

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/sebrando-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>