias, estudiantes y familias, así como expertos y actores institucionales relacionados con la pedagogía hospitalaria en Colombia y España. Los resultados muestran que las prácticas de escucha, hospitalidad y acompañamiento transforman las interacciones educativas, permiten reconocer la singularidad y favorecen la construcción de vínculos sensibles y solidarios. Asimismo, el proceso ha fortalecido redes académicas interinstitucionales, ha generado la creación de un espacio electivo en la formación docente y ha estimulado el desarrollo de trabajos de grado vinculados a pedagogías hospitalarias e incluyentes. Se concluye que estas prácticas aportan criterios conceptuales, didácticos y metodológicos relevantes para consolidar una formación docente orientada a la inclusión, el acogimiento y la escucha como principios pedagógicos fundamentales.

Palabras clave: Pedagogía hospitalaria, Inclusión, Formación docente, escucha.

Abstract

This research analyzes the formative contributions derived from hospital and inclusive pedagogical practices implemented in various vulnerable settings, such as hospital classrooms, disability contexts, education for older adults, rural areas, among others. These spaces are understood as privileged territories for educational hospitality and listening. The study emerges from the need to strengthen teacher education in the face of persistent challenges within educational environments, including indifference, lack of support, fragile pedagogical relationships, and the absence of listening as a constitutive dimension of the pedagogical encounter. Using a qualitative approach, the study employs a narrative and interpretive design supported by semi-structured interviews, conversations, participant observation, and documentary analysis. The sample includes preservice teachers, teachers working in hospital classrooms, students, and families, as well as experts and institutional actors involved in

hospital pedagogy in Colombia and Spain. The results show that practices of listening, hospitality, and accompaniment transform educational interactions, enable the recognition of individuality, and promote the creation of sensitive and supportive bonds. Furthermore, the process has strengthened interinstitutional academic networks, led to the creation of an elective course in teacher education, and encouraged the development of undergraduate research related to hospital and inclusive pedagogies. The study concludes that these practices provide relevant conceptual, didactic, and methodological criteria for consolidating teacher education grounded in inclusion, hospitality, and listening as fundamental pedagogical principles.

Keywords: Hospital pedagogy, Inclusion, Teacher education, Listening.

1. Introducción

La educación contemporánea enfrenta retos profundos relacionados con la construcción de vínculos pedagógicos sensibles y humanizadores en contextos atravesados por la desigualdad, la fragilidad y diversas formas de exclusión. En este marco, las prácticas pedagógicas desarrolladas en aulas hospitalarias y escenarios educativos con poblaciones vulneradas se constituyen en lugares privilegiados para comprender cómo la hospitalidad, la inclusión y la escucha pueden configurarse como principios pedagógicos esenciales. Estos escenarios revelan la urgencia de transformar relaciones educativas que, en múltiples casos, se ven afectadas por dinámicas de indiferencia, discriminación o ausencia de acogimiento.

En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), este interés ha cobrado fuerza en los últimos años a través del Proyecto Académico Transversal en Nuevas Experiencias Educativas Incluyentes y Solidarias (NEEIS), impulsando una reflexión constante sobre la escucha, la pedagogía hospitalaria y la formación docente. Esta investigación se inscribe en esa trayectoria, consolidando una propuesta que busca comprender y sistematizar los aportes formativos derivados de prácticas pedagógicas hospitalarias e incluyentes, a partir del trabajo articulado con instituciones educativas, asociaciones, redes en Colombia y la Universidad de Málaga (España).

La pertinencia del estudio radica en que estos escenarios, tradicionalmente marginales en los discursos educativos, permiten observar prácticas pedagógicas profundamente humanas, centradas en la sensibilidad, el acompañamiento y la construcción de vínculos significativos. Ello abre posibilidades para resignificar la formación docente, ampliando sus horizontes hacia la hospitalidad como compromiso ético atada a la escucha como experiencia humana.

2. Método

Se adopta un enfoque cualitativo, pertinente para comprender experiencias humanas situadas y los sentidos pedagógicos emergentes en prácticas hospitalarias e incluyentes. El diseño es narrativo e interpretativo, privilegiando voces, relatos y experiencias subjetivas como fuente principal de conocimiento (Bruner, 1997; Vasilachis, 2006). La investigación asume la conversación y la narrativa como modos de producción de conocimiento coherentes con la naturaleza del fenómeno estudiado, tal como lo plantean Campesato y Bonafé (2019), Portelli (2018) y Rojas Álvarez (2019, 2020). La conversación se reconoce como método hermenéutico capaz de revelar subjetividades, emociones y vínculos.

3. Participantes

Se trabaja con muestreo intencional, buscando diversidad de experiencias relevantes, por tanto, se busca la participación de docentes en formación de la Facultad de Ciencias y Educación (UDFJC); docentes titulares de aulas hospitalarias en Bogotá, estudiantes hospitalizados y sus familias, investigadores y expertos en pedagogía hospitalaria de Colombia y España, actores institucionales vinculados a programas de inclusión educativa.

4. Técnicas e instrumentos

Se utilizaron: entrevistas semiestructuradas y conversacionales, observación participante en aulas hospitalarias, análisis documental de políticas, programas y seminarios de práctica, historias de vida vinculadas a procesos educativos hospitalarios, sistematización narrativa de experiencias formativas.

5. Análisis

El análisis de la información mediante un procedimiento narrativo e interpretativo, coherente con el enfoque cualitativo y con la naturaleza experiencial de las prácticas pedagógicas hospitalarias e incluyentes; se desarrolla en varias fases interrelacionadas:

- Organización de las entrevistas semiestructuradas y conversacionales, las notas de observación participante, los documentos institucionales, las historias de vida y las experiencias sistematizadas. Cada registro se transcribe de manera literal y codificado con información contextual.
- Lectura abierta y reiterada del corpus para identificar escenas significativas, tensiones formativas y expresiones de escucha, hospitalidad y acompañamiento. Elaboración registros analíticos que recogen intuiciones, preguntas emergentes, patrones iniciales y posibles núcleos interpretativos.
- Selección de fragmentos narrativos relevantes (episodios, relatos, situaciones vividas), que permitieran comprender la experiencia pedagógica desde la perspectiva de los participantes. Esta codificación busca captar la densidad emocional, ética y relacional de los relatos, siguiendo las orientaciones de la hermenéutica dialógica y la teoría narrativa.
- Construcción de categorías emergentes relacionadas con escucha pedagógica, formas de hospitalidad y acogimiento, experiencias vinculadas a la fragilidad, el duelo o la finitud, configuraciones identitarias de los docentes en formación, vínculos pedagógicos y acompañamiento sensible, aportes institucionales e interinstitucionales. Estas categorías permiten establecer relaciones entre experiencias singulares y patrones comunes.
- Construcción tramas narrativas que integran voces, escenas y sentidos, permitiendo interpretar los relatos en su complejidad ética y afectiva. Comprensión de los participantes sobre sus narrativas y sobre experiencias hospitalarias e incluyentes y de qué modo estas prácticas transforman la formación docente.
- Triangulación y validación de diversas fuentes (docentes en formación, maestros hospitalarios, estudiantes, familias, expertos) y entre distintas técnicas de obtención de

datos. Los avances interpretativos se contrastan con pares académicos y redes colaborativas vinculadas al campo de la pedagogía hospitalaria, lo cual permite ajustar categorías y profundizar en los hallazgos.

6. Resultados

El análisis se realizó mediante identificación de categorías emergentes, triangulación de fuentes, interpretación situada desde marcos teóricos sobre hospitalidad, escucha, duelo, inclusión y fragilidad humana. Los hallazgos revelan cuatro grandes núcleos formativos:

- La escucha como práctica pedagógica transformadora. Se identifica que la escucha, entendida más allá de un proceso dentro de la comunicación, emerge como una actitud ética y relacional que posibilita el reconocimiento de la fragilidad humana (Rojas Álvarez, 2019; Skliar, 2015). Las narrativas de docentes en formación muestran que el contacto con estudiantes hospitalizados permite aprender a sostener silencios, validar emociones y generar presencia pedagógica.
- La hospitalidad como fundamento ético de la relación educativa. Los escenarios hospitalarios movilizan prácticas de acogimiento donde la pedagogía del instante (Dussel y Skliar, 2015) cobra sentido. Los docentes aprenden a valorar la intensidad del tiempo compartido con estudiantes cuya vida está condicionada por la enfermedad, el dolor o el duelo. La hospitalidad se manifiesta en: el acto de recibir al otro sin condiciones, la creación de espacios afectivos y seguros, la adaptación flexible de las prácticas didácticas, el reconocimiento del otro como huésped legítimo.
- Formación docente desde la vulnerabilidad y la finitud. Los futuros maestros expresan que estas experiencias permiten reconfigurar su identidad profesional desde la conciencia de la finitud, la fragilidad y la responsabilidad ética. La pedagogía del duelo y la pedagogía de la muerte (Bermejo, 2005; de la Herrán, 2022) emergen como ejes de reflexión.
- Aportes institucionales y académicos. El proyecto permite fortalecer redes académicas entre la UDFJC y la Universidad de Málaga; crear un espacio académico electivo sobre pedagogías hospitalarias e incluyentes en el Proyecto NEEIS; apoyar trabajos de grado, pasantías y semilleros, visibilizar prácticas docentes innovadoras en escenarios de vulnerabilidad, consolidar bases de datos sobre investigaciones y experiencias en pedagogía hospitalaria.

7. Discusión

Los resultados dialogan con literatura que sostiene la centralidad de la escucha en la formación docente (Rojas Álvarez, 2019; Francisco Carrera, 2019; León Suárez, 2024). La experiencia evidencia que la escucha configura subjetividades educadoras, fortalece la empatía y transforma las prácticas pedagógicas tradicionales. Asimismo, la hospitalidad aparece como un principio ético fundamental que reconoce al otro en su diferencia (Derrida, 2006; Bárcena y Mèlich, 2000). En escenarios hospitalarios, este principio adquiere especial relevancia, pues el “otro” está atravesado por el sufrimiento, la incertidumbre y la vulnerabilidad.

La investigación corrobora que la formación docente requiere espacios que confronten a los maestros con situaciones reales de fragilidad humana, permitiendo reflexionar sobre: la

responsabilidad ética del educador, la importancia del cuidado y el acompañamiento, la necesidad de replantear nociones rígidas de tiempo escolar, la valoración del instante como lugar pedagógico.

Por otro lado, la consolidación de redes con la Universidad de Málaga abre posibilidades para internacionalizar procesos de formación docente y avanzar en una pedagogía hospitalaria comparada, integrando experiencias europeas y latinoamericanas.

8. Conclusiones

Las prácticas hospitalarias e incluyentes aportan dimensiones formativas esenciales a la formación docente, especialmente en torno a la escucha, la hospitalidad y el acompañamiento sensible.

La vulnerabilidad y la finitud humanas, visibles en contextos hospitalarios, se convierten en ejes epistemológicos para repensar la relación pedagógica.

La escucha se consolida como práctica pedagógica y no solo comunicativa, transformando interacciones y favoreciendo vínculos más humanos.

La creación de espacios académicos electivos y redes interinstitucionales fortalece la sostenibilidad del campo de estudio.

La pedagogía hospitalaria debe incorporarse sistemáticamente en la formación docente, pues ofrece perspectivas éticas, didácticas y afectivas necesarias para enfrentar los desafíos actuales de la educación.

Referencias

- Bárcena, F., y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
https://www.academia.edu/37042013/Joan_Carles_Melich_Fernando_Barcena_La_Educaci%C3%B3n_como_acontecimiento_%C3%A9tico_pdf
- Bermejo-Higuera, J. C. (2005). La escucha activa en cuidados paliativos. *Ars Médica*, (11), 119-136.
https://www.josecarlosbermejo.es/wp-content/uploads/2018/03/la_escucha_activa_en_cuidados_paliativos.pdf
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Campeato, L., y Bonafé, V. (2019). La conversación como método para la emergencia de la escucha de sí. *El oído pensante*, 7(1), 47-70.
- Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Dussel, I., y Skliar, C. (2015). Los lenguajes de la educación. En D. Niedzwiecki (Comp.), *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*. FLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108052810/pdf_726.pdf
- Francisco-Carrera, F. J., y Véliz-Burgos, A. (2020). Educación, generosidad, ecología y silencio: hacia una didáctica de la salud y el bienestar en las aulas del siglo XXI. *Revista Costarricense de psicología*, 39(1), 19-34.
https://www.academia.edu/48605794/Educaci%C3%B3n_generosidad_ecolog%C3%ADa_y_silencio_hacia_una_did%C3%A1ctica_de_la_salud_y_el_bienestar_en_las_a

ulas del siglo XXI Education Generosity Ecology and Silence Towards an Education for Health and Wellbeing in the Classrooms of the 21st Century

- Herrán-Gascón, A. (2022). *Contribuciones epistemológicas a la pedagogía hospitalaria, desde la pedagogía de la muerte y el sistema pedagógico radical e inclusivo*. En: A. Ocampo González, D. Le Breton, R. Follari, V. Violant Holz y A. de la Herrán Gascón, S. Schelemenson, Guillermo Saldana. Tendencias sobre investigación en Pedagogía Hospitalaria: problemas analítico-metodológicos. Ediciones CELEI, 79-126. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/92.pdf>
- León-Suárez, J. (2024). *Salvar la escucha: didáctica de lo bello. Configuraciones didácticas para la formación de sujetos discursivos escuchantes*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/salvar_la_escucha_didactica_de_lo_bello_configuraciones_didacticas_para_la_formacion_de_sujetos_discursivos_escuchantes.pdf
- Portelli, A. (marzo, 2018). *¿Qué hemos aprendido? la historia oral como el arte de escuchar*. (Seminario del Doctorado en Historia). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Rojas-Álvarez, G. (2019). *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros*. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1753>
- Rojas-Álvarez, G. (2020). El escuchar de los maestros a partir de la entrevista conversacional. *Infancias Imágenes*, 19(1), 58-69. <https://doi.org/10.14483/16579089.14645>
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Miño y Dávila.

La importancia del liderazgo pedagógico para la transformación educativa en las Escuelas de Segunda Oportunidad

The importance of pedagogical leadership for educational transformation in Second Chance Schools

Evelyn, Amores Martín | evelyn.amores@uma.es

María, Biedma Baena | mariaabiedmaabaenaa@gmail.com

Patricia Iasmina, Campan | patriciaacampan@gmail.com

Anabel, Gómez Rodríguez | anabel2205x@gmail.com

Juan Manuel, Muñoz López | jmunozlopez@a.santamariadelosangeles.es

Patricia, Sánchez Ortega | patriciasaor2507@gmail.com

Universidad de Málaga, Estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

El presente trabajo se centra en el estudio del liderazgo pedagógico en el contexto de la educación no formal, con especial atención a las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) en Andalucía. Se pretende analizar cómo un liderazgo basado en inteligencia emocional, autoconciencia, autocontrol, empatía y habilidades sociales puede contribuir a generar entornos de aprendizaje inclusivos, motivadores y transformadores. Asimismo, se explora la relevancia de formar líderes pedagógicos capaces de acompañar a jóvenes en situación de vulnerabilidad, promoviendo su reinserción educativa y social.

Entre las principales líneas de investigación se incluyen: la influencia del liderazgo pedagógico en la motivación y el rendimiento de los estudiantes; la eficacia de las E2O como mecanismos de inclusión; la creación de estrategias educativas centradas en el desarrollo integral del alumnado; y el análisis de experiencias concretas en Andalucía que permitan identificar buenas prácticas para la transformación educativa. El trabajo busca, en última instancia, demostrar que un liderazgo pedagógico sólido no solo potencia el aprendizaje académico, sino que también fortalece la inclusión y la construcción de oportunidades educativas para aquellos jóvenes que requieren una segunda oportunidad.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, Inteligencia emocional, Inclusión educativa, Escuelas de Segunda Oportunidad, Desarrollo integral del alumnado.

Abstract

This paper focuses on the study of pedagogical leadership in the context of non-formal education, with special attention to Second Chance Schools (E2O) in Andalusia. The aim is to analyze how leadership based on emotional intelligence, self-awareness, self-control, empathy, and social skills can contribute to creating inclusive, motivating, and transformative learning environments. It also explores the importance of training pedagogical leaders capable of supporting vulnerable young people, promoting their educational and social reintegration.

The main lines of research include: the influence of pedagogical leadership on student motivation and performance; the effectiveness of E2O as mechanisms for inclusion; the creation of educational strategies focused on the comprehensive development of students; and the

analysis of specific experiences in Andalusia that allow for the identification of good practices for educational transformation. Ultimately, the work seeks to demonstrate that strong educational leadership not only enhances academic learning but also strengthens inclusion and the creation of educational opportunities for young people who need a second chance.

Keywords: Pedagogical leadership, Emotional intelligence, Educational inclusión, Second Chance Schools, Holistic student development.

1. Introducción

En las últimas décadas, los cambios sociales, económicos y culturales han evidenciado las limitaciones del sistema educativo tradicional para atender a una parte significativa de la juventud, especialmente a aquellos jóvenes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad social, abandono escolar temprano o experiencias reiteradas de fracaso académico. Ante esta realidad, emergen las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) como espacios educativos flexibles e inclusivos, orientados al desarrollo integral del alumnado. Estas instituciones buscan no solo reconstruir el vínculo de los jóvenes con el aprendizaje, sino también fortalecer su autoestima y promover su inserción social y laboral mediante acompañamiento personalizado, relaciones significativas y entornos emocionalmente seguros.

En este contexto, el liderazgo pedagógico adquiere un papel central. Lejos de limitarse a funciones administrativas o de gestión, este tipo de liderazgo se fundamenta en la inteligencia emocional, la empatía, la autorregulación y la capacidad de fomentar la cooperación, la participación y la innovación dentro de las comunidades educativas. Según autores como Bolívar, Esteve y Goleman, el liderazgo pedagógico no solo impulsa la mejora académica, sino que se convierte en el motor que posibilita el acompañamiento integral del alumnado, especialmente en contextos donde las necesidades trascienden lo puramente educativo.

El presente estudio se centra en analizar de manera integral cómo las Escuelas de Segunda Oportunidad pueden funcionar como mecanismos efectivos de inclusión social y educativa. Sus objetivos son explorar cómo el acompañamiento individualizado y las relaciones interpersonales contribuyen a reconstruir trayectorias formativas, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado y su reinserción en contextos educativos y sociales. Asimismo, se estudiarán experiencias concretas en Andalucía, como la iniciativa “Sembrando Actitud”, con el fin de identificar buenas prácticas en las que el liderazgo pedagógico, la mentoría y las estrategias socioeducativas se integren de manera que generen una transformación educativa real y sostenible. A partir de este análisis, se busca ofrecer recomendaciones fundamentadas en evidencia que puedan orientar la implementación y replicabilidad de modelos educativos inclusivos, colaborativos y centrados en las necesidades de jóvenes en situación de vulnerabilidad.

La relevancia de este estudio radica en su mirada integral sobre el liderazgo pedagógico y su impacto en la calidad y continuidad de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Comprender cómo este liderazgo influye en la motivación, la implicación y el aprendizaje del alumnado permite avanzar hacia modelos educativos más equitativos, inclusivos y sensibles a las realidades actuales, consolidando la transformación educativa en contextos de vulnerabilidad y fortaleciendo la construcción de oportunidades para aquellos jóvenes que requieren una segunda oportunidad.

2. Marco Teórico

2.1 La influencia del liderazgo pedagógico en la motivación y el rendimiento de los estudiantes

En muchas ocasiones, el término *liderazgo* se ha visto asociado a connotaciones negativas vinculadas al control, la imposición o el abuso de poder. Estas interpretaciones, muy presentes en el lenguaje común, generan una visión reducida y distorsionada que tiene poco que ver con el significado académico del concepto. Es por ello que resulta imprescindible partir de una comprensión amplia y fundamentada. La revisión realizada por Rosari (2019) ofrece un marco integrador especialmente útil al recoger tres perspectivas que, si bien diversas, se complementan entre sí. Desde la propuesta clásica de Bass, el liderazgo se concibe como la capacidad de influir para transformar y motivar a los seguidores, conduciéndolos más allá de sus expectativas iniciales. Por su parte, Kotter entiende este término como un proceso de movilización no coercitiva orientado al cambio constructivo. Finalmente, Rost se define como una relación de influencia entre líderes y seguidores que busca producir cambios reales a partir de propósitos compartidos. Bass (1990, citado en Rosari, 2019), Kotter (1988, 1990, citado en Rosari, 2019) y Rost (1993, citado en Rosari, 2019).

Es relevante señalar que estas propuestas teóricas emergen principalmente del campo empresarial y de la gestión organizacional. No obstante, el hecho de que estos marcos conceptuales provengan del mundo organizacional no impide su transferencia a la educación, de hecho, es especialmente imprescindible cuando la educación se entiende como un proceso social y colaborativo en el que el conocimiento se construye a partir de la interacción y la reflexión compartida (Esteve, 2013). Es decir, como redes interconectadas entre los docentes, alumnado, familia, etc. Esta visión relacional de la educación no solo se sustenta en aportaciones teóricas, sino que también aparece respaldada por el marco jurídico español. La Constitución Española (1978), en su artículo 27, establece las Leyes Orgánicas educativas, como son la LOE (2006) y la LOMLOE (2020), en su artículo 2, y demás Decretos y Órdenes la normativa que regula la vida escolar insisten en que la educación es una tarea orientada al desarrollo integral de las nuevas generaciones y, por tanto, una responsabilidad compartida. La escuela, al reunir todos los elementos de una organización alumnado, profesorado, personal administrativo y familias, se configura como una comunidad educativa cuya dinámica sólo puede comprenderse desde la cooperación, la comunicación y el liderazgo pedagógico capaz de coordinar estas interacciones.

Podemos afirmar que el liderazgo adquiere pleno significado en el contexto educativo cuando se entiende que debe estar al servicio de la educación (Villa Sánchez, 2019). Esto implica que su último propósito no es la administración de recursos ni la gestión burocrática, sino la creación de condiciones que favorezcan el aprendizaje y sitúen al alumnado en el centro del proceso educativo (Bolívar, 2015). Quienes han transitado por el sistema educativo desarrollan una percepción experiencial que permite identificar con claridad cuáles deberían ser las aspiraciones esenciales de la institución escolar. A veces no es necesario recurrir a grandes expertos en gestión o teoría educativa para comprender que conocer las ideas, ilusiones, limitaciones y posibilidades del alumnado constituye el núcleo de cualquier proceso educativo. En el imaginario educativo, suele decirse que los mejores docentes son aquellos capaces de “formar a alumnos que lleguen a ser mejores que ellos mismos”. Enmarcada en un lenguaje sencillo,

esta afirmación sintetiza un principio pedagógico fundamental: la educación sólo cobra pleno sentido cuando se pone al servicio del aprendizaje y del desarrollo integral del alumnado (Bolívar, 2010). Para recoger estas ideas, algunos expertos en educación utilizan el término liderazgo pedagógico, que, según Bolívar Botía (2015), “es el que sitúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos” (p.24).

El liderazgo pedagógico incorpora de manera inherente competencias emocionales, de modo que el llamado liderazgo emocional no funciona como un modelo alternativo, sino como una dimensión constitutiva que permite comprender al alumnado, atender sus necesidades y generar climas escolares que favorezcan el aprendizaje. Goleman (1999) conceptualizó con claridad las características fundamentales que conforman el liderazgo emocional, tales como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales.

Por un lado, la autoconciencia, en particular, se entiende como la capacidad para reconocer las propias emociones, fortalezas y limitaciones, constituyendo la base para un liderazgo efectivo y reflexivo que permite al líder gestionar de manera adecuada tanto sus acciones como las relaciones con los demás. En educación esta visión se refleja a través de la reflexión sobre la práctica sobre la propia práctica : los docentes no solo deben enseñar, sino también analizar y mejorar continuamente sus estrategias (Pérez Gómez, 2000). Por otro lado el autocontrol emocional del docente favorece la creación de climas educativos estables y seguros, condición imprescindible para que el alumnado se sienta valorado y respaldado, es decir cuando el docente regula sus emociones y actúa con coherencia (Goleman, 1999), se genera un entorno de confianza donde los estudiantes no solo perciben que son reconocidos como individuos importantes, sino que también saben a quién pueden acudir para recibir acompañamiento y apoyo (Alonso Paz, 2019). Como se mencionó anteriormente, la educación requiere de interacciones sociales complejas Esteve (2013), por lo que el desarrollo de habilidades sociales se vuelve fundamental. Estas competencias permiten coordinar y gestionar las relaciones dentro de la comunidad educativa, entendida como una red interconectada de docentes, alumnado y familias, fortaleciendo la cooperación, la inclusión y la eficacia del aprendizaje (Goleman, 1999).

Mientras que unas competencias se orientan al autoliderazgo, otras se proyectan hacia la influencia y acompañamiento del alumnado, completando así el perfil de un liderazgo pedagógico emocionalmente inteligente La empatía, definida por Goleman (1999) como la capacidad de ponerse en el lugar de otros y comprender sus emociones, se revela como una competencia central del liderazgo pedagógico. Esta habilidad permite actuar de manera efectiva en contextos de diversidad cultural y social, favoreciendo la comunicación, la inclusión y la gestión de relaciones complejas en la comunidad educativa. No se trata de un sentimentalismo superficial, sino de una herramienta estratégica para tomar decisiones humanas e inteligentes. Complementariamente, la motivación, se entiende como la pasión por alcanzar metas, la persistencia y el compromiso con la mejora continua Goleman (1999). Esta competencia permite contagiar energía, optimismo y compromiso en el alumnado, impulsando la mejora constante y la resiliencia ante desafíos. En el caso de jóvenes provenientes de trayectorias educativas interrumpidas, el liderazgo emocionalmente permite reconstruir la autoestima, fortalecer la percepción de autoeficacia y reactivar el interés por continuar aprendiendo, aspectos esenciales para superar la desafección escolar (Amazo Velásco y Suárez Molina,

2023). Además, fomenta un compromiso educativo sostenido y la creación de vínculos afectivos significativos, que sostienen los procesos de cambio personal (Zúñiga y Luque, 2021).

2.2. La eficacia de las E2O como mecanismos de inclusión

A lo largo de la historia, la educación en España ha sido un espacio de resistencia y transformación social, especialmente para los sectores más vulnerables, que la han concebido como un pilar para la justicia social, la participación democrática y la superación de la desigualdad (Roith, 2021). Aunque el derecho a la educación está reconocido en el artículo 27 de la Constitución Española, la realidad actual demuestra que su cumplimiento efectivo continúa condicionado por factores ideológicos y estructurales. Como advierte Freire, toda educación es política y nunca neutral; siempre responde a determinadas visiones del mundo (Freire y Ronzoni, 1976). Las políticas neoliberales han intensificado las desigualdades, transformando la educación en un espacio marcado por la lógica del rendimiento, la competencia y la productividad (Saura y Muñoz, 2016). Estas ideologías mercantilistas deshumanizan los procesos educativos, reducen a las personas a indicadores cuantitativos y debilitan el potencial emancipador de la educación. En consecuencia, los sistemas educativos tradicionales, fuertemente condicionados por estas dinámicas, no siempre logran atender las necesidades de quienes viven trayectorias marcadas por la vulnerabilidad social, la pobreza o la exclusión.

Ante esta realidad, se han creado espacios de “resistencia” que intentan promover el derecho a la educación. En este trabajo nos centraremos en Las Escuelas de Segunda Oportunidad, definidas como: programas socioeducativos dirigidos a jóvenes de entre 15 y 29 años que han abandonado prematuramente la educación formal o presentan dificultades para completarla (Bayón Torres y García, 2025). Desde aquí, conviene ver cómo operan pedagógicamente las Escuelas de Segunda Oportunidad implementan un currículo integrado que combine el desarrollo de competencias básicas, técnicas y transversales, facilitando así una formación integral. Asimismo, promueven la participación en la elección de su itinerario formativo y, a su vez, aplican sistemas de evaluación continua de carácter formativo y no sancionador, orientados a la mejora y al acompañamiento del progreso individual, en lugar de centrarse únicamente en la calificación final (Tárraga Mínguez, 2022; Merino et al., 2022).

Para comprender la eficacia real de las Escuelas de Segunda Oportunidad como mecanismos de inclusión, resulta imprescindible recurrir a la evidencia empírica que avala su impacto. En esta línea, diversos estudios recientes muestran de manera consistente que estos centros no solo ofrecen una vía alternativa para jóvenes en situación de vulnerabilidad, sino que logran resultados significativos en términos de reinserción y desarrollo personal. Tras un análisis exhaustivo de investigaciones actuales, Fontana Abad et al., (2025) concluyen que las E2O favorecen el reingreso educativo, la certificación, la preparación para el empleo y la integración social, aspectos clave para reparar trayectorias educativas fracturadas. Comprender esta vulnerabilidad no solo implica identificarla, sino también asumir que no todos los estudiantes pueden sostener las mismas trayectorias formativas prolongadas que el sistema ordinario presupone. En este sentido, las Escuelas de Segunda Oportunidad ofrecen respuestas más realistas y ajustadas a las circunstancias vitales de estos jóvenes, proporcionando itinerarios flexibles, formación útil a corto y medio plazo y acompañamiento personal y profesional que

permite mejorar su empleabilidad sin renunciar al desarrollo educativo. Así, se convierten en alternativas pedagógicas y sociales que no exigen a los jóvenes adaptarse a un modelo rígido, sino que adaptan la educación a sus posibilidades reales, evitando que las limitaciones estructurales determinen de forma irreversible su futuro (Olmos Rueda y Mas Torelló, 2014). A nivel europeo el informe del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) subraya que estas instituciones reducen barreras estructurales y facilitan itinerarios formativos personalizados que permiten la reinserción educativa o laboral en contextos de riesgo (Ros Garrido et al., 2025). Esta perspectiva comparada confirma que el modelo de segunda oportunidad funciona no solo por su diseño pedagógico flexible, sino porque actúa como un mecanismo efectivo de inclusión social. Desde el 2020, Europa se ha propuesto tener como objetivo prioritario la reducción del abandono temprano, lo que legitima la creación de recursos como las Escuelas de Segunda Oportunidad dentro de las políticas de inclusión (Comisión Europea, 2014). A nivel nacional, durante el curso 2023-2024, un total de 8.761 jóvenes participaron en 46 E2O, alcanzando un 67 % de éxito en continuidad educativa o inserción laboral (E2O España, s.f.). Asimismo, otro estudio con 1.119 jóvenes matriculados en 2021-2022 evidencia que la mayoría de ellos mantiene expectativas optimistas de futuro y muestra una elevada satisfacción con la experiencia educativa recibida (Palomares Montero et al., 2024).

3. Análisis de una experiencia concreta en Andalucía que permite identificar buenas prácticas para la transformación educativa

3.1 Contexto y planteamiento del problema

El presente apartado se centra en el análisis de la Buena práctica “Sembrando Actitud” con el objetivo de ilustrar cómo la combinación de liderazgo pedagógico, acompañamiento emocional y estrategias educativas centradas en el desarrollo integral del alumnado puede generar procesos de transformación educativa reales. Se decidió abordar esta experiencia desde esta perspectiva dado que permite observar de manera concreta cómo se implementan principios teóricos en contextos educativos complejos, cómo se atiende la diversidad y vulnerabilidad del alumnado y cómo se construyen itinerarios de aprendizaje que integran competencias académicas, socioemocionales y profesionales. Esta aproximación práctica ofrece evidencia directa de los elementos clave que favorecen la motivación, la implicación y la mejora de aprendizajes, mostrando que la transformación educativa no se limita a innovaciones aisladas, sino que se sostiene en modelos pedagógicos inclusivos, colaborativos y adaptados a las necesidades reales de los estudiantes, en consonancia con las experiencias consolidadas de Escuelas de Segunda Oportunidad en Andalucía.

El proyecto *Sembrando Actitud* se enmarca en la necesidad de diseñar programas orientados al desarrollo integral para jóvenes de entre 18 y 30 años con trayectorias marcadas por fracaso escolar, desvinculación educativa y escasas oportunidades laborales. Este se ha consolidado como uno de los principios fundamentales de los modelos educativos contemporáneos, entendiendo que la formación del alumnado no puede limitarse al dominio de contenidos académicos, sino que debe abarcar también dimensiones personales, sociales, emocionales y profesionales (Kjellgren y Richter, 2021; Contreras, 2016).

En jóvenes en contextos de vulnerabilidad, este enfoque adquiere especial relevancia, pues permite acompañar procesos de construcción de identidad, fortalecer la autonomía y promover habilidades para desenvolverse en entornos complejos. Varias investigaciones, como las mencionadas con anterioridad, evidencian la necesidad de intervenciones que atiendan simultáneamente el desarrollo cognitivo y las necesidades emocionales y sociales, especialmente cuando existen experiencias previas de desmotivación o fracaso escolar (Bayón Torres y García, 2025; Palomares Montero et al., 2024). Desde esta perspectiva, el desarrollo integral se convierte en una condición necesaria para reconstruir expectativas y trayectorias vitales.

La Asociación Arrabal-AID, consciente de estas necesidades, impulsó junto con la empresa pública LIMASA un proyecto que integra liderazgo pedagógico, voluntariado corporativo y acompañamiento emocional. Esta iniciativa se vincula con la amplia trayectoria andaluza en Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), donde entidades como Fundación Don Bosco y la propia Arrabal-AID han desarrollado modelos acreditados caracterizados por flexibilidad organizativa, acompañamiento integral y un fuerte compromiso profesional. Asimismo, Andalucía es una de las comunidades con mayor implantación de estas escuelas, habiendo formado a más de 7.800 jóvenes con tasas de éxito superiores al 60 % en los últimos años (Bayón Torres y García, 2025).

3.2 Intervención e innovación

La intervención se desarrolló a través de un proceso de mentorización individual orientado al crecimiento personal, emocional y social. Su principal innovación radica en el Kit de Semillas “Huerto de Emociones”, un recurso metafórico que facilita la introspección, la reflexión sobre hábitos y la identificación de competencias socioemocionales, permitiendo abordar temáticas sensibles desde un lenguaje accesible y seguro (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, 2019).

El proyecto se alinea con las estrategias de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), que promueven un enfoque integral combinando competencias básicas, habilidades técnicas y capacidades socioemocionales.

Según Bayón Torres y García (2025), las E2O desarrollan tres líneas de actuación en las que apuestan por itinerarios formativos flexibles, los cuales conectan los aprendizajes curriculares con experiencias reales y significativas para el alumnado, favoreciendo así tanto la motivación como la visualización de proyectos profesionales futuros. Asimismo, integran de forma transversal el desarrollo de competencias socioemocionales, entre las que destacan la comunicación, la resiliencia, la gestión emocional y el trabajo en equipo, competencias fundamentales para fortalecer la confianza y capacidad del alumnado para afrontar retos personales y académicos. Finalmente, las alianzas externas con empresas, entidades sociales y servicios comunitarios constituyen un pilar esencial en su trayectoria, ya que amplían las oportunidades formativas, contribuyen a mejorar la empleabilidad y la participación social de los jóvenes.

Estas estrategias se han llevado a cabo en “Sembrando Actitud” mediante mentorización individual, el uso del Kit de Semillas y la creación de espacios seguros de acompañamiento, que permitan combinar los contenidos académicos con el desarrollo emocional y la adquisición de competencias prácticas para incorporarse con éxito en el ámbito laboral. La formación previa

de los mentores incluye metodologías experienciales, liderazgo emocional y coaching, asegurando la construcción de climas de confianza y relaciones basadas en acompañamiento y escucha activa (Arredondo y Vizcaíno, 2020; Villa Sánchez, 2019; Prieto Toraño, 2015).

La coherencia del proyecto con prácticas consolidadas en Andalucía es destacable, dado que, los centros E2O de Málaga atienden a más de 400 jóvenes anualmente con un 82 % de éxito gracias a la coordinación entre formación profesional, orientación, apoyo emocional y liderazgo colaborativo (Bayón Torres y García, 2025). Además, se ha impulsado la sensibilización del entorno empresarial como estrategia clave para combatir estigmas y favorecer la inserción laboral juvenil, dimensión estrechamente relacionada con la participación de LIMASA en esta iniciativa.

3.3. Fundamento teórico

El proyecto se basa en marcos teóricos actuales sobre el liderazgo pedagógico y en investigaciones sobre el desarrollo integral de jóvenes vulnerables. Desde esta perspectiva, se sitúa al mentor en un papel clave como referente que inspira, acompaña y favorece la autorregulación emocional, creando un clima de seguridad y reconocimiento. Este planteamiento se articula con los principios del liderazgo basado en la inteligencia emocional, que subrayan la necesidad de que los estudiantes se sientan “comprendidos, acompañados y realizados”, premisa esencial para otorgar significado a las experiencias educativas (Kjellgren y Richter, 2021). En conjunto, estas aportaciones permiten comprender el papel formativo del mentor como motor de confianza, vínculo y estabilidad, elementos decisivos para que los procesos de aprendizaje se sostengan en contextos de vulnerabilidad.

Este también se sustenta en las bases socioeducativas de las E2O, que evidencian que el desarrollo integral del alumnado requiere la unificación de competencias técnicas, básicas, sociales y emocionales (Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad, 2019). Diversos estudios destacan, además, la importancia de prácticas como el aprendizaje personalizado y el acompañamiento continuado de tutores y profesionales socioeducativos, así como de metodologías que conecten teoría y práctica (Corchuelo et al., 2016; Prieto Toraño, 2015; Arredondo y Vizcaíno, 2020).

En coherencia con estos planteamientos, los aportes de Bayón Torres y García (2025) sobre las funciones esenciales del liderazgo pedagógico (diseño de itinerarios formativos conectados con la realidad, promoción de competencias socioemocionales y establecimiento de alianzas externas) se reflejan en la estructura del proyecto. Dichas funciones se materializan en la formación colaborativa de los mentores y en la coordinación entre Arrabal-AID y LIMASA, que permiten poner en práctica el acompañamiento y las conexiones con el entorno propuestas por el modelo E2O.

Esta perspectiva coincide con las experiencias andaluzas, donde Fundación Don Bosco y los centros E2O de Málaga aplican modelos basados en mentoría, cercanía emocional, intervención comunitaria y liderazgo colaborativo (Europa Press Andalucía, 2022). Asimismo, iniciativas como la Beca Segunda Oportunidad combinan políticas públicas y liderazgo institucional para reincorporar a jóvenes al sistema educativo (Junta de Andalucía, s.f.).

4. Resultados

Los resultados obtenidos evidencian mejoras significativas en autoestima, regulación emocional y habilidades comunicativas de los jóvenes. De tal forma, un elevado número de participantes lograron recuperar la motivación para retomar estudios, reforzaron su identidad personal y desarrollaron herramientas para su inserción en el mercado laboral. Por otra parte, los mentores experimentaron un notable desarrollo de sus competencias socioemocionales y de liderazgo, incrementando la satisfacción laboral y fortaleciendo la cohesión del grupo.

Los testimonios recogidos destacan la creación de un entorno seguro, basado en confianza, escucha y acompañamiento significativo. Este patrón coincide con las experiencias de E2O en Andalucía, donde el sentido de pertenencia, el apoyo emocional y la orientación personalizada se identifican como elementos transformadores de las trayectorias juveniles (Bayón Torres y García, 2025).

A nivel organizativo, el proyecto reforzó la responsabilidad social corporativa de LIMASA y generó un modelo de colaboración intersectorial. No obstante, al igual que ocurre en los centros E2O andaluces, se señala la necesidad de ampliar los tiempos de intervención y desarrollar indicadores sistemáticos que permitan evaluar el impacto a largo plazo. Esta necesidad coincide con los análisis que evidencian que la sostenibilidad de las buenas prácticas (como el acompañamiento integral, las prácticas en empresas y la cultura colaborativa del equipo docente) depende de que el liderazgo pedagógico pueda coordinar de manera estable la intervención y contar con apoyos externos suficientes (Bayón Torres y García, 2025).

En este sentido, la necesidad continuada de financiación y la existencia de redes colaborativas resultan factores críticos para evitar la fragilidad organizativa que caracteriza a muchos proyectos socioeducativos. Asimismo, la implantación de mecanismos de evaluación longitudinal permitiría medir con mayor precisión la evolución de la inserción sociolaboral y el bienestar del alumnado, garantizando que las E2O se integren en políticas públicas capaces de abordar las causas estructurales del abandono escolar. Cuando el liderazgo es sólido pero las estructuras financieras y políticas son inestables, estas prácticas corren el riesgo de transformarse en iniciativas frágiles y de carácter temporal (Bayón Torres y García, 2025).

5. Transferencia y replicabilidad

Este proyecto es replicable en organizaciones sociales, educativas o empresariales interesadas en promover un liderazgo emocional y desarrollo integral de jóvenes vulnerables. Su estructura, basada en la formación de mentores, la mentorización individual, el uso de recursos metafóricos y la creación de alianzas externas, refuerza el hecho de que puede llegar a adaptarse a diversos contextos conservando su esencia pedagógica. El proyecto evidencia que las prácticas educativas orientadas al desarrollo integral, fundamentadas en el liderazgo pedagógico y el acompañamiento personalizado, contribuyen a transformar trayectorias de vida y a generar oportunidades efectivas de inclusión social y educativa.

Relacionándolo con el análisis de experiencias concretas en Andalucía se puede apreciar como coincide con los factores de éxito identificados anteriormente, donde se confirma que estas experiencias están asociadas a modelos de liderazgo contextual (que adapta las prácticas al contexto sociocultural del alumnado (Forssten Seiser, 2019) y a modelos de liderazgo

distribuido, donde las responsabilidades se comparten y se fomenta el trabajo colectivo (Rodríguez Gallego et al., 2020; Maureira et al., 2014).

6. Conclusión

El análisis permite corroborar que las Escuelas de Segunda Oportunidad, las respuestas desarrolladas y el papel articulador del liderazgo pedagógico configurar un entramado sistemático cuya eficacia reside en la coherencia interna de todos sus componentes. Las trayectorias discontinuas del alumnado no pueden interpretarse exclusivamente desde parámetros individuales, sino como el resultado de condicionantes estructurales sociales, escolares y comunitarios que influyen en sus posibilidades de participación y permanencia en el sistema educativo convencional. En este sentido, las propuestas orientadas a la continuidad formativa cobran relevancia únicamente cuando se aplican en marcos de intervención integrales, sostenidos y sensibles a la heterogeneidad del colectivo al que se dirigen.

Dentro de este marco, el liderazgo pedagógico se erige como el eje central que posibilita la puesta en práctica de los principios metodológicos y organizativos de forma efectiva, puesto que, su función no se limita a la gestión de actividades, sino que implica promover una cultura profesional reflexiva, capaz de revisar supuestos, ajustar decisiones y garantizar la coherencia entre los distintos agentes que participan en la intervención. De esta forma, esta iniciativa actúa como un mecanismo de inclusión que conecta el acompañamiento educativo, la personalización de los itinerarios, la colaboración con el entorno y el desarrollo de indicadores que permitan evaluar el impacto a largo plazo.

Desde esta perspectiva, la conclusión fundamental se sustenta en que la calidad y la pertinencia de este tipo de programas no dependen de la suma de actuaciones aisladas, sino de la coherencia y coordinación coherente de los aspectos conceptuales, organizativos y relacionales. Al igual que, deben atender la diversidad y vulnerabilidad, también deben requerir de un diseño integral, donde el liderazgo pedagógico haga de puente para convertir los principios teóricos en prácticas que promuevan realmente la inclusión, poniendo el foco en construir oportunidades justas y no en intentar reparar trayectorias educativas interrumpidas.

Referencias

- Alonso-Paz, A. (2024). El problema de la burocracia escolar: Las dificultades para sacar adelante la gestión administrativa a la vez que se atiende lo mejor posible a la diversidad de nuestras aulas es uno de los grandes requerimientos de la mejora profesional docente. El País. <https://elpais.com/educacion/2024-11-20/el-problema-de-la-burocracia-escolar.html>
- Arredondo-Quijada, R., y Vizcaíno-Martínez, D. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Revista Rumbos*, 15(23), 63-79. <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/423/516>
- Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. (2019). *Sembrando Actitud: Programa de Mentoring con jóvenes*. Buenas prácticas de Escuelas de segunda oportunidad. https://mye2o.org/buenas_practicas/sembrando-actitud-programa-de-mentoring-con-jovenes/

- Amazo-Velásco, F. M., y Suárez-Molina, V. J. (2023). El liderazgo en educación: una nueva visión de la realidad desde el humanismo. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 49-67. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2214>
- Bayón-Torres, E., y García, R. (2025). Escuelas de Segunda Oportunidad: Para que nadie se quede atrás. *Cuadernos de Pedagogía*, (560), 12. https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2025/02/2025_CdP-Escuelas de Segunda Oportunidad Para que nadie se quede atras.pdf
- Bolívar-Botia, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar-Botia, A. (2015). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente%202.pdf
- Bolívar-Botia, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, (361), 23-27. <https://revistas.comillas.edu/padresymaestros/es/article/view/5338/513>
- Calimlim, R. Jr. F., Abbas, Q., Sahito, Z. H., y Naeem, I. (2025). Impact of school leadership on secondary school students' academic performance. *Contemporary Journal of Social Science Review*, 3(2), 2075-2090. <https://doi.org/10.63878/cjssr.v3i2.827>
- Camacho, R. J., Castro, A. E., Orbe, M. d. J., y Gavilanez, N. (2024). Liderazgo Educativo Transformacional y su Impacto en el Rendimiento Académico: Un Análisis Empírico en Instituciones Educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6222-6239. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12823
- Comisión Europea. (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas*. Informe de Eurydice y Cedefop. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea, 1-228. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-es>
- Constitución Española, 27 de diciembre de 1978. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Corchuelo-Fernández, C., Aránzazu-Cejudo Cortés, C. M., González-Faraco, J. C., y Morón-Marchena, J. A. (2016). Al borde del precipicio: las Escuelas de Segunda Oportunidad, promotoras de inserción social y educativa. *Revista International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 95-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5732758>
- Esteve, O. (2013). Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación. *Studia Iberytyczne*, 12(12), 205-219. <https://doi.org/10.12797/SI.12.2013.12.10>
- E2O España. (s.f.). *Escuelas de Segunda Oportunidad España*. <https://www.e2oespana.org/>
- Europa Press Andalucía. (2022, 15 de abril). *Las Escuelas de Segunda Oportunidad en Andalucía logran un 82 % de titulados entre jóvenes de 16-29 años*.

- <https://www.europapress.es/andalucia/malaga-00356/noticia-escuelas-segunda-oportunidad-andalucia-atienden-426-jovenes-16-29-anos-logran-82-titulados-2021-20220415143625.html>
- Frauke-Meyer, L. B. (2021). *Pedagogical Leadership*. Oxford Bibliographies. <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0286.xml>
- Freire, P. y Ronzoni, L. (1976). La educación como práctica de la libertad (15 aed.). Siglo XXI.
- 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>
- Forssten-Seiser, A. (2019). Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study involving Swedish principals. *Educational Action Research*, 28(5), 791–806. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1656661>
- Goleman, D. (1999). *Qué define a un líder*. Editorial Dinero. <https://es.scribd.com/document/213021641/Que-Define-a-Un-Lider-Daniel-Goleman>
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Deporte. (s. f.). *Beca Andalucía Segunda Oportunidad*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portales/web/educacion/becas-ayudas/becas/segunda-oportunidad>
- Khoudri, I. (2024). Assessing the influence of teacher leadership styles on motivation and academic outcomes among secondary school students. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 3(2), 214-227. <https://doi.org/10.56916/ejip.v3i2.676>
- Kjellgren, B., y Richter, T. (2021). Education for a Sustainable Future: Strategies for Holistic Global Competence Development at Engineering Institutions. *Sustainability*, 13(20), 11184. <https://doi.org/10.3390/su132011184>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V., y Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541-564. <https://www.jstor.org/stable/26379293>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Maureira, O., Moforte, C., González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400009
- 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>

- Olmos-Rueda, P., y Mas-Torelló, O. (2014). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78–93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>
- 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>
- Pérez-Gómez, A. I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Prabahar, I. B., Jerome, V. B., Kaviarasu, S. J., Mariadoss, S., Anbarasu, M., y Xavier, S. B. (2024). The Impact of Teacher Leadership Traits on Student Success: A Correlational Study. *Indian Journal of Information Sources and Services*, 14(4), 141-146. <https://doi.org/10.51983/ijiss-2024.14.4.22>
- Prieto-Toraño, B. (2015). *El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. RedALyC. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410008.pdf>
- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordóñez Sierra, R., y López Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Roith, C. (2021). Historia de la educación: reflexiones teóricas e investigaciones contemporáneas: (1 ed.). Delta Publicaciones. <https://elibro.net/es/lc/uma/titulos/227415>
- Ros-Garrido, A., Palomares-Montero, D., Merino-Pareja, R., Marhuenda-Fluixá, F., García-Gracia, M., García-Rubio, J., Chisvert-Tarazona, M. J. y Córdoba-Iñesta, A. (2025). Second chance schools as socioeducational organisations: Characterisation, offering, functions and mission. CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/resources/second-chance-schools-socio-educational-organisations>
- Rosari, R. (2019). Leadership Definitions Applications for lectures' Leadership Development. *Journal of Leadership in Organizations*, 1(1), 17-28. <https://doi.org/10.22146/jlo.42965>
- Saura, G. y Muñoz, J., L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72. <http://hdl.handle.net/10486/674640>
- 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>
- Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., López-Liria, R., y Rocamora, P. (2020). The Influence of Transformational Teacher Leadership on Academic Motivation and Resilience, Burnout and Academic Performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7687. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207687>

- Villa-Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Zúñiga-Villegas, C., y Luque-Rojas, M. J. (2021). La inteligencia emocional junto a la inclusión para una adecuada convivencia, rendimiento y motivación. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 182-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8214944>

Del riesgo a la reflexión: un programa socioeducativo para el empoderamiento de jóvenes en situación de vulnerabilidad desde los Escenarios Futuros

From risk to reflection: a socio-educational program for the empowerment of young people in situations of vulnerability through Future Scenarios

Gemma Domínguez García | gemmadg1970@hotmail.com

Leticia Velasco Martínez | letvelmar@uma.es

Universidad de Málaga

Resumen

La presente experiencia educativa describe una intervención socioeducativa llevada a cabo en la Escuela de Segunda Oportunidad de la Fundación Don Bosco (Málaga), dirigida a jóvenes que abandonaron de forma prematura el sistema educativo y que buscan incorporarse a itinerarios formativos y personales orientados a su desarrollo integral. El proyecto surge ante la necesidad de ofrecer alternativas pedagógicas innovadoras que fomenten la motivación, la autoestima y la inclusión social de los jóvenes. La intervención socioeducativa se fundamenta en la metodología de Escenarios Futuros (Futures Thinking) aplicada a la educación, la cual promueve la anticipación, la creatividad y la capacidad de imaginar, planificar y construir colectivamente futuros posibles a partir de la reflexión sobre sus decisiones presentes. Esta se complementa con otras metodologías como el aprendizaje cooperativo, la reflexión crítica, el aprendizaje basado en problemas y la gamificación. A través de seis dinámicas grupales aplicadas durante tres semanas, se trabajaron competencias personales y sociales que favorecieron la autoconfianza, la resiliencia y la proyección vital de los participantes. La evaluación del programa se realizó con varias herramientas: cuestionario tipo escala Likert (0-5), a participantes y equipo docente, y entrevistas semiestructuradas a profesionales y participantes. Los resultados mostraron una mejora en la motivación y la autoestima expresada por las personas participantes, así como un incremento de la participación y cohesión grupal. Esta experiencia demuestra que la Educación Social, al integrar metodologías prospectivas y participativas, puede convertirse en un motor de transformación personal y comunitaria. Su efectividad radica en promover procesos de reflexión en los que los jóvenes se reconocen como protagonistas de su propio futuro. Además, se trata de una propuesta fácilmente transferible a otros contextos educativos y sociales, especialmente en programas de prevención del abandono escolar y en iniciativas orientadas a favorecer la inclusión en entornos donde la exclusión social es una realidad.

Palabras clave: Escuela de Segunda Oportunidad, Abandono escolar, Escenarios futuros, Metodologías innovadoras.

Abstract

This educational experience describes a socio-educational intervention carried out at the Second Chance School of the Don Bosco Foundation (Málaga), aimed at young people who have dropped out of the education system prematurely and are seeking to re-enter educational and

personal pathways oriented toward their holistic development. The project arises from the need to offer innovative pedagogical alternatives that foster motivation, self-esteem, and social inclusion among young people. The socio-educational intervention is grounded in the Futures Thinking methodology applied to education, which promotes anticipation, creativity, and the ability to imagine, plan, and collectively build possible futures through reflection on present decisions. This approach is complemented by other methodologies such as cooperative learning, critical reflection, problem-based learning, and gamification.

Through six group-based activities implemented over a three-week period, personal and social competencies were developed that enhanced participants' self-confidence, resilience, and life planning. Program evaluation was conducted using several tools: a Likert-scale questionnaire (0–5) administered to participants and the teaching team, and semi-structured interviews with professionals and participants. The results showed improvements in participants' motivation and self-esteem, as well as increased participation and group cohesion.

This experience demonstrates that Social Education, by integrating prospective and participatory methodologies, can become a driver of personal and community transformation. Its effectiveness lies in promoting reflective processes in which young people recognize themselves as protagonists of their own future. Furthermore, it is a proposal that can be easily transferred to other educational and social contexts, especially in programs aimed at preventing school dropout and initiatives designed to promote inclusion in environments where social exclusion is a prevailing reality.

Keywords: Second Chance School, School dropout, Futures Thinking, Innovative methodologies.

1. Contexto y justificación

El proyecto se implementó en la Escuela de Segunda Oportunidad de la Fundación Don Bosco ubicada en el barrio de la Trinidad (Málaga), una zona con alta vulnerabilidad socioeconómica. El grupo participante estaba formado por jóvenes de entre 16 y 22 años que, tras haber abandonado su formación durante la etapa obligatoria, aspiraban a retomar sus estudios para mejorar las oportunidades de empleabilidad.

El abandono escolar temprano continúa siendo motivo de preocupación entre la comunidad educativa, las instituciones y los agentes sociales por su impacto en las trayectorias personales, profesionales y sociales de los jóvenes. Según el *Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes* (2025), se entiende por abandono escolar el hecho de abandonar la formación sin alcanzar la titulación obligatoria, ni continuar estudios postobligatorios. A diferencia del fracaso escolar o del absentismo, el abandono implica una desvinculación definitiva del sistema educativo, aunque todos comparten causas comunes y pueden formar parte de un mismo proceso.

También, Hernández y Rizo (2019) lo describen como un problema multifactorial, en el que intervienen factores individuales (desmotivación, salud mental, ...), familiares (nivel socioeconómico, apoyo educativo, ...) y estructurales (desigualdad, rigidez curricular, ...). Calero et al., (2012) añaden que, en los países del sur de Europa como España, estas desigualdades estructurales no son compensadas adecuadamente por el sistema educativo. Además, Roldán (2024) subraya la desmotivación del alumnado, derivada de la falta de sentido

práctico o personal de los contenidos curriculares, lo que se agrava en contextos donde el desempleo juvenil y la escasa movilidad social refuerzan la idea de que estudiar no garantiza un futuro mejor.

Por otra parte, el informe de *Save the Children* y *EsadeEcPol* (2023) evidencia que el abandono escolar temprano sigue siendo uno de los principales retos del sistema educativo español, situándose por encima de la media europea. Según los datos del *informe*, tras el análisis del informe PISA (2022), España ocupa el segundo lugar de la Unión Europea con mayor tasa de abandono, lo que refleja la persistencia de desigualdades estructurales en el acceso y la permanencia educativa. Esta situación afecta especialmente al alumnado de contextos socioeconómicos vulnerables, que enfrenta mayores barreras para continuar sus estudios. También, el informe señala como factores de riesgo la segregación escolar, las desigualdades territoriales en la distribución de recursos y la alta tasa de repetición, elementos que favorecen la desvinculación del alumnado. Además, advierte que la falta de equidad limita el éxito académico desde etapas tempranas, aumentando el riesgo de abandono. Ante ello, se propone impulsar políticas públicas inclusivas y equitativas que reduzcan las brechas sociales que inciden directamente en esta problemática.

En esta línea, Fiol et al. (2017) recogen testimonios de estudiantes y profesionales que evidencian cómo la falta de orientación académica y la rigidez de los itinerarios formativos pueden reforzar procesos de exclusión educativa. Por su parte, Chisvert et al. (2022) plantean la necesidad de rediseñar los currículos desde una perspectiva más personalizada, centrada en la identidad juvenil y la motivación intrínseca. En este sentido, García (2018) describe las Escuelas de Segunda Oportunidad como una propuesta educativa adaptada a jóvenes en situación de vulnerabilidad. Defiende que su valor reside en un enfoque pedagógico basado en metodologías activas, flexibles y personalizadas, que priorizan el acompañamiento individual, la motivación y el aprendizaje práctico. Además, subraya que su eficacia aumenta cuando integran un trabajo coordinado entre administraciones, entidades sociales y empresas, ya que ello facilita la inserción sociolaboral de los jóvenes. En conjunto, este modelo constituye una respuesta educativa transformadora, capaz de generar segundas oportunidades reales y de reducir el abandono escolar temprano. Sin embargo, este abandono en España es un fenómeno complejo que responde a múltiples causas interrelacionadas. Por ello, no puede abordarse únicamente desde una perspectiva académica, sino que requiere una respuesta integral que contemple políticas públicas, programas educativos inclusivos, apoyo a las familias y un sistema educativo más adaptativo y motivador.

De este modo, como señala la OCDE (2023), cualquier plan de acción eficaz debe integrar estrategias de prevención, intervención temprana y la creación de alternativas educativas significativas que reconozcan la diversidad de trayectorias juveniles. En esta línea, políticas públicas recientes —como el Plan de Garantía Juvenil Plus (SEPE, 2021)—, junto con las recomendaciones de la propia OCDE, insisten en la necesidad de una intervención sistémica que conecte de forma coherente los ámbitos de la educación, el empleo y los servicios sociales. La Estrategia Europea 2030 para la Educación y la Formación establece como objetivo prioritario garantizar una educación inclusiva y equitativa, promoviendo la igualdad de oportunidades y reduciendo las desigualdades sociales y educativas que afectan especialmente a los sectores más vulnerables de la sociedad (Comisión Europea, 2021). En consonancia con estos objetivos, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), reafirma el

compromiso del sistema educativo español con los principios de equidad e inclusión, integrando medidas destinadas a atender la diversidad, compensar las desigualdades y prevenir el abandono escolar temprano. Ambas normativas coinciden en destacar la importancia de convertir los sistemas educativos en entornos más abiertos, participativos y ajustados a las distintas realidades del alumnado, asegurando de este modo el ejercicio pleno del derecho a la educación en un marco de justicia social.

Teniendo en cuenta este contexto, la intervención socioeducativa presentada en este trabajo surge como una propuesta socioeducativa orientada a dar respuesta a las causas del abandono escolar, estrechamente vinculadas a la desmotivación, la falta de apoyo familiar y la baja autoestima. Ante esta realidad, se hace imprescindible promover procesos educativos inclusivos que integren dinámicas participativas capaces de fortalecer la cohesión grupal, la motivación y el sentido de pertenencia del alumnado. Como parte de estas dinámicas innovadoras, se introdujo en la intervención la metodología de Escenarios Futuros, un enfoque que permite a los jóvenes explorar y construir posibles futuros profesionales, personales y colectivos (Sanmartín-Ortí et al., 2018). Esta herramienta de aprendizaje y dinamización fomenta la reflexión crítica, la toma de decisiones y la colaboración, elementos esenciales para reconstruir la confianza y generar proyectos vitales significativos (Rodríguez-González, 2020). De este modo, la intervención no solo buscó volver a vincular a los jóvenes con el aprendizaje, sino también promover una educación transformadora basada en la inclusión, la participación y la proyección hacia el cambio.

2. Objetivos de la intervención

Objetivo general:

- Formar al alumnado en riesgo de exclusión social mediante la metodología de Escenarios Futuros, para desarrollar su capacidad de adaptación y toma de decisiones en contextos de incertidumbre, así como promover competencias personales, sociales y cooperativas orientadas a la construcción de proyectos vitales significativos y a la planificación a corto y largo plazo.

Objetivos específicos:

- Imaginar y representar escenarios futuros desde la realidad social propia.
- Promover el diálogo y la construcción colectiva orientada a un cambio social.
- Favorecer el compromiso personal y grupal con la mejora del entorno.
- Identificar y analizar factores que puedan afectar el logro de futuros deseables.
- Facilitar la implicación activa de la comunidad y de organizaciones locales en el diseño y desarrollo de escenarios futuros, fortaleciendo redes de apoyo y vínculos territoriales.
- Fomentar la generación de propuestas creativas y realistas ante situaciones problemáticas derivadas de la inacción o decisiones inadecuadas.
- Estimular la expresión emocional y corporal como medio para fortalecer la cohesión grupal y la disposición al aprendizaje compartido. Visualizar la interdependencia entre bienestar personal y equilibrio.

3. Descripción de la práctica

En este apartado se detalla la intervención desarrollada, explicando las dinámicas implementadas, los objetivos que se perseguían y la forma en que se organizaron las sesiones. Se pretende ofrecer una visión clara y estructurada de la práctica, mostrando cómo cada actividad contribuye al desarrollo de competencias socioeducativas y al empoderamiento del alumnado.

A continuación, se presentan seis tablas que sistematizan las dinámicas implementadas durante la intervención. Cada una detalla los objetivos específicos, los recursos utilizados y una breve descripción del desarrollo de la sesión correspondiente. Esta organización permite apreciar con claridad la coherencia entre las actividades propuestas y los objetivos socioeducativos del programa, así como el papel activo del alumnado en la construcción de aprendizajes significativos orientados a la reflexión, la participación y el empoderamiento juvenil.

Tabla 1

Dinámica de. Introducción

Nombre	Introducción a Escenarios Futuros		
Descripción	La actividad comienza con el visionado de un video (Anexo 8) que introduce la metodología Escenarios Futuros y promueve la reflexión sobre el impacto de las decisiones actuales en el futuro. En parejas, las personas participantes proyectan cómo sería su vida y la de su comunidad en diez años sin cambios significativos, generando un “futuro estático”. Luego, comparten sus reflexiones en un debate grupal. Finalmente, cada persona escribe un compromiso en un post-it, que se expone en un mural común como símbolo de responsabilidad compartida.		
Objetivos	General	Fomentar la conciencia sobre las consecuencias de la inacción, promoviendo la reflexión y el compromiso hacia futuros posibles.	
	Específico	Imaginar y representar escenarios futuros desde la realidad social propia. Promover el diálogo y la construcción colectiva sobre el cambio social. Favorecer el compromiso personal y grupal con la mejora del entorno.	
Contenidos			
Conceptuales		Procedimentales	Actitudinales
Escenarios Futuros; vínculo presente-futuro; vulnerabilidad social; justicia social, sostenibilidad y compromiso colectivo		Análisis de un futuro estático; trabajo en parejas; redacción de compromisos; debate grupal; uso de herramientas simbólicas.	Responsabilidad, empatía, proactividad, conciencia crítica, compromiso social y valoración del diálogo
Metodología	Aprendizaje basado en problemas, método socrático, aprendizaje cooperativo.		
Alternativas para facilitar la Inclusión	Subtítulos, audiodescripción o transcripción del video. Versión en lectura fácil o pictogramas. Mural accesible en altura y formato. Roles adaptados en los grupos. Fomentar la participación de las personas que formen parte de una minoría, ya sea por razón de sexo, diversidad o dificultades idiomáticas.		
Habilidades trabajadas	Pensamiento reflexivo, autoconciencia, compromiso social, motivación intrínseca.		
Materiales	Ordenador, proyector, post-it, bolígrafos.		
Temporalización	90 minutos.		
Evaluación	Para la valorar los aprendizajes adquiridos y la calidad de las dinámicas 1 y 2 del programa, se aplicó a los estudiantes (n=8) un cuestionario con escala <i>Likert</i> , con valores de 0 a 5, donde 0 representa el valor mínimo y 5 el máximo en sentido positivo (Figura 8).		

Nota: elaboración propia.

Tabla 2*Dinámica 2. Conocemos nuestras expectativas sobre el futuro*

Nombre	Expectativas sobre el futuro.	
Descripción	La dinámica comienza con el visionado de un video (véase Anexo 8) que introduce el tema de los desafíos para construir futuros deseables en contextos de incertidumbre, a continuación, se realiza un ejercicio colectivo en el que se anticipan posibles obstáculos que dificultarían alcanzar dichos futuros. Estas decisiones se desarrollan a través de una actividad de role-playing, donde cada participante asume un rol y presenta su propuesta de solución, apoyándose en tarjetas con estrategias basadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para fomentar decisiones responsables y sostenibles.	
Objetivos	General:	Desarrollar la capacidad de análisis, toma de decisiones estratégicas y resolución de conflictos ante situaciones imprevistas, mediante la simulación de escenarios futuros que promuevan el pensamiento crítico y aplicando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
	Específico	Identificar y analizar factores inesperados que puedan afectar el logro de futuros deseables. Fomentar la toma de decisiones rápidas y responsables basadas en los ODS, y desarrollar habilidades comunicativas y colaborativas mediante actividades de role-playing.
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Escenarios futuros, ODS, Incertidumbre en la toma de decisiones, pensamiento estratégico como la anticipación y la resiliencia, resolución de conflictos, toma de decisiones colaborativas.	Anticipación de imprevistos, análisis crítico de problemas, selección de estrategias sostenibles, representación de roles sociales, toma de decisiones grupales.	Proactividad ante la incertidumbre, flexibilidad y adaptación al cambio, responsabilidad y empatía en decisiones colectivas, compromiso con la sostenibilidad y la justicia social, respeto y escucha activa.
Metodología	Aprendizaje cooperativo, dramatización y aprendizaje basado en problemas.	
Alternativas para facilitar la Inclusión	Proporcionar el video de YouTube con subtítulos, audiodescripción o transcripción escrita para personas con dificultades auditivas o de comprensión lectora. Ofrecer una versión resumida del contenido en lectura fácil o lenguaje pictográfico. Asignar roles dentro de cada grupo (portavoz, escribiente, moderador, etc.) para que cada alumno/a tenga una función adaptada a sus fortalezas. Utilizar tarjetas ODS con relieve. Fomentar la participación de las personas que formen parte de una minoría, ya sea por razón de sexo, diversidad o dificultades idiomáticas.	
Habilidades trabajadas	Desarrollo pensamiento reflexivo. Autoconciencia. Compromiso social. Motivación intrínseca.	
Materiales	Ordenador Proyector, Tarjetas ODS Bolígrafos	
Temporalización	Entre 90 y 120 minutos.	
Evaluación	Para la valorar los aprendizajes adquiridos y la calidad de las dinámicas 1 y 2 del programa, se aplicó a los estudiantes (n=8) un cuestionario con escala <i>Likert</i> , con valores de 0 a 5, donde 0 representa el valor mínimo y 5 el máximo en sentido positivo (Figura 8).	

Nota: elaboración propia.

Tabla 3*Dinámica 3. Visualización de posibles escenarios futuros*

Nombre	Escenarios futuros alternativos.
Descripción	La actividad comienza con el visionado de un video (véase Anexo 8) promoviendo una reflexión inicial sobre cómo las decisiones presentes influyen en el largo plazo. Luego, el grupo se organiza en equipos cooperativos y cada uno trabaja sobre un tema relevante para su realidad (como empleo, educación, medioambiental,

	igualdad, entre todos). A partir de un problema relacionado con ese tema, analizan cómo podrían evolucionar en el tiempo según las decisiones actuales. Se construyen tres escenarios posibles; uno optimista (resultado de decisiones responsables), uno pesimista (producto de la inacción o decisiones erróneas). Finalmente, cada grupo argumenta cómo estos escenarios impactarían en sus vidas y en su comunidad, integrando una visión crítica y ética sobre los factores de cambio y sus consecuencias sociales.		
Objetivos	General:	Reflexionar críticamente sobre la evolución de problemáticas significativas mediante la construcción de escenarios futuros. Fomentar la toma de decisiones y la comprensión de su impacto personal y comunitario.	
	Específico	Identificar y analizar factores que influyen en una problemática. Construir escenarios futuros considerando las consecuencias de las decisiones presentes. Fomentar la reflexión crítica y el trabajo en equipo mediante la representación argumentada de sus posibles impactos en la vida personal y comunitaria.	
Contenidos			
Conceptuales		Procedimentales	Actitudinales
El concepto de escenarios futuros y su clasificación (optimista, pesimista, transformador). Relación causal entre presente y futuro: cómo las decisiones actuales afectan las condiciones futuras. Factores sociales, económicos que inciden en el desarrollo de problemáticas comunitarias. Principios de pensamiento sistémico y análisis prospectivo.		Identificación de un problema y formular hipótesis sobre su evolución. Análisis de variables y factores de cambio en contextos personales y comunitarios. Construcción cooperativa de escenarios posibles a partir de decisiones presentes.	Asumir responsabilidad personal y colectiva en la toma de decisiones. Fomento del pensamiento crítico y a la diversidad de perspectivas. Actitud proactiva ante la planificación de futuros posibles.
Metodología	Método Socrático. Aprendizaje cooperativo.		
Alternativas para facilitar la Inclusión	Proporcionar el vídeo de YouTube con subtítulos, audiodescripción o transcripción escrita para personas con dificultades auditivas o de comprensión lectora. Ofrecer una versión resumida del contenido en lectura fácil o lenguaje pictográfico. Asignar roles dentro de cada grupo (portavoz, escribiente, moderador, etc.) para que cada persona participante tenga una función adaptada a sus fortalezas. Fomentar la participación de las personas que formen parte de una minoría, ya sea por razón de sexo, diversidad o dificultades idiomáticas.		
Habilidades trabajadas	Creatividad Trabajo en equipo Exploración de expectativas múltiples		
Materiales	Ordenador Proyector		
Temporalización	Entre 90 y 120 minutos.		
Evaluación	Para la valorar los aprendizajes adquiridos y la calidad de las dinámicas 1 y 2 del programa, se aplicó a los estudiantes (n=8) un cuestionario con escala <i>Likert</i> , con valores de 0 a 5, donde 0 representa el valor mínimo y 5 el máximo en sentido positivo (Figura 9).		

Nota: elaboración propia.

Tabla 4

Dinámica 4. Para reconocer posibles obstáculos

Nombre	Lluvia de ideas, factores de cambio.
Descripción	La actividad inicia con el visionado de un video (véase Anexo 8) que conecta con la dinámica anterior y refuerza la relación entre decisiones actuales, obstáculos futuros y la planificación adaptativa. Luego, se realiza una lluvia de ideas para proponer estrategias que respondan a los desafíos planteados en los escenarios anteriores. Las propuestas se escriben y se exponen en un espacio común, donde se clasifican por categorías (económicas, sociales, personales, etc.) para facilitar su análisis. Posteriormente, el grupo vota las estrategias más viables y elabora colectivamente un plan de acción que jerarquiza las propuestas seleccionadas, definiendo prioridades y medidas de adaptación, fortaleciendo la resiliencia y la toma de decisiones ante la incertidumbre.

Objetivos	General:	Desarrollar en el alumnado participante la capacidad de diseñar estrategias colectivas para enfrentar obstáculos proyectados en escenarios futuros, promoviendo la reflexión crítica, la priorización de acciones y la elaboración de planes orientados al cambio.
	Específico	Fomentar la generación de propuestas creativas y realistas ante situaciones problemáticas derivadas de la inacción o decisiones inadecuadas. Promover la clasificación, análisis y valoración crítica de ideas, mediante el trabajo colaborativo y el debate constructivo. Desarrollar un plan de acción grupal que contemple alternativas de solución y mecanismos de adaptación ante escenarios adversos.
Contenidos		
Conceptuales		Procedimentales
Obstáculos sociales, personales y estructurales en escenarios de vulnerabilidad. Estrategias de afrontamiento y resiliencia. Principios básicos de planificación participativa. Toma de decisiones colectivas y gestión de ideas de manera grupal.		Actitudinales
		Compromiso con la búsqueda de soluciones viables ante desafíos comunes. Responsabilidad en la toma de decisiones compartidas. Respeto a las opiniones y propuestas del grupo. Apertura al diálogo y a la mejora continua. Valoración del pensamiento propósito frente a la dificultad.
Metodología	Aprendizaje basado en problemas. Lluvia de ideas. Aprendizaje cooperativo.	
Alternativas para facilitar la Inclusión	Proporcionar el vídeo de YouTube con subtítulos, audiodescripción o transcripción escrita para personas con dificultades auditivas o de comprensión lectora. Ofrecer una versión resumida del contenido en lectura fácil o lenguaje pictográfico. Asignar roles dentro de cada grupo (portavoz, escribiente, moderador, etc.) para que cada persona participante tenga una función adaptada a sus fortalezas. Facilitar máquinas de escritura Braille. Fomentar la participación de las personas que formen parte de una minoría, ya sea por razón de sexo, diversidad o dificultades idiomáticas.	
Habilidades trabajadas	Análisis crítico. Categorización de información. Pensamiento sistémico.	
Materiales	Ordenador. Proyector. Papel. Bolígrafo.	
Temporalización	90 minutos.	
Evaluación	Para la valorar los aprendizajes adquiridos y la calidad de las dinámicas 1 y 2 del programa, se aplicó a los estudiantes (n=8) un cuestionario con escala <i>Likert</i> , con valores de 0 a 5, donde 0 representa el valor mínimo y 5 el máximo en sentido positivo (Figura 9).	

Nota: elaboración propia.

Tabla 5

Dinámica 5. La necesidad de cuidarnos

Nombre	La importancia de cuidarte y cuidar el entorno.	
Descripción	La actividad comienza con el visionado de un video sobre el cambio climático (ver Anexo 8), seguido de una dinámica grupal en círculo para generar energía positiva: una “ola” de gestos y sonidos representando la energía que cada participante repite o transforma. Luego, en grupos pequeños, se trabaja con un árbol simbólico: en las raíces se colocan post-its verdes con acciones que contribuyen al autocuidado, y en las ramas, post-its azules con acciones para cuidar el entorno. Finalmente, se comparte el trabajo y se reflexiona colectivamente sobre la relación entre el bienestar personal y el cuidado del planeta.	
Objetivos	General:	Fomentar en los jóvenes la toma de conciencia sobre la conexión entre el autocuidado y el cuidado del medio ambiente, promoviendo una actitud de responsabilidad personal y ecológica desde un enfoque vivencial, emocional y participativo.
	Específico	Estimular la expresión emocional y corporal como medio para fortalecer la cohesión grupal y la disposición al aprendizaje compartido. Visualizar la interdependencia entre bienestar personal y

		equilibrio. Generar compromisos personales y sostenibles para el futuro.
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Interrelación entre el bienestar personal y el cuidado del entorno, principios autocuidado físico, emocional y social. Educación emocional y conciencia ecológica.	Participación en dinámicas grupales (la ola de energía), uso simbólico del árbol como herramienta de reflexión visual, comunicación intergrupal.	Desarrollo de una actitud proactiva hacia el autocuidado y la sostenibilidad. Fomento de la escucha activa, respeto en las dinámicas grupales, participación cooperativa, empatía y apertura hacia la expresión emocional y simbólica propia y de los demás.
Metodología	Participación reflexiva. Trabajo cooperativo. Expresión simbólica. Proyectar futuros deseables desde las acciones del presente.	
Alternativas para facilitar la Inclusión	Proporcionar el vídeo de YouTube con subtítulos, audiodescripción o transcripción escrita para personas con dificultades auditivas o de comprensión lectora. Ofrecer una versión resumida del contenido en lectura fácil o lenguaje pictográfico. Asignar roles dentro de cada grupo (portavoz, escribiente, moderador, etc.) para que cada alumno/a tenga una función adaptada a sus fortalezas. Fomentar la participación de las personas que formen parte de una minoría, ya sea por razón de sexo, diversidad o dificultades idiomáticas.	
Habilidades trabajadas	Autoconciencia. Autorregulación. Pensamiento crítico. Visualización simbólica. Compromiso y empatía.	
Materiales	Siluetas de árboles. Rotuladores. Pos-it Música suave (opcional)	
Temporalización	90 minutos.	
Evaluación	Para la valorar los aprendizajes adquiridos y la calidad de las dinámicas 1 y 2 del programa, se aplicó a los estudiantes (n=8) un cuestionario con escala <i>Likert</i> , con valores de 0 a 5, donde 0 representa el valor mínimo y 5 el máximo en sentido positivo (Figura 10).	

Nota: elaboración propia.

Tabla 6

Dinámica de cierre.

Nombre	El futuro es hoy	
Descripción	La actividad comienza con el visionado de un video (véase Anexo 8) que introduce la relación entre presente y futuro y estimula la imaginación personal. Luego, cada participante realiza una reflexión escrita visualizando cómo se imagina dentro de quince años, guiado por preguntas sobre su entorno, ocupación y relaciones. Continuamos realizando una asamblea en la que, de forma voluntaria, se comparten las visualizaciones, promoviendo la escucha activa y el reconocimiento de diferentes expectativas de vida. Como cierre, se formulan preguntas que invitan a pensar críticamente sobre la viabilidad de los futuros deseados y los cambios necesarios para alcanzarlos, conectando las aspiraciones individuales con el compromiso transformador.	
Objetivos	General:	Fomentar la capacidad de proyección personal hacia el futuro mediante la reflexión escrita y el diálogo colectivo, promoviendo la conexión entre aspiraciones individuales, contexto social y compromiso con la transformación personal.
	Específico	Estimular la introspección y la expresión escrita sobre expectativas personales a largo plazo. Favorecer el intercambio abierto y respetuoso de perspectivas individuales en un espacio grupal. Promover el análisis crítico sobre la viabilidad de los futuros imaginados y la identificación de acciones necesarias para su consecución.
Contenidos		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales

Proyección temporal y construcción de escenarios personales futuros. Relación entre individuo, entorno social y desarrollo personal. Factores favorecen cambios y variables que influyen en la transformación de la realidad. Principios del diálogo abierto y la escucha activa.	Reflexión y redacción personal guiada por preguntas disparadoras. Participación en asambleas dialógica y escucha activa. Formulación de preguntas críticas para profundizar el análisis colectivo.	Autoconciencia y responsabilidad personal frente al propio proyecto de vida. Respeto y valoración de la diversidad de perspectivas. Apertura al cuestionamiento y la revisión de propias expectativas. Compromiso con la transformación personal y social.
Metodología	Reflexión intrínseca. Aprendizaje basado en la reflexión. Aprendizaje basado en problemas.	
Alternativas para facilitar la Inclusión	Proporcionar el vídeo de YouTube con subtítulos, audiodescripción o transcripción escrita para personas con dificultades auditivas o de comprensión lectora. Ofrecer una versión resumida del contenido en lectura fácil o lenguaje pictográfico. Asignar roles dentro de cada grupo (portavoz, escribiente, moderador, etc.) para que cada persona participante tenga una función adaptada a sus fortalezas. Fomentar la participación de las personas que formen parte de una minoría, ya sea por razón de sexo, diversidad, raza o dificultades idiomáticas.	
Habilidades trabajadas	Trabajar la conducta en positivo. Valorar cualidades personales. Fomentar la imaginación.	
Materiales	Folios. Bolígrafos.	
Temporalización	Bolígrafos.	
Evaluación	Para la valorar los aprendizajes adquiridos y la calidad de las dinámicas 1 y 2 del programa, se aplicó a los estudiantes ($n=8$) un cuestionario con escala <i>Likert</i> , con valores de 0 a 5, donde 0 representa el valor mínimo y 5 el máximo en sentido positivo (Figura 10).	

Nota: elaboración propia

4. Resultado y evidencias

Este apartado presenta los resultados de la intervención socioeducativa a partir de un diagnóstico inicial, una evaluación del proceso y una evaluación final, con el propósito de identificar las necesidades del alumnado, valorar los aprendizajes adquiridos mediante las dinámicas implementadas y analizar el impacto y la satisfacción de los participantes con el programa.

Para el diagnóstico inicial, se aplicó una rúbrica con escala Likert (0–5) compuesta por 30 ítems a una muestra de estudiantes ($n_1 = 15$). Además, se realizaron entrevistas semiabiertas a docentes del equipo educativo ($n_2 = 5$) y, de manera complementaria, se administró una rúbrica con escala Likert (0–5) de 22 ítems. Los resultados obtenidos coincidieron con tendencias ampliamente señaladas en la literatura sobre abandono escolar temprano, destacando factores como la edad y el predominio del sexo masculino entre quienes interrumpen su formación de manera prematura.

Durante la fase de implementación, se empleó una rúbrica de seguimiento con escala Likert (0–5) para evaluar aspectos centrales del proceso, como la motivación, la participación del alumnado y el clima generado en las dinámicas. Este instrumento permitió monitorizar la intervención y realizar ajustes orientados a optimizar la adquisición de aprendizajes.

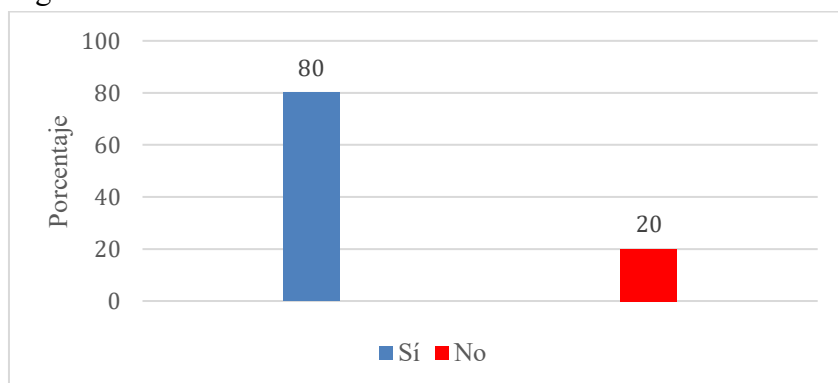
Finalmente, para la evaluación de resultados, se aplicó un cuestionario con escala Likert (0–5) dirigido al alumnado, que recogió su percepción sobre el programa y su nivel de satisfacción general. Los datos obtenidos permitieron identificar fortalezas del proceso y señalar áreas de mejora para futuras ediciones.

4.1. Algunos resultados destacados del cuestionario aplicado a jóvenes

A continuación, se presentan los resultados más relevantes del cuestionario aplicado a los jóvenes que asisten a la Escuela de Segunda Oportunidad.

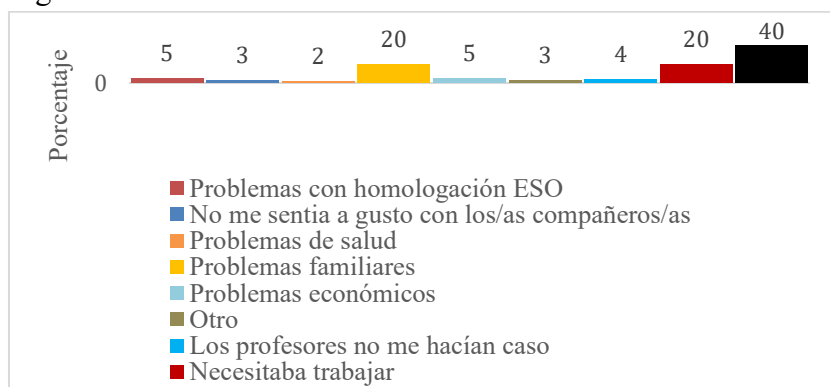
La muestra estaba constituida por quince estudiantes y, como se observa en la Figura 1, la tendencia predominante indica que el 80 % de los estudiantes que habían abandonado la formación eran hombres, mientras que el 20 % restante correspondía a mujeres.

Figura 1. Género



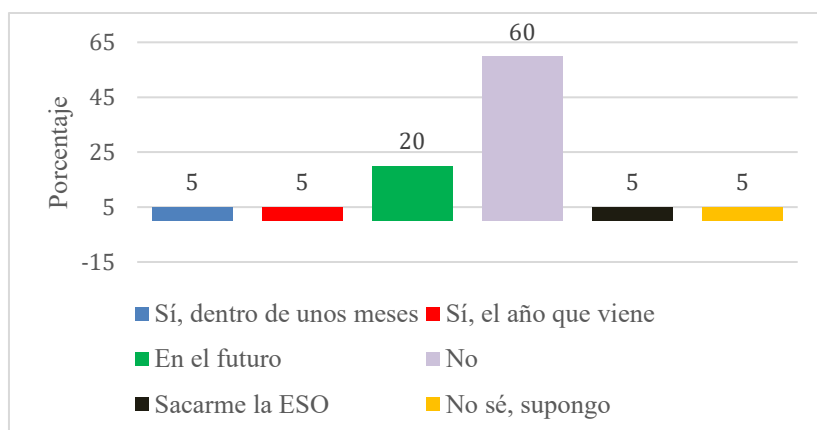
Asimismo, como se muestra en la Figura 2, se recopilaron datos sobre los motivos que condujeron al abandono prematuro de la formación, destacando entre los jóvenes principalmente la falta de interés (40%), los problemas familiares (20%) y la necesidad de incorporarse al trabajo o al mundo laboral (20%).

Figura 2. Motivación del abandono escolar



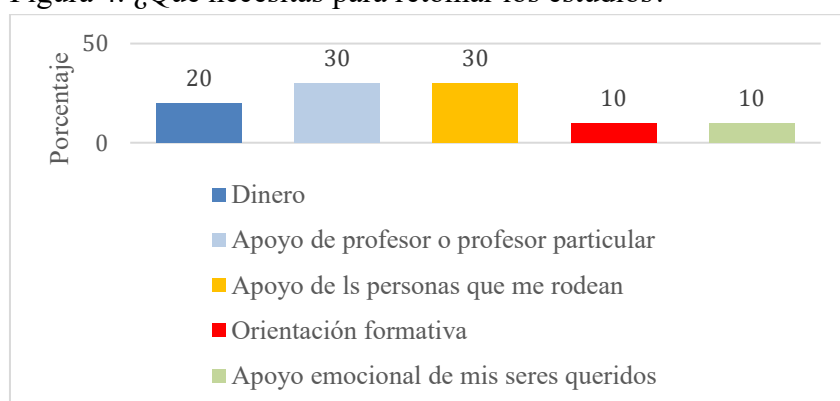
Como se muestra en la Figura 3, al preguntar a los jóvenes si volverían a estudiar en su instituto, la mayoría respondió de manera negativa (60%), aunque un 20% indicó que lo consideraría en el futuro.

Figura 3. ¿Volverías al instituto?



Como muestra la Figura 4, los jóvenes señalaron tres necesidades principales para retomar los estudios: apoyo académico individual (30%), respaldo práctico y logístico de familiares y amigos (30%) y recursos económicos (20%), identificándose estas dimensiones como factores clave para su reincorporación educativa.

Figura 4. ¿Qué necesitas para retomar los estudios?



4.2. Algunos resultados destacados de las entrevistas al equipo docente

Las entrevistas al personal de la Fundación permiten identificar rasgos comunes del alumnado de la Escuela de Segunda Oportunidad y las principales necesidades que presentan. Aunque basadas en percepciones subjetivas, las aportaciones coinciden en señalar que la mayoría de los jóvenes procede de entornos familiares humildes, en muchos casos monoparentales, retoma la formación para obtener la ESO y mejorar sus opciones laborales. La falta de apoyo familiar, la desmotivación y la incertidumbre respecto al futuro constituyen factores que dificultan su trayectoria educativa, lo que hace necesario complementar la formación con actividades de motivación, orientación laboral y acompañamiento emocional.

Una parte del alumnado está formada por jóvenes extranjeros en situación de calle, atendidos mediante un proyecto específico que proporciona alojamiento temporal, apoyo básico y seguimiento individualizado para favorecer su inclusión, a pesar de su elevado desarraigo y la ausencia de recursos psicológicos especializados.

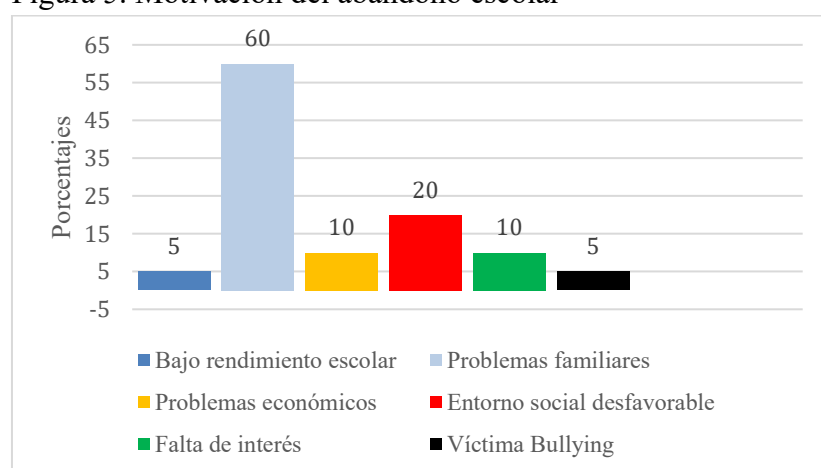
Desde el ámbito docente se destaca la importancia de trabajar la autoestima, la gestión del tiempo y el acceso a ayudas sociales como elementos clave para el desarrollo personal y profesional. También se recoge el testimonio de una usuaria que muestra cómo el apoyo recibido permite superar experiencias previas de acoso escolar y avanzar en su autonomía.

4.3. Algunos resultados destacados del cuestionario aplicado al equipo docente

Los resultados del cuestionario aplicado al equipo docente, compuesto por cinco integrantes, permiten analizar su percepción sobre el perfil del alumnado y los factores asociados al abandono escolar. Las preguntas similares a las planteadas al alumnado posibilitan una comparación cuantitativa que clarifica las tendencias destacadas.

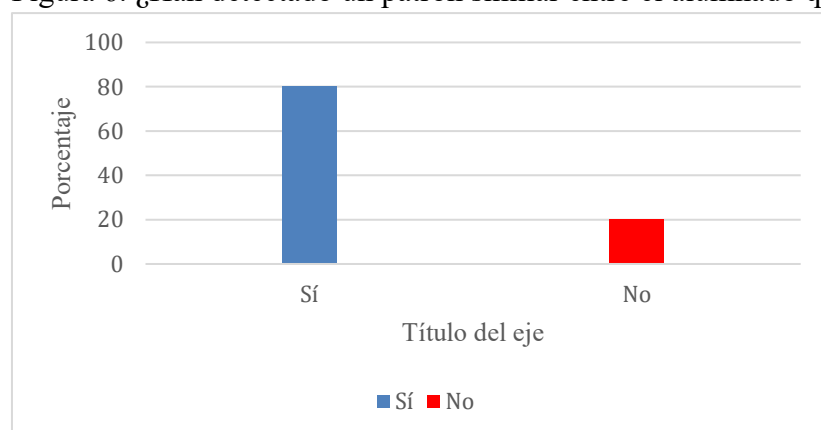
Tal como muestra la Figura 5, el profesorado señala que los problemas familiares representan la principal causa del abandono (60%), debido a la falta de apoyo y orientación en el entorno cercano. También destacan otros factores relevantes como la influencia de un entorno social desfavorable (20%). En conjunto, estos elementos configuran un escenario que favorece la desvinculación temprana del sistema educativo.

Figura 5. Motivación del abandono escolar



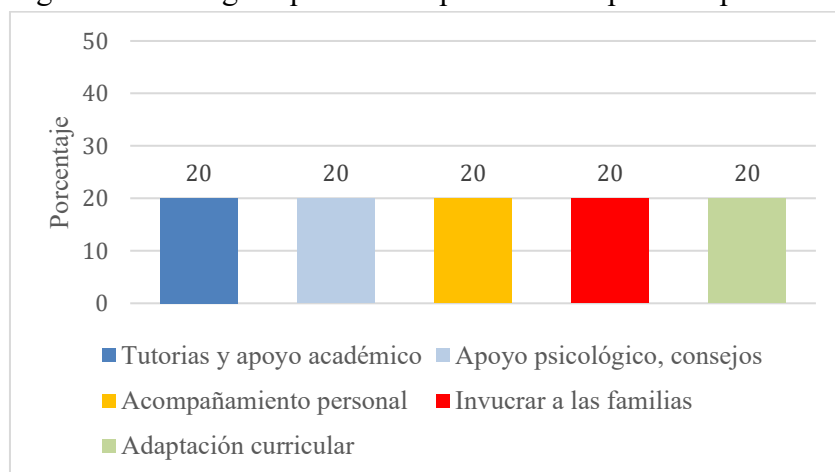
Como muestra la Figura 6, el 80% del profesorado afirma haber identificado patrones recurrentes entre los estudiantes que abandonan la formación.

Figura 6. ¿Han detectado un patrón similar entre el alumnado que abandona?



Finalmente, como se muestra en la figura 7, el profesorado señala diversas estrategias para afrontar el abandono escolar, cada una mencionada por el 20% de los encuestados. Entre ellas destacan el seguimiento individualizado, el apoyo académico y psicológico, la implicación familiar y la adaptación curricular. En conjunto, estas medidas conforman un enfoque integral orientado a atender las dificultades personales, sociales y educativas del alumnado, favoreciendo así su permanencia y éxito formativo.

Figura 7. Estrategias que utilizan para intentar paliar la problemática



5. Evaluación y seguimiento

Para garantizar una comprensión completa del impacto del programa y su efectividad, se implementó un proceso de evaluación realizado por el alumnado, orientado a recoger información sobre su desarrollo. El objetivo principal fue identificar fortalezas y áreas de mejora, asegurando que las prácticas implementadas cumplieran con los objetivos socioeducativos planteados.

Con este propósito, se diseñó una rúbrica específica que evaluó aspectos clave del programa, incluyendo la motivación de participación, el clima generado durante las dinámicas, la gestión del espacio y del tiempo, la asistencia, la actitud de la facilitadora, la adecuación técnica, la pertinencia y facilidad de las actividades, así como la suficiencia de los materiales utilizados. En total, la rúbrica contenía 10 preguntas que fueron valorados mediante indicadores concretos en una escala Likert (0-5), lo que permitió una medición precisa del grado de cumplimiento de los estándares establecidos.

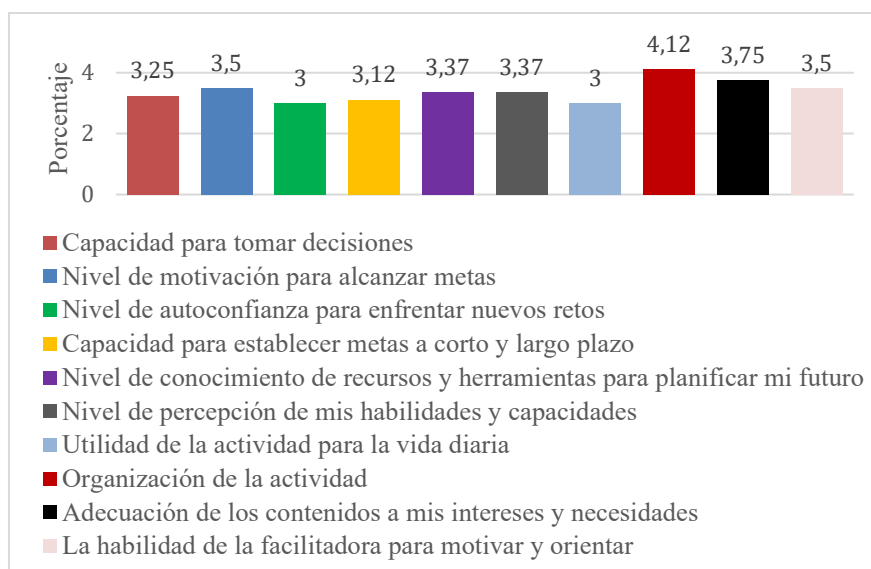
Además, se registraron observaciones y propuestas de mejora durante la ejecución del programa, proporcionando información adicional para enriquecer el análisis y orientar ajustes en futuras intervenciones, garantizando así un proceso de evaluación continuo y formativo. Estas cuestiones no se reflejan en este trabajo por problemas de espacio.

6. Resultados de la evaluación procesual

A continuación, se presentan los resultados sobre la efectividad de las actividades del programa descrito previamente, según la percepción de los estudiantes.

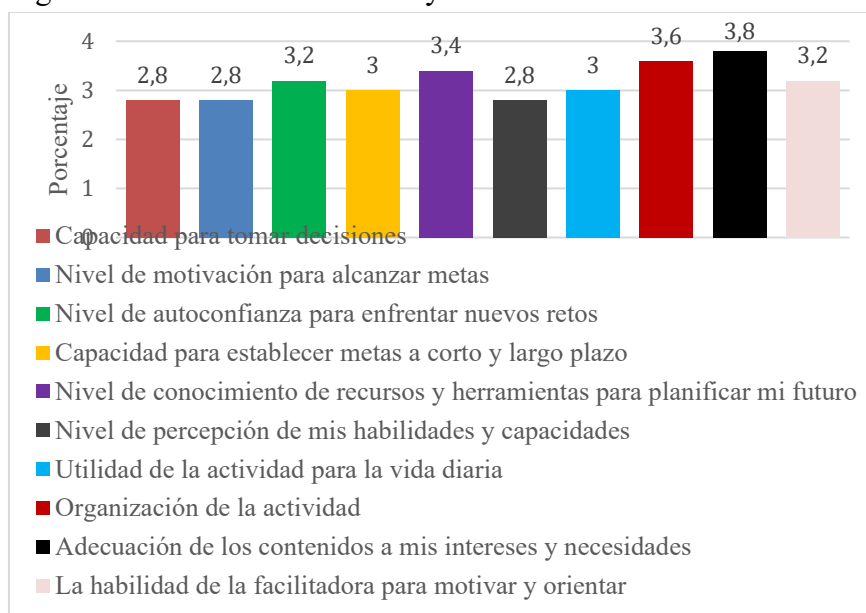
Como se observa en la Figura 8, el aspecto mejor valorado en las actividades 1 y 2 fue la organización de las mismas (4,12 sobre 5), seguido de la adecuación de los contenidos a los intereses del alumnado con una puntuación (3,75).

Figura 8. Evaluación actividades 1 y 2



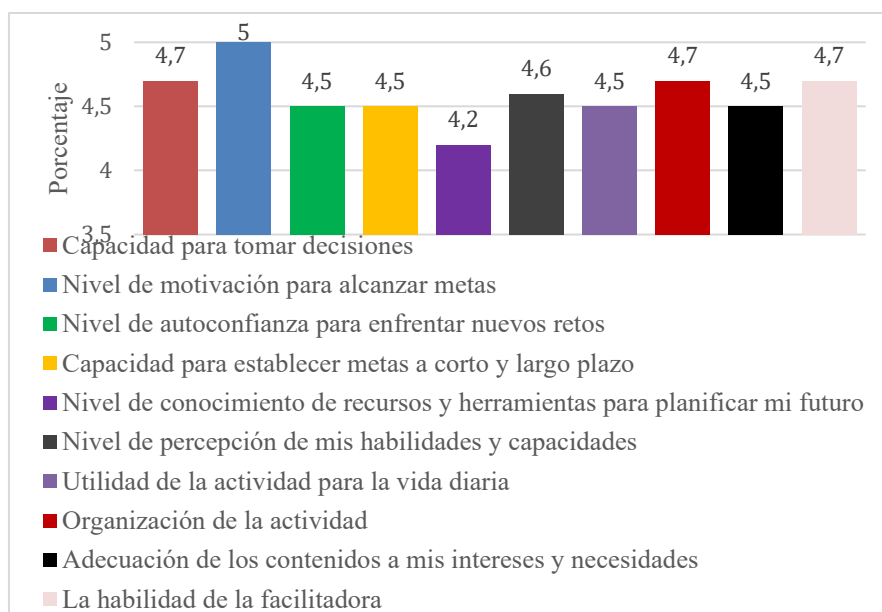
Respecto a las actividades 3 y 4, los aspectos mejor valorados fueron igualmente la organización de las actividades (3,8), seguida de la adecuación de los contenidos a los intereses del alumnado (3,6).

Figura 9. Evaluación actividad 3y4



En relación con las actividades, los aspectos mejor valorados, con una puntuación de 4,7, fueron la habilidad de la facilitadora, la organización de la actividad y la capacidad para la toma de decisiones.

Figura 10. Evaluación actividades 5 y 6



En definitiva, la evaluación procesual ha proporcionado una visión cualitativa complementaria a la evaluación inicial y final, permitiendo detectar fortalezas y debilidades del programa en tiempo real. Esta información ha resultado clave para ajustar determinadas prácticas metodológicas y afianzar aquellas que resultaron exitosas, contribuyendo así a una mejora continua de la intervención socioeducativa desarrollada.

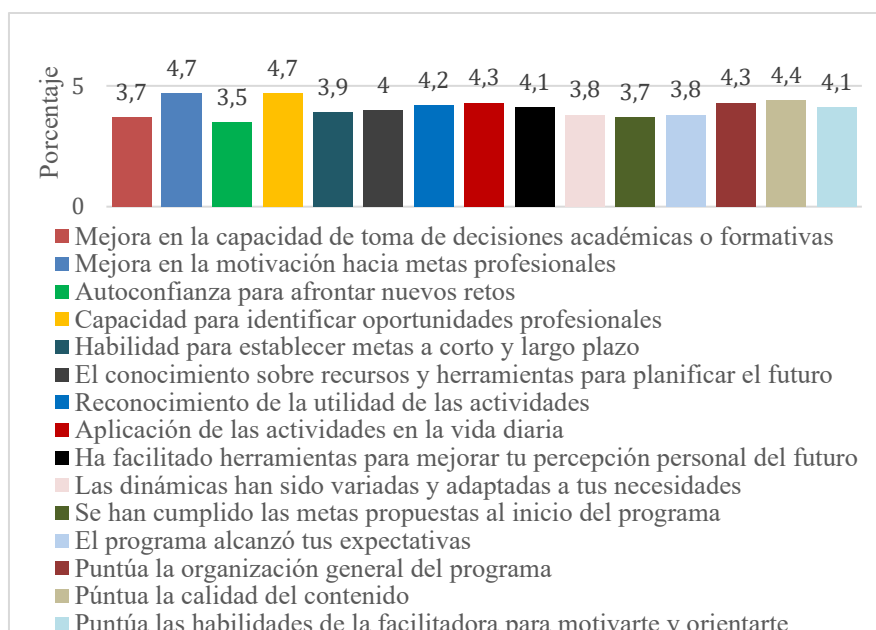
7. Resultados de la evaluación final

7.1. Cuestionario a los participantes

Se realizó una evaluación final del programa mediante un cuestionario tipo escala Likert (0-5), compuesto por cuatro dimensiones y quince ítems, aplicado a los quince participantes.

La valoración global del programa fue positiva, aunque con variaciones entre dimensiones. Tal como muestra la Figura 11, los mayores impactos positivos se observaron en la mejora de la motivación hacia metas profesionales y en la identificación de nuevas oportunidades laborales (4,7 en ambos casos). Las puntuaciones más bajas correspondieron a la toma de decisiones académicas (3,7) y a la autoconfianza para afrontar nuevos retos (3,5).

Figura 11. Evaluación final



Entrevista a profesionales

Del mismo modo, se realizaron entrevistas a personas docente para valorar el desarrollo y los resultados del programa. De forma general, se destacó un alto grado de satisfacción con la intervención, aunque se identificó como principal debilidad la limitación temporal del programa, señalándose la conveniencia de implementar este tipo de iniciativas de manera sostenida en el tiempo.

8. Transferibilidad y replicabilidad

El modelo resulta fácilmente adaptable a otros contextos educativos, programas municipales de juventud o centros de formación profesional. Su implementación requiere un equipo interdisciplinar comprometido, materiales accesibles y un enfoque centrado en la participación y la reflexión. Gracias a su estructura flexible, puede aplicarse en grupos de distintas edades y realidades socioculturales. Las actividades propuestas son dinámicas, participativas y reflexivas, adaptándose a los intereses y motivaciones de jóvenes con desmotivación o bajas expectativas. La metodología eje del proyecto conocida como Futures Thinking (Escenarios Futuros) ha sido referida en la literatura bajo diversas denominaciones, como “Exploración de Futuros” (Hines, 2019), “Escenarios Futuros” (García y Ochando, 2017) o “Estudios de Futuros” (Forteza et al., 2022), todas ellas orientadas a la exploración sistemática de posibles, probables y preferibles futuros (Moustuafa y Pawlak, 2023). Su objetivo es anticipar tendencias emergentes, identificar desafíos potenciales y generar respuestas proactivas en contextos de alta incertidumbre (Fitzgerald y Davises, 2022), constituyéndose como una herramienta clave para la planificación a largo plazo, la toma de decisiones informadas y el diseño de políticas resilientes (Buegring y Liedtka, 2018). Hines (2019) señala que, aunque el pensamiento orientado al futuro tiene raíces históricas, la prospectiva como disciplina estructurada carece de consenso sobre su inicio formal, proponiéndose 1945 como un punto de referencia debido a la aplicación de métodos de previsión en entornos gubernamentales y militares tras la Segunda Guerra Mundial.

La relevancia de esta metodología se refleja también en experiencias prácticas, como el proyecto del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en El Salvador, donde la exploración de futuros se utilizó para capacitar a estudiantes en riesgo de exclusión social, transformando temores iniciales en oportunidades estratégicas y facilitando la promoción de cambios sociales (PNUD, 2024). En el ámbito educativo, García y Ochando, (2017) destacan que la Construcción de Escenarios Futuros permite al alumnado integrar conocimiento académico, experiencias personales y creatividad para reflexionar sobre su rol en la construcción de su futuro, analizar cómo las decisiones presentes afectan a su entorno y transformar el aula en un espacio interactivo y relevante para su aprendizaje y desarrollo personal.

La metodología Escenarios Futuros se presenta como una herramienta versátil y adaptable para su aplicación en contextos de vulnerabilidad, ya que permite a los participantes proyectarse hacia el futuro desde una perspectiva reflexiva y transformadora (Rodríguez-González, 2020). Los recursos empleados en la propuesta resultan fácilmente replicables en otros entornos educativos, siempre que se ajusten a las características y necesidades de cada colectivo. De este modo su implementación con jóvenes extutelados, personas migrantes, menores en riesgo de exclusión o mujeres en situación de vulnerabilidad, podría favorecer procesos de empoderamiento personal y social. Además, el fortalecimiento de redes entre instituciones educativas, comunitarias y del tercer sector permitiría ampliar su impacto, promoviendo prácticas más inclusivas, sostenibles y coherentes con las políticas públicas de juventud y educación.

9. Conclusión y aprendizajes

La intervención desarrollada permitió evidenciar la utilidad de la metodología como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión crítica y el compromiso personal entre jóvenes en situación de vulnerabilidad. Mediante dinámicas participativas, se generó un espacio donde los participantes pudieron proyectar su futuro, analizar las consecuencias de la inacción y expresar propuestas de cambio relacionadas con el sistema educativo y su entorno. Los resultados obtenidos fueron positivos, en términos generales, mostrando un impacto significativo en la conciencia del alumnado sobre su trayectoria educativa y en la percepción de sus posibilidades de transformación personal y colectiva. Sin embargo, se identificaron limitaciones relevantes, principalmente la breve duración del programa y las dificultades de participación del grupo, condicionadas por factores contextuales y motivacionales. Asimismo, se observó que la implicación fue mayor en aquellas actividades que incorporaban recursos gráficos, creativos o manuales, lo que indica la necesidad de integrar estrategias más dinámicas y visuales en futuras intervenciones con colectivos similares.

Diversas investigaciones han mostrado que la metodología de Escenarios Futuros resulta beneficiosa en el ámbito educativo, especialmente en educación secundaria y superior, al facilitar la visualización de futuros posibles, reforzar la motivación intrínseca y promover el compromiso con el propio proceso de aprendizaje (Bowles, 2008; Riechkmann, 2012; Landau et al., 2014, 2017, citados en Moustafa y Pawlak, 2023). Por ello, su aplicación podría contribuir a mitigar los factores que inciden en el abandono escolar temprano, fomentando la motivación, la participación activa en el proceso educativo y la proyección personal hacia metas futuras. Asimismo, resulta pertinente explorar su implementación en modelos educativos alternativos,

como las Escuelas de Segunda Oportunidad, que promueven una educación inclusiva, participativa y transformadora. Aunque este estudio constituye una aproximación localizada y modesta, se espera que sirva como punto de partida para futuras experiencias que profundicen en el uso de metodologías innovadoras, orientadas a prevenir el abandono escolar desde una perspectiva más humana y contextualizada.

También, Fortaleza et al. (2022) defienden la idea de que la metodología de escenarios de futuros no busca predecir lo que sucederá, sino abrir la mirada hacia las múltiples posibilidades que pueden configurarse. Desde esta perspectiva, la educación orientada al futuro no pretende anticipar certezas, sino invitar a imaginar, reflexionar y prepararse para distintos escenarios posibles. Concebir el futuro como un espacio abierto e impredecible permite abordarlo desde la esperanza y la creatividad, estimulando en estudiantes y educadores una actitud activa y positiva. El presente se entiende, así como un tiempo de acción, individual y colectiva, donde se gestan pensamientos y decisiones con impacto en lo venidero. Además, al tratarse de un campo intrínsecamente multidisciplinar, los estudios de futuros promueven una comprensión global e interconectada del mundo, ayudando a reconocer que los problemas y las soluciones no pueden abordarse de manera aislada, sino desde una visión compartida y transformadora. Por otra parte, según el estudio de Fortaleza et al. (2022), en la última década las investigaciones que vinculan los Escenarios Futuros con la educación, aunque todavía limitadas, han contribuido a generar un espacio de reflexión que equilibra el interés teórico con su aplicación práctica. Según estos autores, la mayoría de estas publicaciones se concentran en revistas especializadas, lo que plantea la necesidad de ampliar el debate dentro de la comunidad educativa. Además, se observa una distribución geográfica desigual en la producción académica, dejando fuera a regiones con menor desarrollo económico y, por tanto, sin representación en este diálogo global. Ante ello, se propone fomentar la colaboración internacional y la inclusión de voces diversas que enriquezcan el enfoque multicultural e integrador que caracteriza a los estudios de futuros.

A lo largo del desarrollo del programa, los participantes evidenciaron avances significativos tanto a nivel individual como grupal. Se observó un mayor reconocimiento de sus propias capacidades y una actitud más positiva hacia el aprendizaje y el futuro. Las dinámicas fomentaron la reflexión sobre sus metas deseadas, reforzaron la confianza en sí mismos y facilitaron la comprensión de cómo las decisiones presentes pueden influir en su futuro. Asimismo, se mejoraron la comunicación y la cooperación dentro del grupo, generando un clima de respeto y apoyo mutuo. Estos aprendizajes, aunque modestos, representan pasos importantes hacia el empoderamiento y la motivación, fundamentales para afrontar los desafíos de la vida. Se comprobó que espacios como este pueden despertar el interés por continuar aprendiendo, contribuyendo a mitigar factores asociados al abandono escolar temprano y, en los casos en que este ya se ha producido, ofreciendo una oportunidad para retomar la formación y proyectarse hacia nuevas metas.

Referencias

- Buehring, J. H., & Liedtka, J. (2018). Embracing systematic futures thinking at the intersection of strategic planning, foresight and design. *Journal of Innovation Management*, 6(3), 134–152. https://doi.org/10.24840/2183-0606_006.003_0006

- Calero, J., Escardibúl, O., & Choi, A. (2012). Radiografía de una realidad latente: El fracaso escolar en la Europa mediterránea a través de PISA- 2009. *Revista Española de educación comparada*, (19), p.p. 69-104. https://www.researchgate.net/publication/286131493_El_fracaso_escolar_en_la_Europa_mediterranea_a_traves_de_PISA-2009_radiografia_de_una_realidad_latente
- Chisvert-Tarrazona, M.J., García-Rubio, J., Tárraga- Mínguez, R., Ros-Garrido, A., (2022). Escuelas de Segunda Oportunidad: una propuesta curricular dirigida a la reconstrucción personal, al retorno educativo y la inserción profesional. *Aula Abierta*, 51(3), 265-273. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/17912/15325>
- Comisión Europea. (2021). *Estrategia Europea 2030 para la Educación y la Formación*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/strategic-framework-for-european-cooperation-in-education-and-training-towards-the-european-education-area-and-beyond.html>
- Domínguez-García, G. (2025). *Portafolio del Prácticum III del Grado en Educación Social*. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España.
- Domínguez-García, G. (2025). *Trabajo Fin del Grado en Educación Social*. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España.
- Fiol, M.I., Medina, C., Salvá, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la educación secundaria profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 95-117. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639006.pdf>
- Fitzgerald, L., & Davies, A. (2022). Creating fairer futures for sustainability transitions. *Geography Compass*, 16(10). <https://doi.org/10.1111/gec3.12662>
- Forteza, D. Menéndez, D., Rodríguez, A., Urbina, S. (2022). Contribuciones de los estudios de futuros para la educación: Una revisión sistemática. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*. 30 (73), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-01>
- García, R. (2018). Las Escuelas de Segunda Oportunidad en España. *Educación (nos)*. 81, 7-10. https://www.gazteaukera.euskadi.eus/contenidos/noticia/dok_zentroa_18_martxoa/eu_def/adjuntos/escuelas%20de%20segunda%20oportunidad.pdf
- García, I., García, J., Ochando, J.J. (2017). La construcción de escenarios de futuro como herramienta para la educación ambiental en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Docencia (REID)*, 17. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i17.3008>
- Hernández, C. y Rizo, L.J. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: El gran reto del sistema educativo español. *Papeles salmantinos de Educación*, 23, 2019, p. 55-81. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=108387>
- Hines, A (2019). When did it start? Origino of the Foresinght Field. *World Futures Review*, 12(1), 4-11. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1946756719889053>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025, enero 28). *El abandono educativo temprano marcó en 2024 su mínimo histórico con un 13%*. Gobierno de España. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2025/01/20250128-abandonoeducativo.html>

- Moustafa, A.A, y Pawlak, S. (2023). A systematic review of the impact of future-oriented thinking on academic outcomes. *Frontiers in Psychology*. 14, Article 1190546. p.p.1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190546>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- PNUD. (2024). Pensamiento prospectivo. Explorar escenarios futuros desde el optimismo creativo. *Laboratorio de Aceleración del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en El Salvador*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-09/pensamiento_prospectivo_explorar_escenarios_futuros_desde_el_optimismo_creativo_vf.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Propuesta de plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. N. 71, OCDE Publishing. https://www.oecd.org/es/publications/propuestas-para-un-plan-de-accion-para-reducir-el-abandono-escolar-temprano-en-espana_9bc3285d-es.html
- Rodríguez-González, V. (2020). Hacia un PsicoSociodrama de escenarios futuros: Eco-futuros. *La hoja de psicodrama*, (70), 42-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9863534>
- Roldán, L. (2024). *Perfil motivacional del abandono escolar temprano* [Tesis doctoral, Universidad da Coruña]. Repositorio institucional de la UDC. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/39206/RoldanPrego_Lucia_TD_2024.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Sanmartín-Ortí, A. (Coord.), Rubio-Castillo, A., Tudela-Canaviri, P., Cebrián-López, I. C., & Megías-Valenzuela, E. (2018). *Jóvenes y empleo: Escenarios de futuro*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/720155.pdf>
- Save the Children & EsadeEcPol. (2023). *Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad: La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2022*. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2023-12/PISA22Equidad_EsadeEcPolSaveTheChildren.pdf
- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE). (2021). Plan de Garantía Juvenil Plus 2021-2027. SEPE. <https://www.sepe.es/HomeSepe/encontrar-trabajo/Garantia-Juvenil/plangarantiajuvenil-plus.html>

Percepción del equipo docente y directivo de la E2O Arrabal AID sobre las competencias digitales del alumnado

Perception of the Teaching and Management Team at the Arrabal AID Second Chance School (E2O) regarding Students' Digital Competencies

Adrián Ruiz Tienda (1), Francisco José García Aguilera (2)

(1) Universidad de Málaga, Málaga, España | adriruiztienda@uma.es

(2) Universidad de Málaga, Málaga, España

Resumen

Las competencias digitales se han convertido en un elemento esencial para la inclusión educativa y la inserción sociolaboral en contextos de segunda oportunidad. Este estudio analiza la percepción del equipo docente y directivo de la Escuela de Segunda Oportunidad Arrabal AID sobre el desarrollo de competencias digitales en su alumnado, y cómo estas competencias se relacionan con la motivación, la autonomía y la adaptación a contextos de vulnerabilidad.

Mediante una metodología cualitativa de investigación narrativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diversos profesionales (docentes, equipo orientador y directivo) para explorar sus perspectivas sobre el desarrollo de estas competencias.

Los resultados revelan que el equipo docente percibe un potencial significativo de lo digital para fortalecer la autonomía y la motivación del alumnado, aunque identifica limitaciones en relación con la brecha digital, las competencias previas del alumnado y la necesidad de formación docente continuada. Asimismo, se destaca que el acompañamiento personalizado y la adaptación contextualizada de los recursos digitales son determinantes en el éxito de la integración TIC.

Las conclusiones subrayan la importancia de políticas educativas que inviertan en acceso equitativo a tecnología, formación especializada del profesorado y diseño de materiales digitales inclusivos para garantizar que las TIC actúen como instrumentos de equidad educativa en las E2O.

Palabras clave: Competencias digitales, Escuelas de segunda oportunidad, Tecnologías de la información y comunicación (TIC), Brecha digital.

Abstract

Digital competencies have become an essential element for educational inclusion and socio-labor integration in second chance contexts. This study analyzes the perceptions of the teaching and management team at the Arrabal AID Second Chance School regarding the development of digital competencies among their students, and how these competencies are related to motivation, autonomy, and adaptation to contexts of vulnerability.

Using a qualitative narrative research methodology, semi-structured interviews were conducted with various professionals (teachers, guidance staff, and management team) to explore their perspectives on the development of these competencies.

The results reveal that the teaching staff perceive significant potential in digital technologies to strengthen students' autonomy and motivation, although they also identify limitations related

to the digital divide, students' prior competencies, and the need for continuous teacher training. Likewise, personalized support and the contextualized adaptation of digital resources are highlighted as key determinants of the successful integration of ICT.

The conclusions underscore the importance of educational policies that invest in equitable access to technology, specialized teacher training, and the design of inclusive digital materials to ensure that ICT function as instruments of educational equity in Second Chance Schools (E2O).

Keywords: Digital competences, Second chance schools, Information and communication technologies (ICT), Digital divide.

1. Introducción

1.1 Contextualización y justificación del estudio

El fracaso escolar y el abandono educativo son en la actualidad hándicaps muy presentes en las trayectorias formativas y el contexto sociolaboral de muchas personas jóvenes, motivo por el cual se han generado múltiples recursos y estructuras educativas alternativas a la escuela tradicional dirigidas a los individuos que se encuentran en esta situación (Arredondo Quijada & Vizcaíno-Martínez, 2020; INE, 2023). Partiendo de esta premisa, las escuelas de segunda oportunidad (en adelante E2O) se erigen como opción paralela orientada al retorno educativo y la mejora de la empleabilidad de quienes estudian en ellas; haciendo uso de itinerarios personalizados y metodologías activas que se ciñan mejor al contexto tan diverso que se presenta (Arredondo Quijada & Macías León, 2022; Marhuenda Fluixá et al., 2022; Martínez Morales, 2021). En otros estudios de esta misma temática se han hecho hallazgos relevantes que ponen de manifiesto la capacidad de las E2O para paliar de forma efectiva esta situación de vulnerabilidad en jóvenes, dando especial relevancia tanto a la calidad de la oferta formativa como a la personalización de los proyectos de enseñanza-aprendizaje (Marhuenda Fluixá et al., 2022; Martins et al., 2020).

En paralelo, las competencias digitales se han convertido en un ingrediente fundamental para la inclusión educativa y la inserción laboral del alumnado en la actualidad. En el contexto educativo de la segunda oportunidad toman especial relevancia, puesto que su adquisición contribuye a la correcta integración de quien las adquiere en un mundo en el que las TIC son condición sine qua non para el desarrollo de la vida diaria (Alcalá del Olmo Fernández et al., 2024; García Aguilera et al., 2024). Si bien son herramientas en su mayoría positivas, su uso conlleva ciertas consecuencias negativas como la creación de la brecha digital para el alumnado y el profesorado; factores a tener en cuenta y que pueden reducir los efectos positivos de su implementación en las aulas (Molala & Makhubele, 2021). En la Pedagogía actual y el diseño universal para el aprendizaje (en adelante DUA) podemos encontrar teorías que permitan llevar a la práctica de forma óptima los diferentes recursos digitales atendiendo a la heterogeneidad del alumnado y garantizando la accesibilidad e igualdad (Pastor, 2019).

Análisis sobre las E2O indican que el éxito de los itinerarios formativos que llevan a cabo no solo es consecuencia de la didáctica y metodologías empleadas, sino también de la personalización, del acompañamiento, de la orientación y de la colaboración con diversos recursos sociolaborales (Tárraga Mínguez et al., 2022; Chisvert Tarazona et al., 2024). En este sentido, la integración de las TIC debe entenderse como un acto trasversal a los procesos que

ya se realizan de orientación, modelaje y tutoría, en los que las funciones y competencias del profesorado y del equipo de orientación son esenciales (Peinado, 2022; Contreras, 2015).

En base a los argumentos expuestos previamente, se encuentra pertinente investigar la percepción del equipo directivo y docente de la E2O de Arrabal AID respecto al desarrollo de las competencias digitales en su alumnado y la relación entre estas con otras variables como la inclusión, la brecha digital o la autonomía.

2. Objetivos específicos y relevancia

El objetivo principal de este estudio es el de analizar la percepción del equipo docente y directivo de la E2O Arrabal AID sobre el desarrollo de las competencias digitales en su alumnado.

De forma específica se han establecido los siguientes objetivos secundarios:

- Describir la perspectiva del profesorado y equipo directivo respecto al trabajo actual en temática de competencias digitales del alumnado en la E2O y sus consideraciones asociadas a estas.
- Analizar la vinculación entre las competencias digitales y otros factores beneficiosos para el alumnado como la motivación, la autoconfianza y el reenganche educativo.
- Identificar necesidades formativas y organizativas para el fortalecimiento de la integración de las competencias digitales en la E2O.

La relevancia del estudio reside en su aporte a la comprensión de factores contextuales y profesionales que puedan afectar a la efectividad de las competencias digitales como elementos de inclusión desde las E2O, aportando evidencias cualitativas que pueden contribuir a la formación docente de otras escuelas, mejorar su propio diseño curricular para la correcta integración de las TIC y reflexionar sobre las políticas de acceso a la tecnología. Además, al centrar la atención en las experiencias prácticas y personales del equipo docente y directivo se establece una conexión real y significativa con el contexto real de estas escuelas con relación a las competencias digitales.

3. Método

3.1 Diseño de la investigación

Este trabajo cuenta con un enfoque cualitativo de tipo narrativo que busca entender las perspectivas y definiciones que los agentes involucrados otorgan a las competencias digitales en el ámbito de la segunda oportunidad. La estrategia consistirá en la recogida de narrativas mediante entrevistas que permitan tener una visión cercana a las prácticas educativas mediadas por lo digital que se dan actualmente en la escuela.

3.2 Participantes y contexto

Este estudio ha sido llevado en acabo en la E2O perteneciente a la Asociación Arrabal AID en Málaga, ha sido seleccionada por su amplia propuesta de proyecto y su carácter representativo al estar vinculada a la asociación de E2O de España.

La muestra seleccionada consta de un total de 12 profesionales, 7 estudiantes y 3 familiares, entre los cuáles se encuentran docentes de la escuela, técnicos de referencia, personal de

orientación y parte del equipo directivo. Han sido seleccionados con la finalidad de aportar su perspectiva desde el prisma del liderazgo pedagógico.

3.3 Instrumentos de recogida de datos

Para recoger las narrativas de los protagonistas de la escuela se han desarrollado entrevistas semiestructuradas en profundidad: se diseñaron varias guías diferenciadas, en función del colectivo entrevistado, alineadas con los objetivos del estudio; las guías actuaron como marco orientador, pero permitieron flexibilidad para explorar narrativas emergentes, conforme a la práctica establecida en investigaciones cualitativas-narrativas. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas íntegramente para su posterior análisis mediante un software específico.

3.4 Técnicas de análisis de los datos

El análisis siguió un proceso de codificación cualitativa apoyado por el software Atlas.ti, combinando codificación inductiva y la organización de códigos en códigos y grupos de códigos. Se optó por un abordaje inductivo para permitir que los significados emergieran de los propios datos, y se complementó con procedimientos de análisis temático y la agrupación de códigos en dimensiones más amplias (grupos de códigos/categorías).

3.5 Rigurosidad y consideraciones éticas

Para garantizar la validez y la fiabilidad del estudio se empleó un registro sistemático de las decisiones de análisis y uso de herramientas que facilitan la trazabilidad (software de análisis cualitativo). En el plano ético, se adoptaron medidas habituales como la información previa a los participantes sobre los objetivos y usos del estudio, obtención de consentimiento informado, garantía de confidencialidad y anonimato en la presentación de resultados, limitación del acceso a las grabaciones y transcripciones al equipo de investigación y firma de declaraciones de tratamiento de datos por parte de las personas entrevistadas. También se puso especial atención a evitar la publicación de información que pudiera posibilitar la identificación indirecta de los participantes. Estas decisiones siguen los criterios éticos reseñados en la bibliografía metodológica consultada.

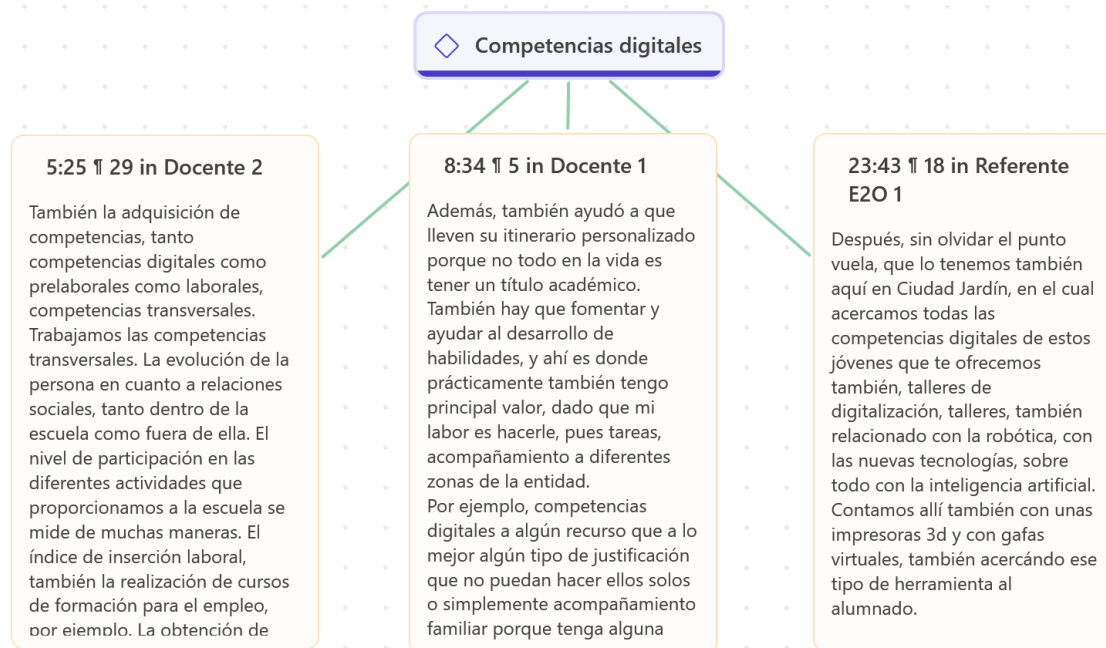
4. Resultados

En base a la información recogida en las entrevistas y la posterior codificación de las transcripciones, emergieron varios ejes temáticos principales relacionados con el desarrollo de las competencias digitales en la E2O Arrabal AID; la naturaleza multifacética de las competencias trabajadas; el uso de itinerarios personalizados y acompañamiento educativo; el acceso y uso de tecnologías emergentes y la certificación de las competencias digitales y su vinculación con la empleabilidad. A continuación, se analizarán estos aspectos acompañados de evidencias empíricas extraídas de las diferentes entrevistas.

En la siguiente red semántica de citas se puede observar cómo bajo el código de competencias digitales se han extraído algunas evidencias significativas que sirven para ilustrar el trabajo en competencias digitales que se lleva a cabo en la E2O Arrabal AID (Ver Imagen 1).

Imagen 1

Red semántica del código competencias digitales con ejemplificación de evidencias empíricas



Nota. Elaboración propia

Las personas entrevistadas tienen en común la concepción de las competencias digitales como elemento esencial de una agrupación más amplia que incluye las competencias laborales y transversales.

“También la adquisición de competencias, tanto competencias digitales como prelaborales como laborales, competencias transversales. Trabajamos las competencias transversales.” (Docente 2).

Durante el proceso de análisis se pudo comprobar como las referencias a habilidades digitales, muy a menudo aparecían acompañadas de habilidades relacionadas con lo social o con el mundo laboral como la cooperación, las habilidades comunicativas o la responsabilidad.

Un segundo elemento destacable son los itinerarios personalizados como elemento clave para la articulación de las competencias.

“también ayudo a que lleven su itinerario personalizado porque no todo en la vida es tener un título académico” (Docente 1).

Las narrativas estudiadas nos ilustran en la percepción que el profesorado tiene del acompañamiento y la personalización como herramientas lograr encajar de forma óptima la adquisición de competencias digitales en las diversas historias de vida que presenta su alumnado, destacando especialmente la orientación y ayuda en trámites que el alumnado tenga dificultad para realizar.

En el siguiente fragmento se especifica el uso de herramientas tecnológicas avanzadas:

“también relacionado con la robótica, con las nuevas tecnologías, sobre todo con la inteligencia artificial. Contamos allí también con unas impresoras 3d y con gafas virtuales, también acercando ese tipo de herramienta al alumnado” (Referente 1).

El uso de estas nuevas tecnologías se referenció en las entrevistas como un elemento facilitador de experiencias significativas y motivadoras de adquisición de competencias digitales de alto

nivel, aunque todos los actores entrevistados han incidido en la necesidad del acompañamiento por parte de un tutor o tutora que guíe estos elementos de forma didáctica para su aprovechamiento óptimo.

La adquisición de certificados y la ejecución de cursos que mejoran la empleabilidad son resultados del trabajo en competencias digitales.

“La obtención de certificaciones, la obtención de certificaciones de determinadas competencias digitales que podamos ofrecerle a los alumnos” (Docente 2).

“haciendo cursos no reglados para mejorar la empleabilidad de las personas (Docente 1)”.

En el análisis se observa como estas certificaciones que dotan al alumnado de niveles más avanzados en competencias digitales contribuyen con uno de los objetivos principales de las E2O; dotar al alumnado de acreditaciones y trayectorias formativas que mejoren sus oportunidades laborales.

Estos resultados indican que, en base a las narrativas obtenidas de las personas entrevistadas, las competencias digitales en la E2O Arrabal AID se trabajan de manera transversal junto a las otras competencias prelaborales, mediante el uso de itinerarios personalizados y otros recursos que combinan la formación más técnica, la tutorización del alumnado y la facilitación del acceso a tecnologías actuales. El personal de la escuela da especial relevancia a las posibilidades de motivación que aportan y la capacidad de inserción de la que dotan al alumnado.

5. Discusión

Los análisis realizados refuerzan y complementan algunas de las aportaciones previas a cerca de la formación en competencias digitales en entornos de segunda oportunidad. La perspectiva del equipo directivo y docente de la escuela entiende el desarrollo de las competencias digitales del alumnado desde una perspectiva holística y transversal; afectando y debiendo trabajarse desde los aspectos personales, sociales y profesionales, no únicamente académicos, coincidiendo con otros estudios realizados en este ámbito (Olmos Rueda & Mas Torelló, 2014; Martínez Morales, 2021; Salva et al., 2016).

Desde esta misma perspectiva, las personas entrevistadas comulgan con la idea de que el trabajo en competencias digitales trabajado de la forma previamente expuesta contribuye a fomentar la motivación en el alumnado y su reenganche educativo. Estos resultados se hayan alineados con los resultados de otros estudios como el de Alcalá del Olmo Fernández et al. (2024), en los que se destacan las estrategias mediadas por la tecnología en contextos de segunda oportunidad como favorecedores del compromiso del alumnado siempre y cuando sean acompañados de la tutorización constante del docente en cuestión.

La importancia en la personalización de los itinerarios formativos y el acompañamiento educativo durante el proceso de adquisición de competencias digitales es totalmente consecuente con el modelo pedagógico de las E2O que se expone en las literatura científica de este ámbito, la cual, enfatiza la idea del tutor por encima de la del docente, la importancia de la orientación y la adaptación a los ritmos y personalidades del alumnado como principios básicos del éxito educativo (Arredondo Quijada & Macías León, 2022; Chisvert Tarazona et al., 2024). Los resultados refuerzan la idea de que las competencias digitales no operan de manera aislada, sino que su desarrollo efectivo depende de relaciones educativas significativas, del modelaje

docente y del apoyo sostenido en situaciones personales y familiares de vulnerabilidad (Contreras, 2015; Peinado Camacho, 2022).

También se menciona la incorporación de nuevas tecnologías como la robótica, las impresoras 3D o herramientas de inteligencia artificial; siendo estas percibidas como grandes oportunidades de aprendizaje para el alumnado y fortalecer su motivación; aspectos los cuáles coinciden con los hallazgos de otros estudios en los que se pone de manifiesto el potencial de nuevas metodologías y recursos tecnológicos modernos con el fin de potenciar las experiencias de aprendizaje en sectores de formación no reglada (Alejandre et al., 2023; García Aguilera et al., 2024). No obstante, los resultados también sugieren, de forma implícita, los límites señalados por la literatura: la disponibilidad de recursos tecnológicos no garantiza por sí misma la inclusión, siendo imprescindible atender a la brecha digital y a las competencias de base con las que ya contaba el alumnado (Alcalá del Olmo Fernández et al., 2024; EAPN, 2024).

La relevancia que tiene la certificación de competencias digitales y la realización de cursos no reglados complementa las investigaciones que entienden la acreditación flexible y orientada al empleo como un elemento fundamental en la formación para el empleo del alumnado en las E2O (Martínez Morales, 2021; Martins et al., 2020; Marhuenda Fluixá et al., 2022).

Desde un plano más teórico, los resultados obtenidos de los análisis realizados enfatizan el enfoque integrador de las competencias digitales en las E2O, trabajándolas con una perspectiva transversal dentro del desarrollo personal, profesional y social del alumnado, no como un elemento aislado. Esta concepción de estas competencias se encuentra alineada con los principios básicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual promueve propuestas flexibles que tengan la capacidad de atender las necesidades de un alumnado heterogéneo (Pastor, 2019); coincidiendo también con otras perspectivas que sitúan los contextos de segunda oportunidad como espacios de reconstrucción y promoción de la justicia social (Martins et al., 2020; García Aguilera, 2024).

Finalmente, desde una perspectiva más práctica y organizativa, los resultados ponen de manifiesto el papel del profesorado como pilar fundamental y el entendimiento del equipo directivo como mediador en la inclusión pedagógica de las competencias digitales, así como la necesidad de formar al equipo docente tanto en los aspectos más técnicos del uso de las TIC, como en la adaptación de estos recursos al aula (Alcalá del Olmo Fernández et al., 2024; Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). De la misma forma, destaca la importancia de articular espacios de digitalización, tecnologías emergentes, itinerarios personalizados y certificaciones flexibles, siempre respaldados por políticas educativas que garanticen el acceso en igualdad a la tecnología y reduzcan las desigualdades asociadas a la exclusión social (Tárraga Mínguez et al., 2022; Marhuenda Fluixá et al., 2022; EAPN, 2024; ONU, 2021).

6. Conclusiones

Este estudio ha permitido un acercamiento a la percepción del equipo directivo y docente de la E2O Arrabal AID de Málaga sobre la formación en competencias digitales del alumnado, destacando el papel fundamental a nivel estratégico que estas tienen en los procesos de inclusión educativa e inserción sociolaboral en contextos de segunda oportunidad. Además, la incorporación de tecnologías en los procesos educativos y la posibilidad de certificación de

competencias digitales aparecen como elementos que potencian la motivación y la empleabilidad del alumnado cuando se combinan con una intervención educativa personalizada.

Esta comunicación ha sido un estudio concreto y, por tanto, cuenta con ciertas limitaciones, como su sesgo cualitativo que permite que la subjetividad de los agentes entrevistados permee en los resultados obtenidos. La muestra ha sido reducida ya que se ha ceñido a los profesionales y directivos de una única escuela, por lo tanto, cuenta con el sesgo de ser un estudio en un contexto concreto. Para obtener una visión más completa sería necesario incorporar la voz del alumnado, de las familias y de agentes externos, así como contrastar las apreciaciones de los profesionales y directivos con los de otras escuelas.

A modo de recomendación para futuras líneas de investigación se propone contrastar los resultados obtenidos de la E2O de Arrabal con otras escuelas similares como por ejemplo la de Fundación Don Bosco también en Málaga, siendo interesante ver como en la misma zona dos modelos de liderazgo distinto pueden generar resultados diversos. También aportaría valor complementar el estudio con una perspectiva cuantitativa que complemente la cualitativa.

Finalmente, los resultados apuntan a priorizar la formación continua del profesorado, el diseño de itinerarios flexibles con acreditaciones pertinentes y políticas que garanticen el acceso tecnológico equitativo para maximizar el potencial inclusivo de las competencias digitales en los contextos de segunda oportunidad.

Referencias

- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., González Sodis, J. L., & Leiva Olivencia, J. J. (2024). Estrategias pedagógicas con TIC en contextos educativos vulnerables: Repercusiones en la pandemia y proyecciones de futuro [Pedagogical strategies with ICT in vulnerable educational contexts: Impact on the pandemic and future projections]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 69, 255-286. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.101140>
- Alejandro, M., Monfort, S., Sagarzazu, N., Urrea, A., y Rodríguez-Casals, C. (2023). Aprendizaje basado en Retos en Formación Profesional: el reto del salmón. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 7(2). <https://doi.org/10.17979/arec.2023.7.2.9561>
- Arredondo Quijada, R. & Macías León, M. A (Coord.) (2022). *Un modelo alternativo a la formación reglada: las escuelas de segunda oportunidad en la provincia de Málaga*. UMA Editorial.
- Arredondo Quijada, R., y Vizcaino-Martínez, D. (2020). *Fracaso escolar y abandono educativo temprano. Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa*. Universidad de Málaga
- Contreras, J. (2015). El modelaje como fuente de aprendizaje. Valores UC. <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/El-modelaje-como-fuente-de-aprendizaje-2018.pdf>
- 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>

- EAPN. (2024). *El estado de la pobreza. European Anti-Poverty Network*. <https://www.eapn.es/estadodepobreza/>
- García Aguilera, F. J., Matas Terrón, A., Aguilar Cuenca, D., & 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>
- INE. (2023). Abandono educativo temprano de la población de 18 a 24 años por CCAA y periodo. Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t00/ICV/dim4/10/&file=41401.px#_tabs-grafico
- Marhuenda Fluixá, F., Chisvert Tarazona, M. J., García Gracia, M., Merino Pareja, R., García Rubio, J., Martínez Morales, I., Palomares Montero, D., Ros Garrido, A., Olmeda Rodríguez, E., y Tárraga Mínguez, R. (2022). *Resultados del modelo de las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España. En respuesta al abandono escolar temprano y al desempleo juvenil*. Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad https://www.e2oespana.org/wp-content/uploads/2022/04/Informe_Resultados_Modelo_E2O.pdf
- Martínez Morales, I. (Coord.) (2021). *La formación en las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) acreditadas en España: perfil, trayectoria y condiciones de éxito de las y los jóvenes*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4922550>
- Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Ribeiro, L. M., Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020). Derecho a una segunda oportunidad: lecciones aprendidas de la experiencia de quien abandonó y regresó a la educación. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (36), 139–153. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.09
- Ministerio de educación, formación profesional y deportes. (2024). *El profesorado en centros no universitarios ha crecido un 10,9% en la última década*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2024/07/20240710-sistemaestatalindicadoreseducacion.html>
- Molala, TS y Makhubele, J. (2021). La conexión entre la brecha digital y la exclusión social: implicaciones para el trabajo social. *Humanities & Social Sciences Reviews*, Vol. 9 (4), 194-201. <https://doi.org/10.18510/hssr.2021.9427>
- Olmos Rueda, P., & Mas Torelló, O. (2014). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78–93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>
- ONU. (2021). *Derecho a la educación: desafíos de la educación inclusiva y la accesibilidad durante la pandemia de enfermedad por coronavirus*. Organización de las Naciones Unidas. <https://docs.un.org/es/CRPD/CSP/2021/4>
- Pastor, C. A. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Peinado Camacho, José de Jesús. (2022). Funciones, roles y competencias de los(as) tutores(as) en la educación a distancia en el Instituto Politécnico Nacional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 537-556. Epub 06 de junio de 2022. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200537&lng=es&tlng=es

- Salva, F., Nadal, J., & Meliá, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14235251115>
- Tárraga Mínguez, R., Chisvert Tarazona, M. J., García Rubio, J., & Ros Garrido, A. (2022). Escuelas de segunda oportunidad: una propuesta curricular dirigida al retorno educativo y la inserción profesional. *AULA ABIERTA*, 51(3), 265–274. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.265-274>