

**Marco estratégico
de programas de
educación alternativa
para adolescentes
fuera de la escuela
en América Latina
y el Caribe**

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2022

Marco estratégico de programas de educación alternativa para adolescentes fuera de la escuela en América Latina y el Caribe.

Fotografía de portada: © UNICEF/UN0500161/Pastorelli

Esta publicación fue desarrollada por el Área de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.

Italo Dutra, Asesor Regional de Educación.

Coordinación general: Vincenzo Placco, Gerente Regional de Educación, Cora Steinberg, Especialista de Educación de UNICEF Argentina y MiRi Seo, Oficial Regional de Educación.

Consultora: Juliana Suarez Cortes.

Agradecimientos especiales a: Marina Morales, Ileana Cofino, Janina Cuevas, Paola Gómez y Hernán Torres de las oficinas de UNICEF en El Salvador, Guatemala, México y Honduras; a las expertas en educación alternativa: Sylvia Beatriz Ortega Salazar, Sara Elena Mendoza, María Eugenia Letelier y Ulrike Hanemann.

Edición y coordinación editorial: Esther Narváez, Consultora de Educación.

Los contenidos de este documento son las opiniones de la autora y no reflejan necesariamente las políticas o los puntos de vista de UNICEF.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación del material no implican, por parte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la expresión de opinión alguna sobre la condición jurídica de ningún país o territorio, ni sobre sus autoridades o la delimitación de sus fronteras.

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sea alterado y se asigne los créditos correspondientes (UNICEF). Esta publicación no puede ser reproducida para otros fines sin previa autorización por escrito de UNICEF. Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la Unidad de Comunicación, comlac@unicef.org.

**Marco estratégico de programas
de educación alternativa para
adolescentes fuera de la escuela en
América Latina y el Caribe**

Índice

Siglas	6
Glosario de trabajo	7
Resumen ejecutivo	13
I. Introducción	16
1.1. Contexto y desafíos en los sistemas educativos derivados de la pandemia de la COVID-19	18
1.2. Consecuencias de la pandemia de la COVID-19 para las y los adolescentes	21
Crisis de aprendizaje más profunda	22
La educación socioemocional ahora es más crucial que nunca	23
Los más vulnerables, los más afectados	24
Efectos a largo plazo en ausencia de acciones compensatorias.....	25
1.3. La importancia de la educación alternativa como respuesta a la pandemia de la COVID-19.....	25
1.4. ¿Cómo puede ayudar este marco en la respuesta a la pandemia de la COVID-19?	26
II. Marco estratégico de educación alternativa para la reinserción educativa de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas: teoría de cambio	27
Definiciones de política pública en la reinserción de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas ...	30
2.1. Definición y priorización de población objetivo según necesidades y características de contexto	30
2.1.1. Diversidad de los potenciales participantes en procesos de reinserción educativa	30
2.1.2. ¿De qué manera este marco estratégico aborda una población tan diversa?	35

2.2. Identificación de brechas programáticas en la oferta alternativa y oportunidades de mejoramiento en los programas	38
2.2.1. Identificación de brechas en la oferta alternativa para la reinserción educativa	38
2.2.2. Identificación de oportunidades de mejoramiento de la oferta para incrementar la efectividad de los programas	44
2.2.3. Evidencia de estrategias de cambio para el trabajo con determinadas poblaciones	54
2.2.4. Evidencia de estrategias de cambio en programas alternativos que, hasta la fecha, no han mostrado ser efectivas	57
2.3. Identificación de aspectos a fortalecer en los sistemas educativos nacionales para la sostenibilidad de los programas alternativos	57
2.3.1. Evidencia de estrategias de cambio para fortalecer los sistemas educativos nacionales	57
III. Recomendaciones	62
Identificación de aspectos a fortalecer en los sistemas educativos nacionales para su sostenibilidad a largo plazo	64
Anexos	66
Anexo 1. Metodología	67
Anexo 2. Revisión de la literatura	68
Anexo 3. Breve descripción de los programas existentes por tipo de iniciativa	76
Anexo 4. Proceso de desarrollo del programa	133
Anexo 5. Indicadores para el proceso de monitoreo y evaluación	137
Referencias	143

Siglas

ALC	América Latina y el Caribe
EFTV	Educación y Formación Técnica Vocacional
INEE	Red Interinstitucional para la Educación en Emergencias
M&E	Monitoreo y Evaluación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ONG	Organizaciones no Gubernamentales
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
SIGE	Sistema de Información de Gestión Educativa
TIC	Tecnologías de la información y las comunicaciones
TMC	Transferencias monetarias condicionadas

Glosario de trabajo

Los conceptos relacionados sirven como referencia práctica y son términos comunes en el contexto del presente marco. En esta sección se introducirán definiciones clave sobre los niveles educativos, las habilidades y las modalidades educativas. Es posible que estos conceptos no coincidan exactamente con los términos utilizados en los diferentes países, pero se basan en un creciente consenso internacional.

Conceptos clave

Derecho a la educación¹. 1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Aprendizaje a lo largo de la vida². Se basa en la premisa de que el aprendizaje no está confinado a un periodo específico de la vida, y considera todo el aprendizaje como un proceso continuo e ininterrumpido durante todo el ciclo vital. Asimismo, incluye el aprendizaje en todos los contextos como familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio, y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión. Comprende la amplia gama de oferta de oportunidades de aprendizaje, desde la primera infancia hasta la educación postescolar y superior. El aprendizaje a lo largo de la vida es un principio organizativo de todas las formas de educación, formal, no formal e informal, y enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes, no solo la educación, más allá del sistema escolar.

Educación alternativa³. Se refiere a los programas flexibles que se ofrecen para garantizar el derecho de acceso a la educación para todas las y los adolescentes

1 Organización de las Naciones Unidas, Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 26, Organización de las Naciones Unidas, 1948.

2 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, [‘Format of the Structure of the glossary’], UNESCO/UIIL, [s.f.], <http://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format_of_the_structure_of_the_glossary.pdf>, consultado 5 de octubre de 2021.

3 Basado en definiciones de: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE (UNESCO-UIS, 2012) y la Orientación del Programa Global para la Educación de la Secundaria de UNICEF.

con trayectorias educativas inconclusas. Es un subsistema que es entendido como complemento a la educación formal. Esta educación comprende programas adaptables en términos de horario, ubicación, proceso de inscripción, plataforma de entrega —remota, semipresencial, en línea, aprendizaje independiente—, etc. para satisfacer las necesidades de las y los adolescentes fuera de la escuela con un enfoque de demanda. En este sentido, cubre en su mayoría programas no formales. En algunos países la provisión se encuentra dentro de la misma escuela, mientras que en otros se da en entornos educativos alternos, por ejemplo, en centros comunitarios.

Para el presente documento, la educación alternativa abarca diferentes tipos de programas: modelos acelerados de educación, programas de “ponerse al día” (catch-up), programas “puente”, programas de nivelación o remediales y otras modalidades flexibles.

Modelos acelerados de educación. Comprenden programas que tienen como objetivo proporcionar conocimientos y habilidades esenciales en los planes de estudio del nivel primario y secundario por un período de tiempo acelerado. Se dirigen a adolescentes con extraedad que estuvieron fuera de la escuela durante largo tiempo o no aprendiendo, por lo general, más de un año escolar. Estos programas requieren conducir a una certificación igual a la educación formal.

Los programas de “ponerse al día” (catch-up) están diseñados para proporcionar apoyo a corto plazo a las y los adolescentes que estuvieron fuera de la escuela o no aprendiendo por un breve tiempo, con el objetivo de volver a involucrarlos en la educación formal tan pronto como sea posible. Con frecuencia no proporcionan certificación.

Los programas puente suelen ser cursos de corto plazo sobre idiomas o para preparar a las y los adolescentes a fin de ingresar a un sistema educativo en un nuevo contexto o país.

Los programas de nivelación o remediales son actividades diseñadas para apoyar comúnmente a las y los estudiantes con brechas de aprendizaje en una asignatura determinada y/o para mejorar las habilidades transferibles, con el fin de tener éxito en el sistema formal regular. Por lo general, son programas extraescolares y se utilizan para prevenir la deserción escolar.

Otras modalidades flexibles abarcan programas que adaptan los planes de estudio de educación primaria o secundaria a plazos flexibles y utilizan pedagogías y materiales que requieren un número reducido de maestros. En la región de América Latina y el Caribe, este tipo de programas se ofrece típicamente en las zonas rurales debido a la falta de servicios formales y transporte. Estos programas tienden a sustituir a la educación formal.

Sin embargo, esta clasificación no es exhaustiva para abarcar la gran diversidad de programas que pueden existir en los países. Asimismo, las definiciones en cada país pueden variar. Los países de la región se refieren a la educación alternativa con diferentes términos, como educación flexible o modalidades flexibles, educación extraescolar, educación alternativa, servicio no escolarizado, servicio mixto, educación acelerada o educación comunitaria.

Trayectorias educativas⁴. Son los recorridos que realiza cada persona para consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes y su desarrollo a lo largo de su vida. Así, las trayectorias incluyen todos los aprendizajes que se construyen en diferentes entornos y las experiencias que los posibilitan. Estas trayectorias responden a los intereses particulares de cada persona, y son afectadas por las condiciones sociales y económicas que definirán el curso de vida. Las trayectorias no necesariamente son lineales y abarcan tanto caminos formales como no formales. Se busca proteger y construir unas condiciones para que las y los adolescentes realicen su trayectoria de manera continua, completa y con calidad.

4 Información de la página web de UNICEF Colombia, disponible en: <<https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>>, consultado el 9 de febrero de 2022.

Trayectorias alternativas de aprendizaje⁵. Son las diferentes vías que representan enfoques no lineales a través del sistema de educación. Se definen como las múltiples formas en que un estudiante puede entrar, salir, volver a participar y transitar a través del sistema educativo formal y no formal. Éstas son, por lo tanto, alternativas disponibles para las y los adolescentes.

Inclusión e igualdad de género⁶. Garantizar la igualdad de oportunidades para todos, sin excluir o restringir las oportunidades educativas fundadas en diferencias tales como el sexo, el género, el origen étnico o social, el idioma, la religión, la nacionalidad, la posición económica y las aptitudes.

Interculturalidad⁷. Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y el respeto mutuo.

Conceptos clave sobre niveles

Educación secundaria⁸

Educación secundaria (CINE 2 y 3). La educación secundaria proporciona actividades de aprendizaje y educación con base en la educación primaria y la preparación, tanto para la primer ingreso al mercado laboral, como para la educación postsecundaria, no terciaria y terciaria. En términos generales, la educación secundaria tiene como objetivo el aprendizaje en un nivel intermedio de complejidad. CINE distingue la educación secundaria baja (CINE2) y alta (CINE3).

Educación secundaria baja. Los programas en el nivel 2 del CINE, la educación “secundaria baja” o la “secundaria” están típicamente diseñados para aprovechar los procesos fundamentales de

enseñanza y aprendizaje que comienzan en el nivel 1 del CINE, educación primaria. Por lo general, el objetivo educativo es sentar las bases para el aprendizaje permanente y el desarrollo humano aspectos en los que los sistemas educativos pueden ampliar sistemáticamente nuevas oportunidades educativas. Los programas de este nivel suelen estar organizados en torno a un currículo más orientado a las asignaturas, introduciendo conceptos teóricos en una amplia gama de asignaturas.

Educación secundaria alta. Los programas en el nivel 3 del CINE, “secundaria alta” o “media superior” están típicamente diseñados para completar la educación secundaria en preparación para la educación terciaria, o para proporcionar habilidades relevantes para el empleo, o ambos. Los programas de este nivel ofrecen a las y los estudiantes una enseñanza más variada, especializada y en profundidad que los programas de educación secundaria baja o nivel 2 del CINE. Los programas en este nivel se diferencian por un mayor rango de opciones y secuencias disponibles. La secundaria alta suele, al menos, dividirse en dos corrientes: educación general o académica y educación técnica y vocacional (EFTP). Muchas escuelas o programas técnicos y vocacionales formales (EFTP) hacen parte de la educación secundaria alta.

Educación y formación técnica y profesional (EFTP). Son los programas educativos diseñados para que las y los estudiantes adquieran los conocimientos, las habilidades y las competencias específicas de una ocupación, comercio o clase de oficio u oficios en particular. Estos programas pueden tener componentes basados en el trabajo, por ejemplo, aprendizajes y programas de educación del sistema dual. La realización satisfactoria de estos programas conduce a cualificaciones profesionales relevantes para el mercado laboral, que son reconocidas como orientadas al trabajo por las autoridades nacionales pertinentes y/o el mercado laboral.

5 Education Pathways. Foundation Level (Gobierno de Australia, Department of Foreign Affairs and Trade, 2018).

6 Información de la página web de la UNESCO, disponible en: <<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>>, consultado el 9 de febrero de 2022.

7 UNESCO, Artículo 4.8 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, 2005, disponible en: <<https://en.unesco.org/creativity/interculturality>>, consultado el 9 de febrero de 2022.

8 Datos tomados de: Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 (UNESCO/UIS, 2013).

Educación general. Programas de educación que están diseñados para desarrollar conocimientos generales, habilidades y competencias de las y los estudiantes, así como habilidades de alfabetización y aritmética, a menudo los preparan para programas de educación más avanzados en los mismos niveles o en niveles del CINE más adelantados y para sentar las bases para el aprendizaje permanente. Los programas de educación general que suelen estar basados en la escuela o en la universidad. La educación general incluye programas de educación que no preparan para el empleo en una ocupación, comercio o clase de ocupaciones u oficios en particular, ni conducen directamente a una cualificación relevante para el mercado laboral.

Educación básica. Consiste en una serie de actividades educativas, que tienen lugar en diversos entornos, con el objetivo de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje definidas en la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990). De acuerdo con el estándar CINE, la educación básica comprende la educación primaria —primera etapa de la educación básica-CINE1— y la educación secundaria baja —segunda etapa-CINE2—. También abarca una amplia variedad de actividades públicas y privadas no formales e informales, destinadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de personas de todas las edades.

Educación formal, no formal y aprendizaje informal e incidental⁹

La educación formal es una instrucción institucionalizada, intencional y planificada a través de organizaciones públicas y organismos privados reconocidos y, en su totalidad, constituye el sistema de educación formal de un país. Por lo tanto, las autoridades nacionales de educación o autoridades equivalentes, como cualquier otra institución que coopere con las autoridades educativas nacionales o subnacionales, reconocen los programas de educación formal como tales.

La educación formal consiste principalmente en la educación inicial, educación primaria y educación secundaria. La EFTV, la educación con necesidades especiales y algunas partes de la educación de adultos a menudo se reconocen como parte del sistema de educación formal.

La educación no formal es una educación institucionalizada, intencional y planificada por un proveedor de educación. La característica definitoria de la educación no formal es que es una adición, alternativa y/o complemento a la educación formal dentro del proceso de aprendizaje permanente de las personas. A menudo se proporciona con el fin de garantizar el derecho de acceso a la educación para todos. Atiende a personas de todas las edades, pero no necesariamente aplica una estructura de vía continua; puede ser de corta duración y/o de baja intensidad; y también se proporciona en forma de cursos cortos, talleres o seminarios. La educación no formal puede conducir a cualificaciones que no están reconocidas como formales o equivalentes a las cualificaciones formales por parte de las autoridades educativas nacionales o subnacionales pertinentes o a ninguna cualificación en absoluto. No obstante, las cualificaciones formales y reconocidas pueden obtenerse mediante la participación exclusiva en programas específicos de educación no formal; esto sucede a menudo cuando el programa no formal completa las competencias obtenidas en otro contexto y sustituye a la educación formal.

El aprendizaje informal se define como las formas de aprendizaje que son intencionales o deliberadas, pero no están institucionalizadas. Por lo tanto, es menos organizado y menos estructurado que la educación formal o no formal. El aprendizaje informal puede incluir actividades de aprendizaje que ocurren en la familia, el lugar de trabajo, la comunidad local y la vida diaria, sobre una base autodirigida, dirigida por la familia o dirigida socialmente. Al igual que la educación formal y no formal, el aprendizaje informal puede distinguirse del aprendizaje incidental o aleatorio.

9 Ibíd.

El aprendizaje incidental o aleatorio se define como las variadas formas de aprendizaje que no están organizadas o que implican comunicación no diseñada para lograr el aprendizaje. El aprendizaje incidental o aleatorio puede ocurrir como un subproducto de las actividades diarias, eventos o comunicación que no han sido diseñados como actividades deliberadas de educación o aprendizaje. Algunos ejemplos pueden ser el aprendizaje que tiene lugar durante el transcurso de una reunión, mientras se escucha un programa de radio o se ve una transmisión de televisión, actividades que no han sido diseñadas como programas de educación.

Definiciones de habilidades y conocimientos¹⁰

Habilidades. Se refiere a la capacidad de aplicar conocimientos, utilizar el “saber cómo” o *know-how* para completar tareas y resolver problemas.

Los términos “conocimiento” e “información” se utilizan indistintamente en muchos contextos, sin embargo, para el presente marco las definiciones de trabajo son:

- **El conocimiento** se refiere a un estado o condición de entendimiento que permite que la información fáctica se relacione con otra información y conocimiento, sintetizada en conceptos más amplios y aplicada de manera útil.
- **La información** se refiere a lo que se comunica sobre un sujeto o hecho en particular.

Definiciones de habilidades¹¹

Las habilidades fundacionales consisten en alfabetización: lectura, escritura, comunicación — hablar y escuchar—, matemáticas —usar, interpretar y comunicar información aritmética— y alfabetización digital —utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para encontrar, evaluar, crear y comunicar información—, destrezas que todas las personas necesitan independientemente de su situación laboral o aspiraciones. Las habilidades son esenciales para seguir aprendiendo, para acceder a empleo formal y para las relaciones con la sociedad. Hay pruebas sólidas de que las habilidades de lenguaje y matemáticas casi duplican la probabilidad de obtener un trabajo decente. La alfabetización digital incluye la capacidad de utilizar tecnologías para navegar por el espacio digital de forma segura y productiva.

Habilidades transferibles o habilidades del siglo XXI como la comunicación, creatividad, resolución de problemas y cooperación que todas las personas necesitan para funcionar eficazmente en el hogar, la escuela, la familia, el trabajo y la comunidad. Aumentar los niveles de habilidades transferibles, como la resiliencia, el manejo de sí mismo y la empatía, puede tener un efecto particularmente fuerte en la consecución de mejores resultados relacionados con la salud, el bienestar subjetivo, la reducción de comportamientos antisociales y también puede ayudar a fomentar las habilidades fundamentales.

Las competencias específicas para el empleo, también conocidas como técnicas y vocacionales, se asocian a una o más ocupaciones. Algunas tienen una aplicación muy estrecha en un único sector económico, como la albañilería en la industria de la construcción; y otras son más móviles en todos los sectores, como la contaduría. Cuanto más amplia sea la aplicación de un conjunto de aptitudes, más flexible y receptivo puede ser el titular de estas habilidades en un mercado laboral cambiante.

¹⁰ Tomado de Skills Panorama (Comisión Europea, 2015).

¹¹ Tomado de Global Framework on Transferable Skills (UNICEF, 2019); Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011, (UNESCO/UIS, 2013).



© UNICEF/UN0363951/Cegarra

Resumen ejecutivo

El propósito de este marco estratégico de educación alternativa es proponer a los gobiernos nacionales, subnacionales y proveedores en los países de América Latina y el Caribe una herramienta que facilite el **fortalecimiento de la educación alternativa, o su equivalente en lo local, para ofrecer a las y los millones de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas una reinserción educativa efectiva que les proporcione las habilidades y los conocimientos necesarios para salir adelante.**

Los sistemas educativos de la región, a la fecha, no brindan soluciones sostenidas y de largo plazo para la reinserción educativa de esta población. Si bien se han intentado acciones, la complejidad e intensificación de los retos sociales derivados de la pandemia de la COVID-19 y el aumento de la pobreza, violencia y migración, hacen que sean necesarias soluciones urgentes de **política pública, integrales, a gran escala, sostenibles a largo plazo y con planes de acción pertinentes para este grupo etario, por su gran diversidad y tamaño.**

El marco propone una teoría de cambio para la educación alternativa a nivel regional que permita lograr el **resultado de impacto deseado**, a saber, “Todas las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas tienen acceso a oportunidades educativas de alta calidad y están mejor preparados para contribuir a su comunidad y al desarrollo de sus países”.

Para lograr este resultado **las políticas públicas** necesitarían cumplir con al menos **tres condiciones**:

1. La definición y priorización de poblaciones objetivo de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas, analizando sus necesidades de acuerdo con el contexto. Las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas constituyen una población diversa que, entre otros aspectos, se ve afectada por uno o más factores tales como pobreza, discriminación, falta de oportunidades de trabajo, violencia y/o migración. Ante esta gran diversidad de factores y características poblacionales, el marco propone una primera taxonomía como

aproximación para estos adolescentes, de acuerdo con tres variables: edad, nivel de escolaridad y tiempo fuera de la escuela o periodo de baja intensidad de aprendizaje, ambos medidos en años escolares y en términos de aprendizajes.

2. La identificación de brechas en la oferta alternativa para lograr la reinserción educativa de esta población diversa. El marco expone los principales tipos de programas alternativos para cada grupo objetivo de forma que, en primera instancia, se adopte un marco estratégico y, en segunda instancia, los gobiernos puedan mapear su oferta para identificar las brechas, comparándola con las necesidades de los grupos objetivo y los programas alternativos propuestos en este marco. Los principales programas se dirigen a: 1) adolescentes fuera de la escuela o en periodo de baja intensidad de aprendizaje por corto tiempo, con programas de nivelación (remediales) o de *catch-up*; 2) adolescentes fuera de la escuela o con baja intensidad de aprendizaje por largo tiempo — más de un año escolar—, en términos de aprendizajes, con programas de educación acelerada de acuerdo a su nivel educativo y edad. El marco muestra ejemplos de programas alternativos efectivos y subraya la importancia de brindar acceso a las poblaciones históricamente excluidas, como grupos indígenas, afrodescendientes, adolescentes con discapacidad, migrantes y refugiados, etc.

A nivel programático, dado que su alcance y calidad pueden ser limitados, se sugiere que los proveedores y tomadores de decisión identifiquen las oportunidades de mejora en la oferta actual. Para esto, se requiere contar con diseños innovadores y basados en evidencia, que permitan mitigar los efectos de los fenómenos recientes como la pandemia de la COVID-19, la pobreza, la exacerbación de la violencia y los nuevos patrones de migración.

3. La identificación de aspectos a fortalecer en los sistemas educativos nacionales para la sostenibilidad a largo plazo de los programas alternativos. Para el mejoramiento de la oferta y el fortalecimiento de los sistemas educativos

nacionales, el enfoque del marco se basa en la evidencia mundial disponible sobre programas alternativos efectivos. En este sentido, el marco propone **estrategias de cambio** que buscan lograr una reinserción educativa exitosa.

De todo lo anterior se desprenden las **recomendaciones** que propone el marco para los países de América Latina y el Caribe, categorizadas en tres aspectos de la definición de política pública:

1. Para la definición y priorización de poblaciones objetivo de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas:

- Realizar estudios sobre las necesidades, motivaciones y aspiraciones de las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas, en sus diversos contextos.
- Fortalecer los Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE), para identificar tempranamente a los y las estudiantes que han desertado —sistema de alerta temprana— y responder con una reinserción educativa rápida. Igualmente, es crucial articular los sistemas formales y los alternativos en un solo sistema para dar seguimiento a la trayectoria de todas las y los adolescentes que participan en diversas oportunidades educativas. Se busca que los sistemas contengan datos sobre el estatus educacional e información que facilite el reingreso educativo, como por ejemplo, los certificados.

2. Para la identificación de brechas programáticas en la oferta alternativa con el fin de efectivamente reinsertar a adolescentes en los procesos educativos:

- Realizar un mapeo de la oferta educativa alternativa actual y las necesidades de la población objetivo con el propósito de identificar brechas en la provisión y, de acuerdo con este resultado, desarrollar nuevos programas y/o adaptar y fortalecer los existentes. Este marco brinda una propuesta sobre la forma de identificar dichas brechas.

Para la identificación de oportunidades de mejora en los programas se recomiendan las siguientes estrategias de cambio:

- Procurar que los educadores sean de la comunidad o área geográfica, ya que esto favorece las condiciones para que estén comprometidos y motivados en su labor. Tanto a educadores como al personal de supervisión y directivos, proporcionarles formación y capacitación práctica en el aula —lo que incluye capacidades digitales—, con el apoyo de tutores pares docentes o *coaches*, y aprendizajes a partir de la sistematización de experiencias y la participación en redes de intercambio de conocimientos o comunidades de aprendizaje.
- Desarrollar una visión estratégica, evitando acciones de corto plazo, como por ejemplo campañas puntuales para brindar educación secundaria o campamentos cortos.
- Establecer procesos flexibles de inscripción o matriculación durante todo el año. De ser posible, ofrecer horarios flexibles y acordados con las y los estudiantes. Brindar sesiones de tutoría presenciales y no exclusivamente de forma remota, cuando sea posible.
- Desarrollar un currículo por competencias y modular, flexible, accesible y adaptable, que sirva como referencia y base sobre la cual se puedan desarrollar planes locales de estudio. Ofrecer pedagogías centradas en el o la estudiante y prácticas de aprendizaje por proyectos para que el proceso educativo sea relevante y contextualizado. Brindar una evaluación formativa, participativa y positiva, que les permita a los y las estudiantes apreciar su avance, y los impulse a continuar con su aprendizaje.
- Incluir el desarrollo de habilidades transferibles, con énfasis en ciudadanía, por su importancia para incentivar a las y los estudiantes, apoyarlos en las situaciones difíciles que atraviesan en su vida y mejorar sus relaciones interpersonales para la convivencia pacífica. Igualmente, desarrollar la figura de mentores para que las y los estudiantes se sientan acogidos y valorados.

- Aprovechar las inversiones y avances en EdTech y educación digital de la educación formal para, igualmente, mejorar la provisión remota de educación alternativa.
 - Integrar el enfoque comunitario, siempre incluyendo la participación de la comunidad y de las y los adolescentes en el diseño de los programas, así como en su implementación, evaluación y rendición de cuentas.
 - Asumir un enfoque holístico en respuesta a las necesidades y motivaciones de las y los adolescentes que facilite la superación de las barreras a la reinserción educativa. Es fundamental promover la articulación intersectorial y buscar el apoyo de la comunidad.
 - Brindar apoyos económicos a las y los estudiantes, como becas, transferencias monetarias condicionadas (TMC), estipendios, transporte, centros de cuidado infantil para sus hijos e hijas, etc.
 - Favorecer que las y los estudiantes reciban apoyo psicosocial, atención en salud y otros servicios sociales, cuando así lo requieran.
- 3. Para la identificación de aspectos a fortalecer en los sistemas educativos nacionales se recomiendan las siguientes estrategias de cambio:**
- Introducir una visión de largo plazo en la formulación de la política con una implementación puntual y viable.
 - Promover un consenso nacional en torno a la política pública de educación alternativa y conformar una coalición con diversos actores nacionales, locales y comunitarios, que incluya la diversidad de los sectores público y privado, organismos multilaterales, organizaciones no gubernamentales (ONG), cooperación, organizaciones de la sociedad civil y, en especial, representantes de jóvenes, indígenas y afrodescendientes, así como educadores y representantes de las comunidades y familias.
 - Fortalecer las capacidades de todos los actores del sistema educativo a nivel nacional, subnacional y de programas con las directivas, docentes y demás personal educativo.
 - Propiciar un fuerte trabajo intersectorial que permita la articulación para dar una respuesta integral.
 - Aumentar los recursos asignados a los programas alternativos, de forma que garanticen su calidad y el bienestar de los docentes y personal educativo.
 - Procurar la asignación equitativa de recursos, canalizando más fondos hacia las localidades o distritos con mayor prevalencia de adolescentes que no asisten a la escuela y en las zonas con la población más excluida en términos de pobreza, violencia, migración, etc.
 - Diseñar e instrumentar un sistema de reconocimiento, validación y acreditación de los aprendizajes previos, para mejorar las trayectorias y los tránsitos educativos, así como la certificación.
 - Implementar un sólido Sistema de Información de Gestión Educativa (SIGE), que incluya la educación alternativa y la formal con un sistema de alertas tempranas, que comprenda los mecanismos de certificación y los procesos de monitoreo y evaluación.
 - Fortalecer el monitoreo y la evaluación tanto de las políticas como de los programas con el desarrollo de una teoría de cambio y la gestión pública financiera, a fin de proporcionar seguimiento a indicadores y presupuestos, permitiendo la evaluación y rendición de cuentas.
 - Incentivar la innovación, desarrollando e implementando políticas y programas basados en evidencia, con sistemas de monitoreo y evaluaciones de impacto rigurosas, para aprender de las experiencias y mejorar la provisión alternativa.

I. Introducción



El presente marco estratégico de educación alternativa constituye una herramienta que facilita a los gobiernos nacionales, subnacionales y proveedores educativos fortalecer la educación alternativa, o su equivalente en lo local, para ofrecer a las y los millones de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas una reinserción educativa efectiva que les proporcione los conocimientos y las habilidades que necesitan para salir adelante en América Latina y el Caribe (ALC).

En este marco estratégico la población objetivo está conformada por todas las y los adolescentes¹² con trayectorias educativas inconclusas, incluidos los migrantes, los migrantes retornados y las y los adolescentes que viven en contextos violentos.

El proceso de reinserción al sistema educativo debería estar precedido de un esfuerzo de prevención del abandono escolar. Si bien este último es muy importante, no es el foco de este marco estratégico.

Hasta la fecha, los sistemas educativos de la región no han brindado soluciones sostenidas y de largo plazo que proporcionen a las y los millones de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas, oportunidades efectivas de reinserción educativa que les permitan continuar con su aprendizaje. Aunque se han intentado acciones muy valiosas, ante las consecuencias de la pandemia de la COVID-19 se hace imperativo disponer de soluciones de política pública integrales, a gran escala, sostenibles en el largo plazo y con planes de acción que respondan a este grupo etario en su gran diversidad y tamaño. En esto reside la importancia de este marco estratégico, considerando que en la región los gobiernos y la sociedad civil tienen una deuda con la población

adolescente y joven, y están perdiendo la oportunidad de aprovechar su bono demográfico para potenciar su desarrollo¹³.

Asimismo, es crucial reconocer que no existe una solución sencilla para este complejo problema y que las posibles salidas requieren de grandes esfuerzos en los sistemas educativos, así como trabajo intersectorial y recursos suficientes. No obstante, con voluntad política y esfuerzos conjuntos con las comunidades será posible vislumbrar la forma de ofrecer procesos exitosos de reinserción educativa.

En este sentido, el marco es fundamental para los países de la región, ya que es un esfuerzo por orientar el mejoramiento del actual servicio de educación alternativa en sus contextos y puntos clave para estructurar una política pública. El marco está centrado en diversas estrategias de cambio que, de acuerdo con la evidencia mundial, han contribuido a la efectividad de los programas alternativos de reinserción de las y los adolescentes, asegurando trayectorias educativas exitosas y desarrollando las habilidades y los conocimientos que les permitirán prosperar, lograr sus metas y contribuir con el desarrollo de sus comunidades y países.

12 Para la Organización de las Naciones Unidas la adolescencia es definida como el período de vida que oscila entre los 10 y los 19 años de edad, incluido el primer año de edad adulta.

13 Potencial de desarrollo que resulta de los cambios en la estructura de edad de la población, especialmente cuando las personas en edad de trabajar —entre 15 y 64 años— son más que las personas dependientes —menores de 15 años y mayores de 65 años.

El marco pretende responder a la agudización de los fenómenos de exclusión, pobreza, violencia y migración presentes en la región y agravados por la pandemia de la COVID-19 —a su vez están asociados con otros problemas estructurales, pero que ahora cobran nuevas formas y manifestaciones—, aportando una visión de **fortalecimiento comunitario, ciudadanía y trabajo intersectorial** para afrontar estos problemas. Así, el marco ofrece a los gobiernos y proveedores una base para desarrollar nuevos programas si hay brechas o enriquecer los actuales a fin de mejorar las oportunidades de educación para todas las y los adolescentes, incluidos los migrantes, los migrantes retornados y la población afectada por la violencia.

El documento **comprende tres secciones**. La primera sección proporciona una introducción que abarca

el propósito del marco estratégico y los desafíos de contexto derivados de la pandemia de la COVID-19. La segunda sección presenta el marco estratégico y explica la teoría de cambio para la educación alternativa. A su vez, está conformada por tres subsecciones que orientan la definición de política pública, en términos de: 1) la población objetivo y su contexto; 2) los principales tipos de programas alternativos para la identificación de brechas en la oferta de los países y la identificación de oportunidades de mejora a partir de estrategias de cambio; y 3) los aspectos a fortalecer en los sistemas educativos nacionales para la sostenibilidad de la oferta alternativa en el largo plazo, igualmente, considerando estrategias de cambio. La tercera y última sección recopila las recomendaciones. Además se cuenta con seis anexos que complementan el documento.

1.1. Contexto y desafíos en los sistemas educativos derivados de la pandemia de la COVID-19

La forma como los países de ALC han respondido durante la pandemia de la COVID-19, ha llevado a que los niños, niñas y adolescentes de la región sean los estudiantes más afectados del mundo, por permanecer mucho más tiempo alejados de la educación formal presencial que sus pares de cualquier otra región del planeta. A febrero de 2021, las escuelas en la región presentaban un promedio de 158 días de cierre total, seguidas por las de los países del sur de Asia con 146 días. Además, de los 20 países con los cierres totales de escuelas más prolongados en el mundo, más de la mitad pertenece a ALC, siendo los dos primeros Panamá y El Salvador (UNICEF, 2021). Para este mismo periodo, en la región se registra la interrupción promedio más alta de instrucción en aula, con el 22 por ciento de las escuelas completamente cerradas, el 32 por ciento parcialmente cerradas, el 30 por ciento totalmente abiertas y el 16 por ciento en receso académico (PNUD, 2021).

La primera respuesta de los gobiernos ante el cierre por la pandemia presentó variaciones en las modalidades de aprendizaje a distancia; para la región de ALC, el 50 por ciento de los países proporcionó

solamente educación en línea, el tres por ciento a través de medios como televisión y radio, y el 27 por ciento con modalidades híbridas que combinan instrucción en línea y otras formas de difusión por radio y/o televisión. Esto significa que el 80 por ciento de los países respondió a los cierres escolares con diferentes formas de aprendizaje remoto a través de la tecnología (Vegas, 2020).

En la región se desarrollaron varias iniciativas. Por ejemplo, en Perú, el Ministerio de Educación avanzó en una estrategia de aprendizaje remoto a escala nacional, utilizando múltiples canales de televisión, radio y recursos en línea como la iniciativa *Aprendo en Casa*. Las lecciones, previamente grabadas, pasaron por un proceso de retroalimentación por parte de los líderes escolares, maestros y familias. La estrategia también proporcionó retroalimentación y comunicación constante entre todos los integrantes de la comunidad educativa. En Chile, la red de docentes *La Radio Enseña*, produjo clases radiales para estudiantes de secundaria que no tenían acceso al aprendizaje en línea. Luego del cierre de las escuelas, estas lecciones radiales se distribuyeron

a más de 240 estaciones de radio en solo un mes (Vegas y Winthrop, 2020).

Los esfuerzos de los gobiernos para realizar la provisión remota del servicio educativo también incluyeron el envío de material impreso a las zonas rurales y poblaciones más vulnerables que no tienen acceso a Internet y a computadoras. En Colombia la Iniciativa *¡Juntos en casa lo haremos muy bien!* proporcionó modelos flexibles con material impreso para quienes no tienen acceso a medios virtuales. En Argentina, el Plan Nacional de Respuesta *Seguimos educando* desplegó una estrategia a través de varios medios que incluían una plataforma virtual y distribuyó cuadernillos impresos a más de siete millones de estudiantes a nivel nacional.

En la región de ALC, el acceso a dispositivos y conexión a Internet es muy desigual, pero además se observa que justamente los países con la mayor brecha digital son también los que han tenido los cierres escolares más prolongados. El acceso a dispositivos y conexión a Internet es directamente proporcional al nivel de ingreso de los hogares, pues en los quintiles de ingreso alto entre el 98 y el 100 por ciento de estudiantes tiene al menos una computadora en casa, comparados con el 20 por ciento de estudiantes en los hogares del quintil de ingreso más bajo. El mejor caso es Chile, donde el acceso es de alrededor del 37 por ciento de las y los estudiantes. No obstante, en países como República Dominicana o Brasil, solo el siete y el 11 por ciento de estudiantes en los hogares de bajo ingreso tiene acceso a un dispositivo conectado a Internet. Asimismo, en 2019, en ciudades como Bogotá, la capital de Colombia se encontró que casi el 30 por ciento de las y los estudiantes no tenía servicio de Internet en casa, de los cuales el 80 por ciento pertenecía a hogares de bajos ingresos (GYONB, 2021). El 100 por ciento de estudiantes en hogares de ingresos altos tiene acceso a un teléfono móvil con Internet y el promedio para la región es de 73 por ciento (PNUD, 2021). Por ejemplo, en Brasil, los teléfonos móviles ofrecen el único acceso a Internet para más del 60 por ciento de las y los estudiantes afrodescendientes e indígenas (The Economist, 2020). En México, la herramienta más utilizada para el aprendizaje remoto en la educación básica es el celular, con 70 por ciento de estudiantes (INEGI, 2020).

Cuando se examina el tiempo dedicado al estudio en clases y actividades, se aprecian grandes desafíos para llegar a las y los estudiantes más marginados, situación que está exacerbando las desigualdades existentes. Por ejemplo, en México, el 48,3 por ciento de las y los estudiantes destina entre tres y cinco horas diarias a sus estudios, mientras que el 23,5 por ciento emplea menos de tres horas (INEGI, 2020).

Existe evidencia significativa que demuestra que numerosas reformas, incluidas las innovaciones tecnológicas y educativas, han sido infructuosas porque no han prestado una atención adecuada al núcleo de la instrucción. Las interacciones entre educadores y estudiantes, con el uso adecuado de materiales educativos, son el factor más significativo para mejorar el aprendizaje (Vegas y Winthrop, 2020).

Una lección de estudios que muestran ganancias moderadas en los aprendizajes es que la tecnología no debe reemplazar a la enseñanza, sino complementarla (Azevedo et al., 2020). Por ejemplo, ampliando la instrucción mediante lecciones pregrabadas de enseñanza de alta calidad; facilitando la instrucción diferenciada a través del aprendizaje adaptativo por computadora o tutorías individuales en vivo; ampliando las oportunidades para la práctica de las y los estudiantes y aumentando su participación, a través de videos y juegos (Vegas y Winthrop, 2020).

Durante la pandemia de la COVID-19 los educadores han hecho enormes esfuerzos para que las y los estudiantes continúen aprendiendo y estén motivados. No obstante, esto ha significado una mayor carga de trabajo y asumir distintos roles para los que no estaban preparados, aún cuando, en muchos casos, no han tenido el apoyo y guía necesarios ni las condiciones adecuadas.

Antes de la pandemia de la COVID-19, los sistemas educativos de la región presentaban amplias brechas en capacidades pedagógicas, desarrollo profesional y apoyo a los educadores relacionado con sus prácticas pedagógicas y su bienestar. Con respecto a las prácticas pedagógicas, se encontró una inquietante desconexión entre las credenciales formales de capacitación docente y las habilidades cognitivas de los educadores. Por ejemplo, en Perú el 84 por ciento de educadores obtuvo

calificaciones por debajo del nivel 2 en una prueba que mide el dominio del contenido docente, en la que el nivel 3 correspondía al dominio de habilidades matemáticas; pruebas similares en Colombia, Ecuador y Chile, mostraron que menos del tres por ciento de los docentes había obtenido calificaciones en el rango considerado excelente (Bruns y Luque, 2015).

Los educadores efectivos realizan muchas labores que aseguran los resultados del aprendizaje para maximizar el tiempo de instrucción en clase. Estas acciones incluyen la planificación y preparación de clases, enfocándose en establecer objetivos de aprendizaje y administrar las dinámicas en el aula, construyendo una cultura de aprendizaje y verificando que las y los estudiantes desarrollan un conjunto de habilidades (Banco Mundial, 2018). Sin embargo, en ALC se estima que un 20 por ciento del tiempo potencial de instrucción se pierde, en comparación con buenas prácticas a nivel mundial, lo que equivale a un día menos de instrucción por semana. Lo anterior tiene enormes consecuencias, ya que existe una fuerte asociación negativa entre el tiempo que no usan los maestros para enseñar y el aprendizaje de las y los estudiantes (Bruns y Luque, 2015).

Además, la evidencia sugiere que en la región los docentes no usan de manera intensiva muchos de los materiales de aprendizaje disponibles en las aulas. Por ejemplo, se observó que la enseñanza seguía dependiendo del uso de tablero o pizarra en un tercio del tiempo de instrucción o de ningún material entre el 14 y el 24 por ciento del tiempo en clase. Además, los educadores utilizan las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) disponibles en el aula solo el dos por ciento del tiempo. Por ejemplo, en Honduras y Perú, solo el uno por ciento de los educadores utilizaban estos recursos durante el tiempo total de clase. En conclusión, más allá de las dificultades para realizar la provisión remota de la educación y del uso adecuado de las TIC y otros materiales, la brecha reside en las insuficientes capacidades pedagógicas de los docentes.

Con la llegada de la pandemia, esta situación se agudizó por la inadecuada capacidad institucional

de los gobiernos para apoyar a los docentes en la transición de la enseñanza-aprendizaje para la provisión remota de la educación (UNESCO et al., 2021). Los esfuerzos de remediación requieren incluso mayor energía y dedicación de tiempo, y deben compensarse con incentivos y remuneración para los educadores. Los ministerios de educación deben gestionar la carga de trabajo de los docentes y garantizar su bienestar, asegurándose de que reciben el apoyo pedagógico, psicosocial y de otro tipo que necesiten (UNESCO et al., 2021).

De acuerdo con cifras disponibles de los ministerios de educación en informes de mayo y junio de 2021, recopilados por la Johns Hopkins University, pese a los esfuerzos por volver a la presencialidad, varios países todavía proporcionan exclusivamente servicios educativos de forma remota. Algunas de las modalidades que se han usado son: la híbrida, en la que ciertos grados, escuelas o partes del país combinan el proceso de aprendizaje-enseñanza presencial con su provisión remota; o se ha permitido el retorno a la instrucción presencial de ciertos grados, escuelas o partes del país.

Solo el 48 por ciento de los países de la región proporcionaron orientación y capacitación a los maestros para interactuar con los estudiantes durante la crisis, en comparación con el 50 por ciento de los países del sur de Asia y más del 50 por ciento de los países en las regiones de Europa, Asia Central, Oriente Medio y el norte de África (Vegas, 2020).

Según la base de datos de la Johns Hopkins University, al cierre de este documento, la mayoría de los países de la región no habían implementado apoyos adicionales para las y los estudiantes, como actividades de recuperación, tutorías, etc.¹⁴. Entre las pocas experiencias de provisión de estas ayudas, los gobiernos han recurrido a una combinación de alternativas que abarcan desde iniciativas de asistencia a través de plataformas en línea, pasando por estrategias de televisión, radio y telefonía móvil, hasta el envío a los hogares de materiales impresos (Johns Hopkins University et al., 2021).

14 Información consultada el 2 de agosto de 2021.



© UNICEF/JN0500162/ Pastorelli

1.2. Consecuencias de la pandemia de la COVID-19 para las y los adolescentes

Los mayores índices de deserción escolar conllevan un incremento de las desigualdades en la garantía del derecho a la educación.

La educación es uno de los derechos centrales de la infancia, adolescencia, juventud y adultez. El Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS 4 busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas las personas. Sin embargo, en ALC antes de la COVID-19, 10,5 millones de niños, niñas y adolescentes no participaban en el sistema educativo. Esta situación es más crítica en el nivel de educación secundaria con 8,8 millones de adolescentes privados de su derecho a la educación (2,3 millones en secundaria baja y 6,5 en secundaria alta)¹⁵.

La evidencia señala que el costo de oportunidad de permanecer en la escuela para los y las adolescentes aumenta a medida que crecen (Azevedo et al., 2020). La pandemia ha empeorado las condiciones económicas, que a su vez aumentan los riesgos de que los y las adolescentes permanezcan en la educación debido a factores, como embarazo, violencia en el hogar, pobreza, etc. Estas circunstancias en su mayoría afectarán a las y los estudiantes más vulnerables, puesto que sus familias necesitan que se vinculen prematuramente a la fuerza laboral o que se queden en casa para cuidar de hermanas o hermanos menores o familiares enfermos. En la estimación más optimista, se calcula que la proporción de niños, niñas y adolescentes que vive en hogares pobres en términos monetarios en la región aumentará de 18,6 por ciento a 45,3 por ciento en 2020 (UNICEF y Save the Children, 2020).

15 Datos disponibles de adolescentes por fuera de la escuela el año anterior (UIS, 2019).

Por lo tanto, se espera que aumente la deserción o abandono escolar. La evidencia sugiere que la probabilidad de que los y las adolescentes completen la educación secundaria en América Latina caerá de un promedio regional de 61 por ciento a 46 por ciento. Este promedio, sin embargo, esconde diferencias notables entre naciones, grupos socioeconómicos, diversas poblaciones y diferencias territoriales dentro de los mismos países. Si bien el impacto en las familias con un alto nivel de educación es pequeño, para adolescentes de padres y madres con un bajo nivel educativo la probabilidad de completar la escuela secundaria es considerablemente inferior en la pospandemia, al caer dramáticamente casi 20 puntos porcentuales, de 52 por ciento a 32 por ciento (PNUD, 2020). Asimismo, la población tradicionalmente excluida continúa marginada; las y los estudiantes indígenas tienen menos probabilidades de completar la educación secundaria y enfrentan mayores brechas de género que la población no indígena. Además, la presencia desigual del Estado en las zonas rurales implica que aún existen hogares que no tienen acceso a una educación de calidad (PNUD, 2020).

Por país la evidencia es todavía limitada, pero un estudio del estado de Sao Paulo en Brasil estima que el riesgo de abandono escolar aumentó en un 365 por ciento bajo la provisión remota de la educación. Cossi et al. (2021) explican que la mayor parte del riesgo puede atribuirse directamente a la ausencia de clases presenciales y una pequeña parte puede adjudicarse a la prevalencia de casos de la COVID-19 per cápita. En México, la principal razón de la deserción ha sido la pandemia y la segunda la falta de recursos económicos (INEGI, 2020). Por ejemplo, la evidencia sobre la epidemia de poliomielitis de 1916 en Estados Unidos encontró que las y los adolescentes en edad legal de trabajar —13 años en ese momento— tenían más probabilidades de abandonar la escuela permanentemente después de los cierres relacionados con la epidemia; igualmente, los cierres de escuelas durante siete y nueve meses a consecuencia de la pandemia de Ébola en Guinea y Sierra Leona en África occidental, muestran que el mayor aumento en la tasa de deserción después de que se abrieran las escuelas corresponde a las y los jóvenes de los hogares más pobres (Smith, 2021). El aumento en la deserción escolar de los y las

adolescentes no se limita únicamente a emergencias prolongadas de salud pública; también se observó en crisis económicas, como la de la década de los 80¹⁶ (Azevedo et al., 2020). Como la pandemia es, tanto una emergencia de salud pública como una crisis económica, se espera que la dimensión del impacto en la deserción escolar sea mucho mayor y, por tanto, que se dependa de estrategias puntuales desarrolladas por los países para prevenirla y atraer de nuevo a las y los adolescentes que abandonaron el sistema educativo.

Crisis de aprendizaje más profunda

De acuerdo con PISA 2018, los y las adolescentes de ALC, en promedio, estaban tres años por detrás de sus pares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), antes de la pandemia de la COVID-19. Y en la mayoría de países de la región, más de la mitad de las y los estudiantes de 15 años estaban por debajo del nivel mínimo de competencias en lenguaje y matemáticas. Un estudio global calculó que en solo cinco meses de cierre escolar se dio un aumento del 25 por ciento (al pasar del 40 por ciento al 50 por ciento) en la proporción de estudiantes en edad de secundaria baja, por debajo del nivel mínimo de competencias (Azevedo et al., 2020). Para la región, otros indicadores estiman que, con más de 13 meses de cierre de escuelas o aprendizaje remoto, el aumento se elevaría al 77 por ciento (The Economist, 2021).

Un estudio en Sao Paulo, Brasil, ilustra que con educación remota las y los estudiantes de secundaria aprendieron un 27,5 por ciento de lo que habrían aprendido con instrucción presencial. Además, la autorización a las escuelas para dar clases parcialmente presenciales aumentó los puntajes de las pruebas de los y las estudiantes en un 20 por ciento, en comparación con los que solo tuvieron aprendizaje remoto. Las pérdidas de aprendizaje no aumentaron sistemáticamente con la actividad local de las enfermedades, lo que demuestra que son el resultado de la provisión remota de la educación, en lugar de una consecuencia de otros impactos sanitarios o económicos de la COVID-19 (Cossi et al., 2021). Otro estudio de Bogotá, Colombia, señala que la pandemia amplió las brechas de aprendizaje entre las

16 Evidencia de Indonesia.



© UNICEF/UN0359857/Schverdfinger

y los estudiantes que tenían herramientas tecnológicas —en promedio 41 puntos más en las pruebas— y los que no las tenían, por lo general pertenecientes a los hogares más vulnerables (GYONB, 2021).

Un estudio en la provincia de Turín, Italia, estima que los cierres de escuelas durante la primavera de 2020 llevaron a una pérdida promedio de 0,19 desviaciones estándar en matemáticas, lo que equivale a unos cuatro meses de escolaridad. El estudio comparó la cohorte de estudiantes afectados por COVID-19 y la cohorte del año escolar anterior (Contini et al. 2021). En la región, aún están incompletos este tipo de estudios en adolescentes y es necesario disponer de más investigación.

En ALC las escuelas han estado cerradas durante casi un año y medio, por lo que se espera que las consecuencias sean enormes. En un escenario favorable de remediación pos-COVID-19 se estima que alrededor del 40 por ciento de los países de ingresos altos podrán mitigar por completo la pérdida escolar a consecuencia de los cierres de escuelas, pero en el mundo en desarrollo, esta pérdida solo podrá ser mitigada en un 30 por ciento (Banco Mundial, 2020). Esto pone de relieve la urgencia

de mejorar la preparación de los sistemas educativos para proporcionar respuestas rápidas, al tiempo que sean sensibles a la heterogeneidad del aprendizaje entre las y los estudiantes de bajo rendimiento —gravedad y brecha de aprendizaje— (Banco Mundial, 2020). Los sistemas educativos deben preparar y enseñar a los niños, niñas y adolescentes en el nivel adecuado (Azevedo et al., 2020), apoyando principalmente el aprendizaje de los más vulnerables, es decir los y las estudiantes en hogares de bajos ingresos, con menos acceso a herramientas tecnológicas y conectividad o que, antes de la pandemia, ya presentaban dificultades o pérdidas de aprendizaje (Banco Mundial, 2020).

La educación socioemocional ahora es más crucial que nunca

La pandemia ha ocasionado una crisis sin precedentes, con afectaciones en el bienestar socioemocional y la salud mental de las y los adolescentes y sus familias. El estrés emocional debido a las cuarentenas y las dificultades financieras; la inestabilidad emocional derivada de la incertidumbre o la muerte de cuidadores como padres,

madres o familiares supone una situación crítica para las y los adolescentes. La falta de conexiones sociales con sus compañeros y con la comunidad les ha impedido desarrollar plenamente las habilidades socioemocionales. Además, la continuidad del aprendizaje académico ha recibido más atención que el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes y no todos han podido participar de manera adecuada en las estrategias de provisión remota de la educación (Reimers y Schleicher, 2020). A esto se suma el aumento en la violencia doméstica, medida por el volumen de las llamadas realizadas a las líneas de ayuda desde que se anunciaron los bloqueos (Azevedo et al., 2020). Todo ello motiva la necesidad urgente de brindar educación socioemocional y, en algunos casos, apoyo psicosocial.

Los más vulnerables, los más afectados

Esta situación ha impuesto una carga desproporcionada sobre los más vulnerables. La exclusión y la desigualdad exacerbaban las inequidades en los grupos ya marginados, como las niñas, las minorías, los y las adolescentes con discapacidad, los migrantes, las y los adolescentes en situación de pobreza, etc.

La transición a métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales se ha caracterizado por disparidades preexistentes en la calidad de las escuelas y sus recursos, la capacidad de los educadores, así como por el acceso desigual a herramientas tecnológicas y el apoyo académico por parte de las familias (PNUD, 2021).

La pandemia podría tener un doble impacto en las adolescentes con efectos negativos extremadamente altos y consecuencias de largo plazo. Además de que los cierres escolares las ponen en riesgo de quedarse atrás en términos de aprendizajes, la pérdida de los medios de subsistencia familiar puede llevar a que las adolescentes asuman más responsabilidades en el cuidado de hermanas y hermanos menores o familiares enfermos. En este sentido, no solo podrán dedicar menos tiempo a sus estudios o abandonar la escuela, sino que estarán en mayor riesgo de embarazo adolescente, abuso sexual y comportamientos de riesgo (Azevedo et al., 2020).

Las y los adolescentes con discapacidad tienen la enorme carga de haber sido constantemente invisibles en las decisiones de política pública y más aún en emergencias como la actual. Si el aprendizaje remoto no incluye las características de accesibilidad necesarias, quedarán excluidos inmediatamente. Por ejemplo, los informes iniciales sugieren que es probable que el regreso a la escuela de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad sea más complejo que el de sus compañeros sin discapacidad (Azevedo et al., 2020).

Las y los adolescentes indígenas, afrodescendientes, migrantes, aquellos que viven en las calles y los que se identifican como LGBTQI+, con frecuencia enfrentan marginación histórica y estructural. Para estos grupos preexiste un importante déficit de servicios educativos adecuados, como materiales en su idioma, recursos pedagógicos y estrategias adaptadas de educación remota, déficit que probablemente se agravará con la situación actual. En los países de ALC se ha observado la vulnerabilidad de los indígenas durante las recesiones económicas y la evidencia muestra que luego de una crisis sus niveles de consumo tardaron más en recuperarse que los de otros grupos (Hall y Patrinos, 2006).

Para las y los adolescentes más vulnerables, las escuelas han desempeñado un papel clave en la prestación de otros servicios cruciales para su bienestar, como alimentación, atención en salud, protección y apoyo psicosocial. Por esto, los cierres de escuelas han significado una privación de esta red de seguridad y, en algunos casos, los han dejado expuestos a escenarios violentos.

Además, en la provisión de educación de forma remota, las y los adolescentes dependen de las habilidades educativas de sus familiares. Se trata de una situación especialmente preocupante, ya que los padres y madres de los hogares con menores ingresos tienden a tener niveles educativos más bajos. Estas madres y padres tienen menos probabilidades de participar en el aprendizaje de sus hijos en casa y proporcionarles apoyo emocional. Para los países de ALC, el apoyo emocional de los padres y madres, en el 20 por ciento de los hogares de menores ingresos, casi siempre está por debajo del promedio de la OCDE (PNUD, 2021).

Efectos a largo plazo en ausencia de acciones compensatorias

Las consecuencias de la pandemia son enormes para los y las adolescentes en términos de salud emocional, protección y desarrollo, y sus efectos a largo plazo pueden ser colosales si no existen medidas para evitar la deserción o acciones compensatorias para su regreso progresivo a la escuela. En una región ya desigual como ALC, esto ampliará las desigualdades, pues las y los adolescentes más afectados por los cierres escolares pertenecen a las familias más pobres, viven en zonas rurales sin conexión a Internet y las adolescentes han tenido que asumir responsabilidades domésticas.

Adicionalmente, el Banco Mundial (2020) estima que, con 10 meses de clases no presenciales, un estudiante promedio podría perder el equivalente a 25.680 dólares

en salarios futuros durante su vida. Con un cierre escolar de solo cuatro meses se calcula que las pérdidas, en términos del PIB, pueden oscilar entre el 61 por ciento en los países de bajos ingresos, el 22 por ciento en los países de ingresos medios y el nueve por ciento en los países de ingresos altos. Las pérdidas en ganancias futuras representan alrededor del 18 por ciento del PIB mundial actual (Psacharopoulos et al. 2020).

Ponerse al día será un reto difícil. Por esto, las escuelas deben evaluar rápidamente el nivel de cada estudiante, organizar el tipo de educación de recuperación adecuada a las necesidades de los y las adolescentes y planificar periodos escolares más largos o trabajar más horas cada día o semana. Esto requerirá recursos, esfuerzos, disposición y preparación considerables para todos los sistemas educativos.

1.3. La importancia de la educación alternativa como respuesta a la pandemia de la COVID-19

Si los sistemas educativos hubieran tenido una mejor interconexión entre la educación alternativa y la formal, la respuesta a la pandemia posiblemente habría sido menos disruptiva en términos de aprendizaje. Ahora, no basta con reabrir las escuelas. Es necesario que los sistemas educativos se adapten rápidamente y con urgencia fortalezcan la educación alternativa para garantizar el derecho a la educación de millones de estudiantes. Necesitan desarrollar estrategias específicas para atraer a los y las estudiantes que no pueden regresar a la escuela formal debido a diversas razones y proporcionarles una educación alternativa adecuada a sus necesidades.

Además, las y los estudiantes que regresen a la escuela formal necesitarán apoyo personalizado y continuo para ponerse al día en su aprendizaje y volver a adaptarse al entorno escolar; de lo contrario, es probable que abandonen la escuela. También requieren una educación de nivelación para “ponerse al día” o acelerada para volver a encaminarse en su aprendizaje, todas estas formas hacen parte de lo que en este marco se define como educación alternativa. Además, los sistemas educativos en general necesitan transformarse para ser más flexibles y adaptarse a las necesidades actuales y futuras con el fin de proporcionar diferentes trayectorias adaptables para que los y las adolescentes adquieran las habilidades necesarias para prosperar en la vida.

1.4. ¿Cómo puede ayudar este marco en la respuesta a la pandemia de la COVID-19?

La deserción permanente en todos los tipos de educación puede prevenirse si las estrategias de seguridad sanitaria se abordan adecuadamente y se comunican a las familias. Además, es necesario que existan sistemas de apoyo donde las y los estudiantes se sientan seguros, cuidados y respetados, lo que incluye disponer de medidas de salud, transferencias monetarias condicionadas (TMC), estipendios, transporte, alimentación, apoyo psicosocial, etc. Para ello, el marco llama la atención sobre factores clave a tener en cuenta en el desarrollo de prácticas eficaces con respecto a estos apoyos, por ejemplo, enfoques comunitarios e intersectoriales dentro de los diferentes niveles de gobierno, así como alianzas sólidas. El marco, también proporciona evidencia sobre prácticas efectivas para incentivar que las y los adolescentes regresen a la educación.

El aprendizaje que se ha producido durante este período en el que las escuelas han estado cerradas es, en el mejor de los casos, solo una proporción de lo que las y los estudiantes habrían aprendido en la escuela (Reimers y Schleicher, 2020). Las pérdidas de aprendizaje podrían mitigarse creando un período de recuperación una vez que las escuelas se reabran total o parcialmente, o bien, creando cursos de recuperación o decidiendo sobre la necesidad de educación acelerada de forma masiva. Será necesario diseñar y desplegar rápidamente estrategias eficaces para enseñar en el nivel adecuado. Existe amplia evidencia que muestra que la enseñanza en un nivel más alto de donde están las y los estudiantes, reduce lo que pueden aprender (Azevedo et al., 2020), y los y las adolescentes en este punto ya han perdido demasiado.

Para este objetivo el marco ofrece factores y enfoques, basados en la evidencia, que los gobiernos pueden utilizar para desarrollar sus estrategias de recuperación, “ponerse al día” y aceleración de aprendizajes, de forma que estas sean efectivas. Los factores y enfoques pueden ayudar a diseñar

estrategias nuevas o adecuar las actuales. Por ejemplo, la evidencia señala que un factor crítico sobre la educación alternativa es la necesidad de evaluar y reconocer el aprendizaje previo. Los programas generalmente tienen un examen de competencia de evaluación formativa para valorar el logro de aprendizajes. Durante la COVID-19, a nivel mundial, solo el 58 por ciento de los países reportó realizar evaluaciones formativas a nivel del aula¹⁷. Medir la pérdida de aprendizaje es un primer paso crítico para mitigar las consecuencias de la pandemia (UNESCO et al., 2021).

En el hogar las y los adolescentes probablemente lograron diferentes aprendizajes, en razón de las características de sus contextos relacionadas con el acceso a tecnología, Internet, apoyo de los padres y madres, condiciones económicas, violencia, etc. Es crucial evaluar sus competencias básicas de lenguaje, matemáticas y socioemocionales, priorizando una evaluación formativa a nivel del aula. Este marco también proporciona evidencia sobre un aspecto que se vio claramente en la pandemia, a saber, la necesidad de establecer algún tipo de conexión y apoyo presencial con los educadores y compañeros, para que el aprendizaje académico y socioemocional sea efectivo e involucre a las y los estudiantes.

Además, los países también pueden aprovechar esta ocasión para construir sistemas educativos más inclusivos, flexibles e innovadores, lo que también incluye los tipos de aprendizaje remoto, en los que la educación alternativa de alta calidad esté disponible en cualquier momento y para todos. Así, el aprendizaje no se verá interrumpido por crisis futuras. Teniendo en cuenta la escalada de la crisis climática, esta agenda es clave y el marco contribuye a este objetivo.

17 Y solo un poco más de un tercio de los países informaron haber tomado medidas para medir los niveles de aprendizaje en la educación primaria o secundaria inferior a través de una evaluación estandarizada en 2020.

II. Marco estratégico de educación alternativa para la reinserción educativa de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas: teoría de cambio



Se propone una teoría de cambio¹⁸ para la educación alternativa en ALC que describe la vía posible de cambio para pasar de la situación actual donde: *las y los adolescentes no tienen acceso a oportunidades de aprendizaje efectivas*, y lograr el **resultado de impacto deseado**, donde: *Todas las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas tienen acceso a oportunidades educativas de alta calidad y están mejor preparados para contribuir a su comunidad y al desarrollo nacional.*

Para lograr el resultado deseado, se necesitarían cumplir al menos **tres definiciones¹⁹ de política pública**:

1. La identificación y priorización de poblaciones objetivo de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas.
2. La identificación de brechas programáticas en la oferta de educación alternativa para efectivamente reinsertar a esta población diversa, y la identificación de oportunidades de mejoramiento en los programas.
3. La identificación de aspectos a fortalecer en los sistemas educativos nacionales para la sostenibilidad a largo plazo de los programas alternativos.

Estas definiciones llevarían a lograr **dos resultados intermedios críticos**:

- Los países habrían **mejorado la provisión** de educación alternativa para ofrecer oportunidades educativas a todas las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas.
- Los países habrían **fortalecido los sistemas educativos** para lograr la sostenibilidad a largo plazo de la educación alternativa.

La teoría de cambio también propone identificar estrategias de cambio que podrían contribuir a lograr los resultados. Estas estrategias son útiles para identificar oportunidades de mejoramiento en los programas (2) y fortalecer los sistemas educativos nacionales (3):

- > **SI** los programas estuvieran bien diseñados integralmente,
- > **SI** los educadores estuvieran bien capacitados y motivados,
- > **SI** existiera un enfoque comunitario e intersectorial con sólidas alianzas, y
- > **SI** el sistema educativo se fortaleciera a fin de asegurar la sostenibilidad a largo plazo para la provisión alternativa,

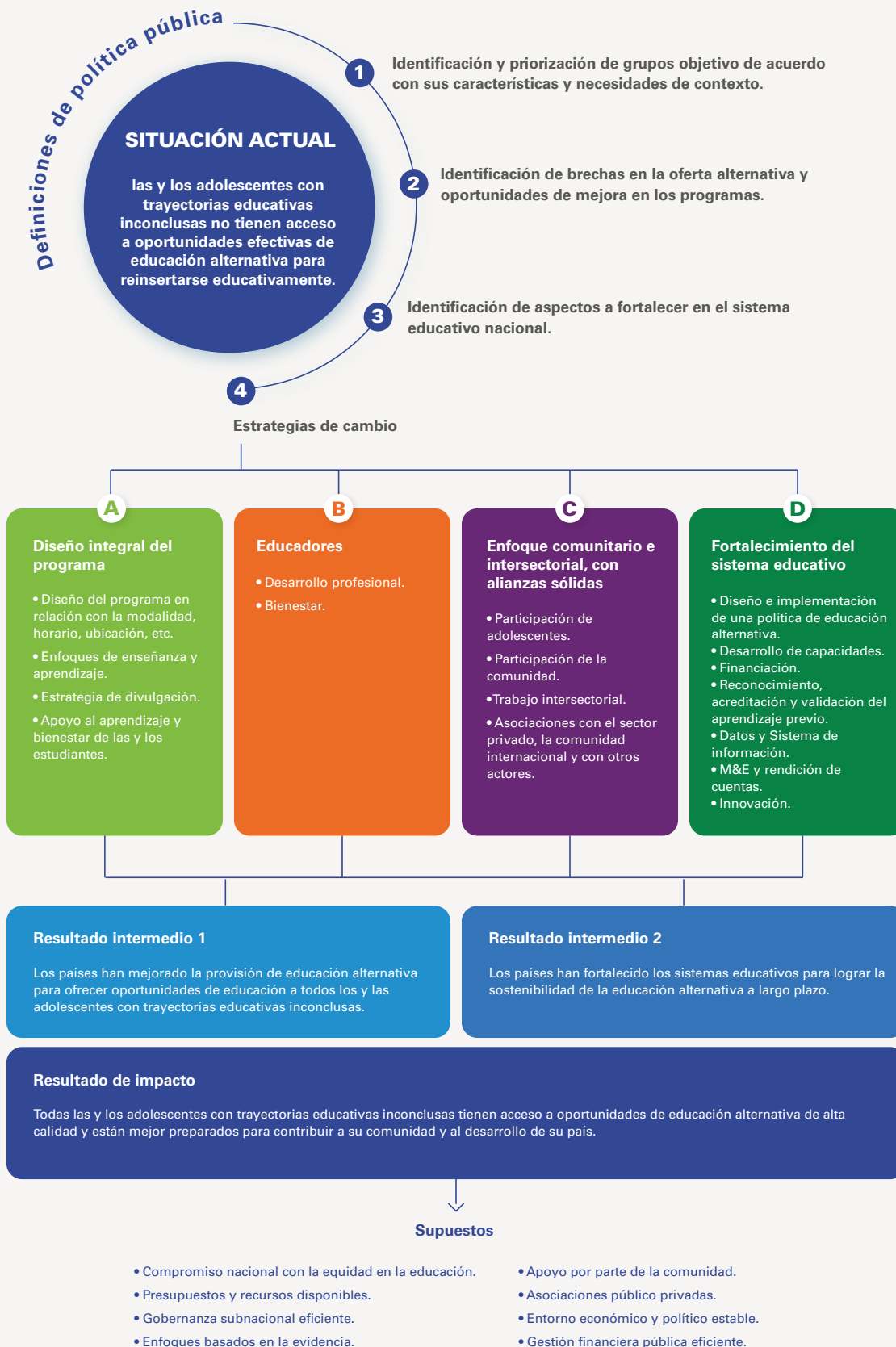
> **entonces** habría oportunidades de educación alternativa relevantes e inclusivas para todas las y los adolescentes, especialmente los más vulnerables, gracias a las que podrán contribuir mejor a su comunidad y al desarrollo de su país.

Esta teoría de cambio supone que habría un compromiso nacional de equidad, se aumentarían los recursos disponibles, se realizaría una gestión financiera pública eficiente, se trabajaría con enfoques basados en evidencia, se contaría con apoyo por parte de la comunidad, y se darían condiciones de estabilidad económica y política. (Consulte la Figura 1 para la representación visual de la teoría de cambio).

18 Basada en la publicación: Programme Guidance on Improving Second-Decade Education and Learning in East Asia and the Pacific (UNICEF, 2019).

19 Para una explicación detallada de los resultados, consulte las estrategias de cambio.

Figura 1. Teoría de cambio para la educación alternativa en América Latina y el Caribe



Definiciones de política pública en la reinserción de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas

2.1. Definición y priorización de población objetivo según necesidades y características de contexto

Para identificar claramente quiénes son los sujetos educativos a los que la política pública y los programas deben responder, es crítico identificar sus necesidades y motivaciones para dar una respuesta educativa relevante y efectiva. Dentro de las motivaciones y necesidades es imprescindible establecer las razones del abandono escolar y las barreras y obstáculos que existen para la reinserción educativa. Las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas, en la región, conforman una población ampliamente diversa en un contexto bastante complejo; sus condiciones de vida y sus razones de abandono escolar son ampliamente heterogéneas.

2.1.1. Diversidad de los potenciales participantes en procesos de reinserción educativa

La trayectoria educativa de las y los adolescentes se ha visto interrumpida por varias situaciones que abarcan el ámbito familiar, las necesidades económicas, las tensiones socioculturales, las consecuencias de la violencia o los factores expulsivos del sistema educativo, relacionados con la falta de flexibilidad y capacidad de adaptación a sus necesidades. Por lo general, los participantes son personas que han tenido que atravesar por una, o más probablemente, por varias de las siguientes situaciones en sus contextos o en la escuela:

Situaciones del contexto

Adolescentes en situación de pobreza. La situación de las familias es precaria debido al desempleo o

al empleo en mercados laborales informales y la desigualdad de oportunidades. Muchos adolescentes pasan hambre y, ni sus familias ni ellos pueden pagar los costos de la educación, como uniformes, materiales, libros, transporte, etc. La exclusión escolar está fuertemente asociada al ingreso familiar en los países de ALC (Calderón y Marshall, 2016).

Adolescentes que trabajan, por lo general, en el mercado informal o en el hogar. Ante las grandes necesidades económicas, las y los adolescentes suelen trabajar desde temprana edad para sostenerse o contribuir con el ingreso familiar, lo que significa un tránsito acelerado hacia la adultez. La inserción laboral formal está restringida por la falta de competencias o experiencia, por la discriminación o porque algunos empleadores estigmatizan los jóvenes como pertenecientes a bandas criminales. En México, entre las razones que los jóvenes identificaron para no poder conseguir un empleo: el 37 por ciento señaló que no tenía la preparación suficiente, un 33 por ciento se refirió a cuestiones de apariencia y un 31 por ciento indicó la falta de experiencia (Novella et al., 2018). A esto se suma la falta de oportunidades en los mercados laborales; así, los hombres suelen trabajar en el mercado laboral informal, mientras que las mujeres permanecen en el hogar haciéndose cargo de las labores domésticas y de cuidado. Debido a la falta de oportunidades, muchas veces, la vinculación a bandas criminales es la única opción económica.

Adolescentes que enfrentan estigma social. Algunos adolescentes son coaccionados a participar en actividades de apoyo a bandas criminales. Pero la sociedad ha desarrollado una prevención general hacia este grupo de edad, estigmatizándolo como

problemático y asociado a los grupos criminales. Igualmente, a veces este grupo etario se concibe como rebelde, inconforme, flojo, etc., ocasionando que entre actores escolares y empleadores generen estereotipos sobre los y las adolescentes de cierta región o parte de una ciudad, y se les impida su reinserción educativa o inserción laboral (SMDFTNCA, 2018).

Adolescentes que se enfrentan a la maternidad y paternidad temprana. El embarazo adolescente es un factor fuertemente asociado a la exclusión escolar. Las tasas de embarazo adolescente en la región continúan siendo las segundas más altas del mundo, después de África subsahariana, estimadas en 66,5 nacimientos por cada 1.000 adolescentes de 15 a 19 años; la tasa global se estima en 46 nacimientos por cada 1.000 (OPS/OMS, 2018). Las adolescentes embarazadas desertan muchas veces por vergüenza o porque las autoridades escolares, en algunos casos, no les permiten continuar sus estudios al “ser un mal ejemplo para sus compañeras”. Después del parto, las jóvenes madres enfrentan impedimentos para poder reinsertarse en su educación, como la necesidad de cuidar a sus hijos o la necesidad de trabajar para aportar a los ingresos de la familia. Asimismo, los jóvenes padres muchas veces necesitan desertar de la escuela para trabajar y ayudar a sostener la familia.

Adolescentes relegadas por su condición de género. Adicional a la situación de maternidad temprana, las expectativas familiares y sociales sobre los roles de género hacen que las adolescentes deban cumplir con el papel de madres de familia y amas de casa, limitando su acceso a la educación. Además, las familias valoran poco la educación de sus hijas y priorizan su trabajo en el hogar. En algunos casos, las familias deciden priorizar la migración de los hijos varones porque los consideran más fuertes y con mayores posibilidades de encontrar trabajo en el país de destino. Esta situación hace que las adolescentes se sientan relegadas y subvaloradas. Algunas adolescentes, especialmente niñas y adolescentes que se identifican como población LGBTQIA+, son víctimas de violencia de género en sus hogares, escuela y comunidades.

Adolescentes con núcleos familiares disfuncionales y sin apoyo. La mayoría de las familias en entornos de violencia y migración pueden ser disfuncionales y, con frecuencia, presentan violencia intrafamiliar.

Adicionalmente, a menudo, las familias de las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas no los apoyan para continuar sus estudios, porque no valoran la educación y la consideran como una “pérdida de tiempo” o que “no sirve para nada.” No solo sus familias prefieren que ellos y ellas trabajen ya sea en el hogar o en el mercado informal, sino que además muchos padres y madres tienen pocas expectativas sobre el futuro de sus hijos e hijas.

Adolescentes indígenas y afrodescendientes. Las y los adolescentes de pueblos indígenas y afrodescendientes con trayectorias educativas inconclusas, muchas veces sufren discriminación y racismo por su color de piel y otras características físicas, así como por su identidad, lengua y prácticas culturales. El sistema educativo no se adapta a su cultura, realidades y entornos, por lo que se sienten rechazados y discriminados, situación que incentiva la deserción (UNICEF, 2021a).

Adolescentes con discapacidad. Las y los adolescentes con discapacidad y trayectorias educativas inconclusas, usualmente, encuentran que el sistema educativo no está preparado para atender adecuadamente sus necesidades en términos de inclusión en la escuela, programas disponibles, métodos, instalaciones y personal docente. Adicionalmente, en ocasiones, sus familias asocian la discapacidad con enfermedad, por lo que son vistos como personas ajenas a la comunidad y que no tienen la capacidad de asistir a la escuela.

Adolescentes testigos y víctimas de violencia. La violencia criminal generalizada (extorsión, amenazas, narcotráfico, secuestro, hurto, homicidio, delitos sexuales, etc.) es multidimensional y da como resultado la vulneración de los derechos a la educación, la integridad y la seguridad. En 2015, la tasa regional promedio de homicidios en ALC fue la más alta a nivel mundial; y nueve de los 10 países con las tasas de homicidio más altas del mundo pertenecen a la región, donde El Salvador, Honduras y Venezuela mostraron las tasas de homicidio más altas a nivel mundial. Aproximadamente la mitad de las víctimas de homicidio en América Latina son jóvenes entre los 15 y 29 años (Chávez, et al, 2020). Los adolescentes hombres están sobrerrepresentados entre las víctimas, mientras que las adolescentes mujeres son vulnerables a otras formas de violencia, como violencia física, sexual y emocional por parte de la pareja y violencia sexual por otras personas (Chávez, et al, 2020).



Cuando las y los adolescentes son víctimas de algún tipo de violencia, bien sea en las inmediaciones de la escuela o dentro de ella, con frecuencia recurren al abandono escolar como estrategia para escapar de situaciones de victimización. Las y los adolescentes que rechazan participar en actividades delictivas, constantemente sufren amenazas de bandas criminales o son concebidos erróneamente como participantes de las bandas contrarias. Muchas veces el homicidio de un familiar cercano afecta la estabilidad emocional y física de las y los adolescentes.

El control territorial de las bandas criminales afecta a las escuelas, pues al convertirlas en escenarios de hechos violentos se pone en peligro la integridad física y emocional de toda la comunidad educativa. En Honduras, según la Dirección Departamental de Educación de Francisco Morazán, aproximadamente 369 escuelas se encuentran bajo amenazas de bandas criminales. Asimismo, los docentes reciben amenazas en escuelas ubicadas en sectores con presencia de bandas criminales (SMDFTNCA, 2018). Según un estudio realizado por Save the Children en 2018, en El Salvador el 30 por ciento de los estudiantes

consultados dijeron que era posible comprar drogas dentro de su escuela, e incluso armas. La violencia que desencadena la lucha territorial de las bandas criminales, en muchos casos, compromete la continuidad de la prestación del servicio educativo, especialmente la educación dirigida a jóvenes y adultos que se presta en horarios nocturnos.

Las y los adolescentes, jóvenes y sus familias sufren una doble vulneración cuando las entidades estatales encargadas de velar por sus derechos y por la seguridad ciudadana y nacional no dan una respuesta efectiva. En consecuencia, no se suelen denunciar hechos delictivos como amenazas, por miedo a represalias y desconfianza hacia las instituciones públicas. En Honduras, particularmente, la militarización de las escuelas ha fomentado una cultura en la que se considera que para estar seguros es necesario tener un arma (SMDFTNCA, 2018). Como medida de protección, muchas veces, los familiares incentivan que las y los adolescentes se encierren en su propia casa; confinamiento que restringe su movilidad para asistir a la escuela y los lleva a renunciar a una vida digna. También, mediante la extorsión, las bandas criminales desestabilizan aún más las frágiles condiciones económicas de las familias.

Como consecuencia de la violencia, y sin importar si el delito se cometió directamente contra un adolescente o contra su familia, la vivencia de situaciones emocionalmente traumáticas puede llevar a que la persona tenga una “sensación de impotencia, de que no existe escape, perdiendo así la confianza en sí misma o en el mundo”. Este tipo de afectaciones emocionales, pueden durar hasta la adultez y se manifiestan en “desajustes psicosociales, psicológicos y dificultades para tener relaciones interpersonales cercanas afectivamente” (SMDFTNCA, 2018).

Adolescentes que migran dentro de su país o a otras naciones. El fenómeno migratorio es multicausal y, por esta razón, conlleva intervenciones multisectoriales. En la región, las y los adolescentes que migran, usualmente, lo hacen de manera forzada escapando de violencia, abusos, amenazas contra su vida o contra la de familiares, violaciones, muerte de familiares, y para no ser reclutados por las bandas criminales o huyendo de las mismas. Otras veces, las razones obedecen a la búsqueda de mejores oportunidades de vida, trabajo, educación o reunificación familiar. También hay migrantes internos estacionales, en razón de sus actividades agropecuarias. En algunos casos, la escuela puede ser un factor de expulsión al no brindar soluciones viables —por ejemplo, para el traslado a otra escuela— o por ser el lugar donde se infringe violencia y discriminación. Puesto que la migración puede tener más de una causa, la interrelación de factores resulta en que a los flujos regulares de migrantes se sumen otros que amplían y complejizan el fenómeno migratorio.

La experiencia de vida que conlleva la migración tiene un impacto emocional muy fuerte, porque significa romper con los lazos de familia, amistad, escuela y comunidad y, sin ninguna certeza, cambiar el proyecto de vida. Este impacto es muy significativo en edades donde todavía se está desarrollando la personalidad y se están construyendo las habilidades necesarias para la adultez (SMDFTNCA, 2018).

El camino de la movilidad humana, especialmente a otras naciones, a veces es inseguro para los migrantes que ven vulnerados sus derechos con abusos, violación, acoso, maltratos, asaltos, etc. Estas vulneraciones continúan en los procesos de

regreso; algunos albergues no tienen las condiciones mínimas humanitarias, e incluso, pueden ser como cárceles sin entrada de luz solar, donde los migrantes sufren hambre, discriminación y maltrato.

La reinserción a la comunidad de la que las familias fueron expulsadas probablemente no es factible, debido a la persistencia de los factores que causaron la migración. La integración a una nueva comunidad es un desafío enorme porque los migrantes pueden enfrentar discriminación y, ellos mismos, se consideran desarraigados emocional y físicamente; asimismo, sienten que han fracasado en su propósito de salir del país y buscar una mejor vida.

Adolescentes en situación de calle. La situación de calle es un proceso que se debe a factores desencadenantes como maltrato y violencia intrafamiliar, abandono, trabajo obligatorio y otras formas de violencia, y va llevando a que las y los adolescentes se desvinculen y creen fuertes conexiones con la calle, dado que allí encuentran libertad, independencia financiera y aventura. Estas conexiones con la calle se hacen más significativas que los lazos con sus familias o escuelas, lo que los lleva a la deserción de la escuela (Galeana-Cisnero, 2016).

Adolescentes en conflicto con la Ley. Son diversas las situaciones por las que las y los adolescentes, en su mayoría hombres, se involucran en conductas delictivas. Muchas veces la falta de oportunidades los lleva a considerar a las bandas criminales como una salida económica, pero a menudo, su vinculación es el resultado de amenazas. Más allá de esto, la integración a una pandilla no siempre es signo de un deseo de “ser malo” o causar daño; más bien, es una respuesta a la discriminación y marginación permanente de la sociedad lo que hace que los y las adolescentes encuentren un sentido de pertenencia y se sientan aceptados dentro de estas organizaciones delictivas (Solís, 2003).

Puesto que los sistemas de protección para las familias, escuelas y comunidades no son lo suficientemente fuertes, las y los adolescentes terminan abandonando la escuela y cayendo en conductas violentas o delictivas. Sin embargo, una vez que están en contacto con las autoridades, la marginación se hace mayor, porque la incursión en los entornos de justicia los denigra aún más.

Situaciones escolares

Adolescentes que enfrentan discriminación en la escuela. Las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas, muchas veces, en la escuela han sufrido situaciones de rechazo hacia su presentación física, costumbres, hábitos y formas de hablar, y enfrentan distintas formas de maltrato verbal, físico y psicológico. Con frecuencia, la respuesta de la institución educativa puede ser negativa y la forma como los docentes y directivas se dirigen a ellos y los asesoran, puede transmitirles mensajes potencialmente desalentadores. Usualmente, no se sienten representados en los contenidos de los libros de texto, ni perciben empatía por parte de docentes u otros estudiantes. Estos factores provocan un deterioro de su autoestima y pueden causar su deserción. Así, en estos casos, la escuela resulta siendo un factor de expulsión y discriminación.

Adolescentes que perciben la escuela y el aprendizaje como procesos rígidos, desconectados de su realidad, aburridos y que no se acomodan a sus expectativas. Muchas veces, las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas tienen un gran desinterés por el estudio y presentan bajo rendimiento académico que conlleva abandono escolar. Esto puede obedecer a prácticas pedagógicas y de evaluación poco relevantes, motivadoras y atractivas, que no estimulan la creatividad y no incentivan el deseo de aprender. Asimismo, el proceso de aprendizaje está desconectado de lo cotidiano y del contexto en el que viven. Algunos, sienten que no son adecuadamente apoyados cuando se enfrentan a un rezago escolar o tienen un problema personal.

Adicionalmente, algunos estudiantes no perciben los beneficios de la educación y la conexión entre esta y sus oportunidades en el mercado laboral o la forma como la educación influirá en su estilo de vida. La excesiva rigidez y discrecionalidad en la aplicación de la normatividad de las escuelas, no se adecúa a sus intereses y los discrimina. Así, el proceso de pérdida de la filiación escolar, que lleva a la deserción, implica que durante la reinserción educativa se deba enfrentar este conjunto de percepciones que envuelven el rechazo a la escolarización.

Adolescentes en situación de extraedad. Muchas veces, las y los adolescentes que han desertado

presentan condición de extraedad en relación con los estándares de los servicios educativos, por lo que existe una presión familiar y social para que trabajen o se ocupen de las labores del hogar. Es común que las familias no los apoyen para continuar su educación porque “ya están muy grandes para estudiar.” Adicionalmente, dentro de la escuela algunos se sienten discriminados.

Adolescentes que querían continuar con su educación, pero no encontraron una oferta cercana o que se adaptara a sus necesidades. Debido a la oferta discontinua de educación secundaria, tanto baja como alta, muchos adolescentes encuentran dificultades para estudiar debido a las grandes distancias entre su vivienda y la escuela, lo que puede motivar la deserción. Asimismo, es posible que no hayan conocido o encontrado una oferta que se adapte a sus necesidades, puesto que han tenido que asumir múltiples responsabilidades de maternidad o paternidad temprana, trabajo, cuidado del hogar, la familia o los hijos.

En los países de ALC existen diversos problemas a la hora de trasladar expedientes y certificar el nivel de estudios de un estudiante que quiere volver a la educación. De la misma forma, las modalidades de reinserción escolar no están adaptadas al contexto pues, por ejemplo, la oferta de escuelas nocturnas no considera que, en entornos violentos, existan restricciones de movilidad por la noche (Save the Children, 2018).

¿Cuáles son sus aspiraciones?

En la región, las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas tienen aspiraciones educativas altas y, si no tuvieran ningún impedimento, desearían completar la educación superior pues son conscientes de que necesitan trabajar muy duro para continuar sus estudios y acceder a la educación superior (Novella et al., 2018).

En comparación con las y los jóvenes que se encuentran estudiando, usualmente, quienes no estudian tienen menores aspiraciones y unas bajas expectativas de alcanzarlas. Adicionalmente, algunos subestiman el retorno que tiene la educación en

términos de ingresos salariales, tanto de secundaria alta como de educación superior y, en especial, de las opciones técnicas (Novella et al., 2018). Las principales aspiraciones de las y los jóvenes con su ingreso al mercado de trabajo son alcanzar una buena calidad de vida para sí mismos y sus familias, mientras que algunos mencionan estudiar fuera del país, viajar y tener trabajos estables con buena remuneración y donde los “respeten”, es decir, trabajos dignos (Novella et al., 2018).

Debido a la falta de oportunidades, el hambre y la violencia, algunos adolescentes consideran la migración pese a ser conscientes de los riesgos que pueden correr en el tránsito. Algunos de ellos y ellas ya han vivido en el exterior y esperan aprender inglés para poder viajar y trabajar. Las madres y padres jóvenes quieren que sus hijos tengan mejores oportunidades y evitarles que experimenten las duras condiciones económicas que ellas y ellos tuvieron que enfrentar.

Las y los jóvenes con trayectorias educativas inconclusas en su mayoría reflejan expectativas inerciales, es decir, consideran que van a continuar sin estudiar, situación que es significativamente más recurrente entre las mujeres. Las adolescentes de comunidades indígenas no tienen claro su proyecto de vida y se les dificulta reflexionar sobre su futuro. Muchos adolescentes no respondieron a la pregunta sobre sus expectativas y mencionaron sentirse incómodos con la misma. Igualmente, tienen expectativas salariales más bajas que los salarios efectivos del mercado laboral. Si bien las y los jóvenes con trayectorias educativas inconclusas que no trabajan son estigmatizados como ociosos, este estatus no refleja su verdadera situación, que es de trabajo en el hogar (Novella et al., 2018).

Esta descripción de los diversos factores de deserción constituye un análisis general donde se destacan muchos puntos clave para comprender la situación de las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas en ALC. Sin embargo, es fundamental realizar diagnósticos en cada uno de los países a nivel nacional, subnacional y local para conocer las causas y consecuencias específicas del abandono escolar y establecer las barreras a la reinserción educativa, considerando siempre la diversidad de la población y

su contexto. Los estudios de UNICEF para la *Iniciativa Global por todos los Niños Fuera de la Escuela* son una guía para desarrollar este punto, así como el **Marco de Monitoreo de Participación Educativa** (UNICEF y UIS, 2016) que ayuda a identificar diversas poblaciones de niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela. De igual forma, es clave fortalecer los sistemas informativos de los ministerios de educación para identificar y caracterizar de forma temprana a las y los adolescentes que han desertado o están en riesgo de abandono escolar.

2.1.2. ¿De qué manera este marco estratégico aborda una población tan diversa?

El marco estratégico propone una taxonomía como primera aproximación para abordar a las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas, con el objetivo de que los gobiernos y proveedores puedan identificar las brechas en su oferta de educación alternativa. Para categorizar un grupo tan diverso se plantean tres variables estratégicas: edad, nivel de escolaridad y tiempo fuera del sistema educativo o periodo de baja intensidad de aprendizaje, siempre teniendo en cuenta las necesidades y el contexto de las y los adolescentes.

Edad. Esta distinción es importante pues las y los adolescentes de 10 a 14 años tienen diferentes necesidades de desarrollo personal con respecto a las de sus pares mayores de 15 a 19 años. Asimismo, los y las adolescentes mayores pueden tener diversas responsabilidades, como mantener a su propia familia o aportar al ingreso familiar. Un factor común que se ha observado en los países de ALC es la falta de oportunidades de educación alternativa para las y los adolescentes menores de 15 años. Esto se debe a que no tienen la edad suficiente para ingresar a la educación de jóvenes y adultos que, generalmente, es la que abarca la provisión de programas alternativos, incluida la educación acelerada.

Nivel de escolaridad. La provisión de educación alternativa debe abarcar todos los niveles de educación. Usualmente se presupone que la educación acelerada solamente necesita cubrir la educación primaria, sin embargo, esta es insuficiente

para que las y los adolescentes desarrollen las habilidades que requieren para salir adelante. Por esto es imperativo ofrecer modalidades que comprendan también la secundaria. Para ello es crucial determinar el nivel de escolaridad y reconocer el proceso de aprendizaje previo, que significa incluir lo aprendido por fuera del sistema educativo.

Tiempo fuera del sistema educativo o de baja intensidad de aprendizaje. Los programas alternativos deben corresponder a las necesidades de las y los estudiantes y diferir según el tiempo que hayan estado fuera del sistema educativo o que hayan tenido una baja intensidad de aprendizaje (ambos criterios medidos en términos de años escolares). Cuando las y los adolescentes han estado fuera de la escuela o han tenido un periodo de baja intensidad de aprendizaje por corto tiempo, si las condiciones socioeconómicas y culturales lo permiten, pueden ponerse al día y volver a entrar a la educación formal. Mientras que si el tiempo fuera de la escuela o el periodo con baja intensidad de aprendizaje ha sido extenso —por lo general,

más de un año escolar—, las y los adolescentes necesitan acelerar su aprendizaje y continuar con oportunidades educativas adaptadas a sus necesidades socioeconómicas y culturales.

Esta primera aproximación taxonómica se basa en la **Guía programática para la educación en la segunda década de UNICEF en el Pacífico y Asia oriental**. Las categorías presentadas a continuación no son exhaustivas ni excluyentes y tampoco son homogéneas, pues agrupan una gran diversidad de sujetos que viven multiplicidad de situaciones diferentes en sus contextos. Para el proceso de reinserción de las y los adolescentes es fundamental analizar estas situaciones y ajustar la oferta del servicio educativo a sus necesidades pues, de lo contrario, cualquier provisión de educación alternativa no será efectiva.

De acuerdo con las tres variables, los grupos objetivo de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas propuestos para los diferentes programas alternativos, son:

Tabla 1. Grupos objetivo de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas

		Tiempo fuera de la escuela o de baja intensidad de aprendizaje				
		Corto tiempo	Largo tiempo			
Nivel de escolaridad		Todos los niveles	No han completado primaria o nunca han asistido a la escuela	No han completado secundaria baja	No han completado secundaria alta	Todos los niveles
Edad	10 - 14	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 4		Grupo 7
	15 - 19		Grupo 3	Grupo 5	Grupo 6	

Grupos objetivo de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas²⁰

Grupo 1. Adolescentes que han estado fuera del sistema educativo que han tenido baja intensidad de aprendizaje, por un **corto tiempo**.

Largo tiempo fuera de la escuela

Grupo 2. Adolescentes menores de 15 años que no han completado **la primaria o nunca han asistido a la escuela**.

Grupo 3. Adolescentes mayores de 15 años que no han completado **la primaria o nunca han asistido a la escuela**.

Grupo 4. Adolescentes menores de 15 años que completaron la primaria, pero han desertado de la **secundaria baja**.

Grupo 5. Adolescentes mayores de 15 que han completado la primaria, pero han abandonado la **secundaria baja**.

Grupo 6. Adolescentes mayores de 15 que completaron la educación secundaria baja pero **no la secundaria alta**.

Grupo 7. Adolescentes con nula o baja intensidad de aprendizaje por periodos prolongados (no aprenden según lo esperado).

Teniendo en cuenta estos siete grupos, se incentiva que los gobiernos y proveedores analicen en cuál o cuáles de los grupos se encuentran las poblaciones más excluidas del sistema escolar para, de esta forma, **priorizar sus acciones**.

²⁰ La iniciativa "Todas las niñas y los niños a la escuela" presenta cinco dimensiones de la exclusión. En cuanto a las y los adolescentes, la tercera dimensión: en edad escolar de secundaria baja que no están en la escuela primaria o secundaria, corresponde a los grupos 2 (primaria) y 4 (secundaria baja) de este marco estratégico. La Iniciativa hasta el momento no incluye la secundaria alta.

2.2. Identificación de brechas programáticas en la oferta alternativa y oportunidades de mejoramiento en los programas

2.2.1. Identificación de brechas en la oferta alternativa para la reinserción educativa

De acuerdo con los grupos objetivo identificados, se propone que los gobiernos y proveedores analicen y mapeen su oferta de educación alternativa. La provisión de educación alternativa tiende a fragmentarse debido a la diversidad de proveedores, objetivos y contenidos de los programas, modalidades y grupos de edad a ser atendidos. Para un análisis de este subsector educativo es útil considerar las **Directrices metodológicas de análisis del sector educativo. Volumen 2**, de la UNESCO-IIPE, UNICEF y el Banco Mundial.

Una vez que se ha mapeado la provisión de educación alternativa, los gobiernos pueden compararla con los programas propuestos para cada grupo objetivo, a fin de identificar las brechas de la oferta. Los tipos de programas mencionados son los más conocidos, sin embargo, en los países existen otros programas con diferente denominación o que, incluso, pueden ser clasificados como parte de la educación formal.

Grupo 1. Adolescentes que han estado fuera del sistema educativo o han tenido una baja intensidad de aprendizaje por un corto período de tiempo

Las y los adolescentes que han estado fuera de la escuela por períodos cortos, es decir, algunos meses, necesitan rápidamente ponerse al día con su educación. En el caso de estudiantes que necesitan nivelar una pequeña brecha de aprendizaje en ciertas materias por no haber asistido unos pocos meses, se requiere proporcionar **programas de nivelación o remediales**. Cuando el período fuera de la escuela ha sido de algunos meses, las y los adolescentes pueden requerir programas de apoyo a corto plazo para **“ponerse al día”** (catch-up). En estos dos tipos de programas el objetivo es la reinserción educativa al sistema formal. Después de participar en estos programas la **trayectoria educativa**, por lo general, puede ser continuar **en el sistema formal** tan pronto como sea posible. Si la reinserción al sistema formal no es una posibilidad debido a impedimentos socioeconómicos o culturales, como la necesidad de trabajar, estar a cargo de labores domésticas o afrontar la maternidad y paternidad temprana, se recomienda seguir otra **modalidad de educación alternativa**.

Programa de nivelación o remedial en Toronto, Canadá

Pathways to Education es un programa integral de apoyo a jóvenes, desarrollado para mejorar los resultados académicos entre quienes ingresan a la secundaria alta de entornos socioeconómicos vulnerables y proyectos de vivienda específicos. El programa incluye tutoría para cada estudiante, mentoría, actividades grupales, asesoramiento socio ocupacional y asistencia para la transición a la universidad. Estos componentes se combinan con apoyo financiero. La participación es voluntaria y requiere que, tanto las y los estudiantes como los padres y madres, formalicen cada año un compromiso escrito.

Con este programa, la graduación de la escuela secundaria alta aumentó en un 40 por ciento y, en algunos casos, las tasas de inscripción postsecundaria de las y los estudiantes elegibles para Pathways, aumentaron drásticamente en más del 50 por ciento. El programa tiene efectos intermedios en las puntuaciones de matemáticas y lectura (Oreopoulos, Brown y Lavecchia, 2017).

Adolescentes fuera de la escuela o en periodos de baja intensidad de aprendizaje por largo tiempo

Grupos 2 y 3. Adolescentes que no han completado la primaria o nunca han asistido a la escuela

Estos adolescentes necesitan educación primaria acelerada que les permita adquirir las competencias y conocimientos básicos de este nivel. Para el **grupo 2** de adolescentes menores de 15 años es importante revisar

las condiciones de la oferta y establecer si está adaptada para este grupo de edad. Mientras que para el **grupo 3**, en los países de ALC usualmente existe la provisión de educación para jóvenes y adultos.

La **trayectoria educativa** de estos adolescentes puede ser a una opción educativa de secundaria acelerada. Esto aplica incluso para los menores de 15 años que, probablemente, al terminar la primaria acelerada aún se encuentren en extraedad y ya no sea viable su inserción a la educación formal. Al mismo tiempo, siempre existe la necesidad de analizar sus necesidades particulares y de contexto.

Educación primaria acelerada para niñas y niños mayores o educación primaria no formal (NFPE o escuelas BRAC, refiriéndose a la ONG)

En Bangladesh (evaluación), Afganistán, Pakistán, Filipinas y Sudán del Sur el programa ofrece la oportunidad de estudiar a las y los adolescentes de 11 a 16 años que desertaron o nunca se inscribieron en la educación primaria. Es presencial y condensa el currículo general de la escuela primaria en menos tiempo, de cinco a cuatro años, lo que permite que al finalizar las y los estudiantes puedan tomar los exámenes nacionales para acceder a secundaria y continuar en escuelas secundarias públicas o privadas. Es atendido por docentes locales que son contratados en la misma comunidad y permanecen con cada cohorte.

La tasa de deserción del programa está por debajo del cinco por ciento y su tasa de continuación a secundaria supera las tasas de las escuelas del gobierno en Bangladesh (Ahmed et al., 1993; Ranjan, Nath, 2006).

Modelo educación para la vida y el trabajo en su vertiente 10-14 en México

Este modelo, proporcionado por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), se propone brindar educación primaria a las niñas y los niños entre 10 y 14 años que, por condiciones de vulnerabilidad, no han podido iniciar o terminar este nivel educativo. Presenta una estructura modular que permite a las y los estudiantes trabajar de forma independiente, a su propio ritmo, y asistir a sesiones de tutoría llamadas círculos de estudio, una vez por semana. También tiene módulos en lenguas indígenas y los materiales están adaptados a las necesidades de las y los estudiantes más jóvenes.

Con el programa para jóvenes y adultos se busca ofrecer secundaria baja acelerada. Sin embargo, a la fecha no es accesible a las y los adolescentes menores de 15 años, no se encuentra adaptado a sus necesidades y aún no tiene una evaluación de impacto. No obstante, se considera una estrategia prometedora (INEA, 2013).

Grupo 4. Adolescentes menores de 15 años que han completado la primaria pero han desertado de la educación secundaria baja

Puesto que las y los adolescentes de 10 a 14 años con primaria completa y secundaria baja incompleta necesitan una opción de **secundaria baja acelerada**, es de suma importancia que en ALC los gobiernos revisen si esta opción se encuentra en su oferta y establezcan su alcance. Muchas veces las y los adolescentes de esta franja etaria no pueden continuar estudiando porque la oferta alternativa de secundaria baja hace parte de la provisión de educación para jóvenes a partir de los 15 años y adultos.

La **trayectoria educativa** de estos adolescentes puede ser a la educación formal en secundaria baja o alta, si ya no se encuentran en extraedad, y si sus condiciones personales y de contexto lo permiten. Si continúan

en extraedad, pueden optar por la secundaria alta acelerada de la educación para jóvenes y adultos u otro programa alternativo.

Grupo 5. Adolescentes mayores de 15 años que han completado la primaria pero han desertado de la educación secundaria baja

Igualmente, estos adolescentes requieren una opción de **secundaria baja acelerada**. Por lo general, en los países de la región la oferta de secundaria baja acelerada hace parte de la provisión de educación para jóvenes y adultos.

En este caso, la **trayectoria educativa** puede ser a una modalidad acelerada de secundaria alta, incluyendo la educación de jóvenes y adultos, dado que lo más probable es que estos adolescentes continúen en extraedad.

Educación secundaria acelerada en Uruguay

Programa nacional de educación y trabajo (PNET): Centros de capacitación y producción (CECAP)

El programa CECAP está dirigido a jóvenes entre 15 y 20 años de grupos socioeconómicos vulnerables, que han abandonado el sistema de educación formal, tienen una educación básica incompleta y no han logrado obtener empleo. Las y los estudiantes se comprometen a participar en hasta 30 horas semanales de clases organizadas en jornadas de seis horas de estudio diarias, de lunes a viernes. Los docentes de CECAP son comprensivos y se ajustan a las circunstancias excepcionales que caracterizan la vida de estos estudiantes, que tienen compromisos adicionales y no necesariamente compatibles con las estrategias educativas.

El programa se centra en habilidades básicas y formación profesional, abarcando aspectos del mundo del trabajo y empleo, TIC, talleres de expresión artística y cultural, y educación física y deporte. Los talleres vocacionales disponibles en los dos primeros semestres aseguran que las y los estudiantes puedan hacerse una idea de las diferentes áreas en las que podrían ampliar sus habilidades y buscar empleo. Pese a que el programa no tiene una evaluación de impacto, es una estrategia prometedora (UNESCO, 2011).

Grupo 6. Adolescentes mayores de 15 años que han completado la educación secundaria baja pero han desertado de secundaria alta

Para culminar sus estudios, es probable que estos jóvenes requieran una oferta educativa de **secundaria alta acelerada**. En los países de ALC la oferta de secundaria alta acelerada hace parte de la provisión de educación para jóvenes y adultos. La **trayectoria educativa** puede ser a la educación y formación técnica vocacional (EFTV) o a la educación superior.

Grupo 7. Adolescentes con nula o baja intensidad de aprendizaje por un periodo prolongado

A consecuencia de la provisión remota de educación durante la pandemia de la COVID-19, las y los adolescentes no han aprendido al mismo nivel que si hubieran asistido de forma presencial a la escuela. Por esta razón, necesitan nivelar sus aprendizajes y el método adecuado para hacerlo depende de que se puedan establecer sus **brechas de aprendizaje**. Para

ello, es fundamental **valorar el nivel de aprendizaje** de las y los estudiantes con evaluaciones formativas en el aula. De esta forma, si la brecha de aprendizaje es equivalente a menos de un año escolar, la **trayectoria** puede ser a una opción para **ponerse al día (catch-up) o nivelación (remedial)**; mientras que, si es mayor a un año escolar, se puede optar por una **educación acelerada**.

Aunque esto supone enormes desafíos para escuelas y educadores, ya que entre la diversidad de estudiantes puede haber diferentes brechas de aprendizaje, es fundamental brindar flexibilidad y acomodar la oferta formal actual. Además, las autoridades educativas deben dar respuesta a los muchos adolescentes que no regresarán a la educación formal debido a que sus condiciones de vida han empeorado como resultado de la pandemia; por lo tanto, necesitarán ser categorizados en los grupos 2 a 6 para que accedan a oportunidades de educación alternativa que les permitan continuar su aprendizaje.

En el Anexo 3 se pueden consultar más ejemplos de programas alternativos eficaces.

Modalidad alternativa en el estado de Amazonas, Brasil

Media Center es un modelo de escuela secundaria alternativa, baja y alta, desarrollado localmente. Busca reducir la disparidad en acceso educativo que existe entre las zonas urbanas y rurales del estado de Amazonas. A través de televisión satelital se transmiten lecciones en vivo a 1.000 aulas ubicadas en todas las comunidades ribereñas del Amazonas, utilizando tecnología de videoconferencia multipunto desde un estudio de Media Center en Manaus, la capital del estado.

La innovación fundamental de este modelo es su capacidad para la interacción bidireccional entre estudiantes y docentes. El programa ha logrado que las tasas de progresión de la escuela secundaria aumenten un 16 por ciento entre 2007 y 2011, y que disminuya la deserción en casi la mitad entre 2008 y 2011 (Cruz, P. et al., 2016).

Análisis de la oferta educativa para identificar brechas

La Figura 2 muestra un resumen de los principales tipos de programas y los grupos objetivo a los que responden. Se propone que los países analicen su oferta a fin de identificar brechas en la provisión alternativa para todos los siete grupos objetivo. Por ejemplo, en los países de ALC se sugiere revisar la provisión para las y los adolescentes menores de 15 años. También es necesario fomentar la articula-

ción con otros sectores y la comunidad para dar una respuesta integral. Adicionalmente, es importante resaltar que los programas de educación acelerada requieren tener un mecanismo de reconocimiento, validación y acreditación de los aprendizajes previos, y ofrecer la misma certificación que el nivel formal, para garantizar su validez y la trayectoria de las y los estudiantes. Igualmente, es fundamental brindar acceso a las poblaciones históricamente excluidas, como grupos indígenas, afrodescendientes, adolescentes con discapacidad, etc.

Figura 2. Análisis de la oferta de educación alternativa



La educación alternativa exitosa no termina cuando las y los estudiantes completan el programa de un ciclo educativo —cuyo certificado válido es, en todo sentido, igual al correspondiente en la educación formal—, ya que es esencial proporcionarles más trayectorias para que continúen su proceso educativo hasta culminar la secundaria alta.

Las **trayectorias educativas** no siempre son continuas, y las y los adolescentes necesitan ser capaces de entrar y reingresar a diferentes programas alternativos en cualquier momento. Por esto, es necesario que los sistemas educativos reconozcan los aprendizajes previos a través de un **mecanismo de reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje**, establecido como política nacional, que permita a las y los estudiantes transitar de la educación alternativa a la formal o a otro programa alternativo y viceversa. De

esta manera, los sistemas pueden asegurar múltiples puntos de entrada y trayectorias para que las y los adolescentes alcancen su potencial.

Una vez que se han identificado las brechas en la oferta, es necesario cerrarlas a **nivel programático**, por ejemplo, con la creación de nuevos programas o ajustando los programas actuales con nuevas estrategias. El objetivo también debe ser mejorar la oferta actual, dado que su alcance y calidad pueden ser limitados. Para esto se requieren diseños innovadores, con base en evidencia, que contribuyan a mitigar los efectos de fenómenos sociales, como la exacerbación de la pobreza, la violencia y los nuevos patrones de migración. El siguiente paso consistirá en identificar oportunidades de mejora de los programas, mediante estrategias de cambio que contribuyan positivamente a la efectividad de los programas.



2.2.2. Identificación de oportunidades de mejoramiento de la oferta para incrementar la efectividad de los programas

Para identificar oportunidades de mejoramiento en los programas actuales o diseñar integralmente nuevos programas que sean efectivos, el marco propone revisar las **estrategias de cambio**, que contribuyen positivamente a la efectividad de los programas.

Un tema subyacente común en toda la evidencia en torno a la educación alternativa es que hay muchas piezas modulares que deben estar en su lugar y bien alineadas para que cumplan sus objetivos (Azevedo et al., 2020). Las estrategias de cambio que se mencionan a continuación, ayudan a definir qué piezas modulares contribuyen positivamente a la efectividad de los programas. Estas estrategias de cambio se han encontrado amplia y reiteradamente en la evidencia mundial disponible para aquellos programas alternativos que han demostrado ser efectivos en términos de resultados de aprendizaje, acceso, permanencia y trayectoria educativa.

La revisión de esta evidencia hizo énfasis en el metanálisis, intentando reducir posibles sesgos y omisiones de estudios individuales; y facilitando encontrar características significativas a lo largo de varios programas para su efectividad (el Anexo 1 presenta la metodología utilizada, el Anexo 2 la revisión de literatura y el Anexo 3 una lista en la que se describen los programas eficaces). El Anexo 4 sirve como referencia puntual de los pasos que se sugiere revisar para verificar el proceso de desarrollo de los programas.

Estas estrategias de cambio son lecciones aprendidas de programas evaluados en su impacto. Es importante que su análisis se realice con precaución, considerando el contexto en el que se encuentra el programa que se desea mejorar o diseñar integralmente.

A continuación, se muestran estrategias generales para todas las poblaciones, organizadas en: a. referentes al diseño de programa; b. educadores; y c. enfoque comunitario o intersectorial. Más adelante,

la sección muestra algunas estrategias específicas a tener en cuenta en el trabajo con ciertas poblaciones de interés. Por último, se muestran algunas estrategias que la evidencia disponible indica no han sido recurrentemente efectivas.

2.2.2.1 Evidencia de estrategias de cambio para el mejoramiento o el diseño integral de programas efectivos

a. Diseño integral de los programas

Consideraciones sobre ingreso, modalidades y tiempos

El proceso de inscripción o matriculación suele estar abierto en cualquier época del año con el apoyo necesario, y se evalúa y acepta el aprendizaje previo. Las y los estudiantes requieren ser aceptados en cualquier momento del año cuando decidan volver a participar de opciones educativas. La educación alternativa generalmente utiliza módulos de aprendizaje que pueden facilitar el proceso de reinserción, acompañados de un mayor apoyo académico.

Los programas efectivos suelen aceptar certificaciones o calificaciones/transcripciones anteriores, pero si los y las adolescentes no las tienen, los programas pueden ofrecer un examen de competencias para evaluar el avance en el aprendizaje, especialmente en lenguaje y matemáticas. Otra práctica que puede ser efectiva es disponer de personal comunitario que entable relaciones con potenciales estudiantes, de forma que estos puedan superar las barreras a la participación, ya sean académicas, socioeconómicas o culturales.

Para los y las adolescentes que se encuentran fuera de la escuela, la modalidad²¹ del programa puede combinar el apoyo presencial con el aprendizaje a distancia, cuando la tecnología esté disponible. Aunque las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas no tengan una comprensión clara de sus metas educativas o no tengan la disciplina que exige el autoestudio (Anzalone y Figueredo, 2003), necesitan una alta motivación e interacción, especialmente con compañeros, para

21 Presencial, semi-distancia, a distancia, *blended* (con uso de las TIC). La diferencia entre *blended* y semi distancia es que el *blending* incluye uso de las TIC.

desarrollar habilidades sociales y emocionales. Por esta razón, los programas alternativos de educación secundaria que han sido efectivos ofrecen a las y los estudiantes un apoyo frecuente y una supervisión estructurada de forma presencial. La autoinstrucción ha sido vista como un sistema de aprendizaje poco efectivo para los niños, niñas y adolescentes (Anzalone y Figueredo, 2003).

Asimismo, es posible que las y los adolescentes fuera de la escuela tengan dificultades para acudir todos los días a los centros donde tienen lugar los programas, debido a las distancias y los costos de transporte. También es común que trabajen o estén a cargo de los deberes domésticos, razones frecuentes que los llevaron a abandonar la escuela anteriormente. En este sentido, la evidencia disponible muestra que estos adolescentes pueden sentirse más inclinados a participar y continuar sus estudios en ofertas semipresenciales o híbridas.

Este enfoque puede aumentar la motivación para completar los estudios, reducir las tasas de deserción escolar y ofrecer opciones flexibles para aquellos que ya han abandonado el sistema escolar (Rajasekaran y Reyes, 2019). Si el distanciamiento físico debido a una crisis, como la pandemia de la COVID-19, limita el trabajo colaborativo o el aprendizaje basado en proyectos, es posible que deba equilibrarse con actividades en línea que involucren colaboración entre compañeros (Reimers y Schleicher, 2020).

Debido a que los programas usualmente tienen un apoyo presencial, es clave que estén ubicados cerca de las y los adolescentes. Con frecuencia, los programas alternativos eficaces se ofrecen como aprendizaje basado en la comunidad, en asociación con la comunidad o con agencias de apoyo. Estos espacios son inclusivos —un lugar al que niños, niñas y adolescentes y toda la comunidad puedan acceder y no esté lejos de sus hogares— y permiten enlaces con los líderes de las comunidades para que estos apoyen los programas. Igualmente, este enlace con la comunidad se ha visto clave para la sostenibilidad, especialmente en las comunidades remotas (Rosenkrantz, 1995). Cuando no es posible encontrar educadores en las comunidades o cerca de ellas, una práctica que puede ser efectiva consiste en proporcionar educadores itinerantes.

En cuanto a la sostenibilidad de los programas alternativos, la experiencia demuestra que esta puede verse comprometida si la oferta trata de asumir todos los costos de infraestructura y servicios de la provisión educativa. Para ello, se propende por que los programas encuentren apoyo de la comunidad, lo que debe incluir instalaciones de agua y saneamiento básico, así como medidas de seguridad (Anzalone y Figueredo, 2003).

Los tiempos y horarios de apoyo presencial a menudo son flexibles y se ajustan a las necesidades de las y los estudiantes. En los programas efectivos los participantes pueden, en cierta medida, elegir los días o el horario que mejor se adapte a sus necesidades (Davies, Lamb y Doecke, 2011). Una práctica efectiva puede ser que los tutores o facilitadores se pongan de acuerdo con el grupo de estudiantes sobre los días y horarios en los que se van a reunir, buscando que estas medidas se acomoden a los participantes que tienen más dificultades porque viven lejos, trabajan a ciertas horas, o tienen responsabilidades de cuidado, etc.

Los programas efectivos suelen ser de alto contacto y tienen una duración prolongada, con una frecuencia de al menos seis a ocho meses. Se ha observado que los períodos más prolongados de asistencia a un programa alternativo y con participación más frecuente —al menos una vez a la semana— tienen efectos más duraderos (Aron, 2003; Mawn et al., 2017; Rajasekaran y Reyes, 2019). No obstante, si las y los adolescentes necesitan cursar los primeros grados de primaria, se podrían requerir períodos de tiempo más extendidos y una participación en actividades presenciales más intensiva.

Dado que las y los estudiantes fuera de la escuela suelen tener otras responsabilidades distintas al estudio y enfrentan dificultades relacionadas con el transporte y otros costos, es común encontrar programas alternativos donde el apoyo presencial suele ser durante un día del fin de semana, por ocho horas. Cuando las y los estudiantes presentan más dudas, preguntas, etc., la comunicación remota con los educadores es fundamental y puede darse de diferentes maneras, mediante llamadas telefónicas, mensajería de texto, plataformas virtuales, entre otras opciones. La evidencia disponible identifica esta flexibilidad de los programas como un factor crítico para el éxito de estudiantes en riesgo en un entorno alternativo (GoNext, 2018).

Consideraciones sobre los enfoques de enseñanza y aprendizaje

Los programas alternativos necesitan desarrollar un currículo basado en competencias, equivalentes a las desarrolladas en la educación formal. En términos de desarrollo de habilidades, el currículo básico requiere ser equiparable al de la educación formal, reforzando las habilidades en matemáticas y lenguaje que, a menudo, son problemáticas para las y los estudiantes desligados del sistema escolar (Davies, Lamb y Doecke, 2011). Lo anterior no implica tener el mismo currículo, pero sí asegurar que siga siendo estricto y no diluya los aprendizajes (Aron, 2003; Kremer y Holla, 2009).

Cuando el currículo formal de un sistema educativo se basa en contenidos, aquellos proveedores de educación alternativa que hayan desarrollado un currículo basado en competencias se verán obligados a ajustarlo para incluir solamente estos contenidos. Este procedimiento no se considera una buena práctica, por lo que los sistemas educativos necesitan desarrollar currículos basados en competencias para todo el sistema educativo, tanto formal como alternativo.

Los programas efectivos usualmente desarrollan un currículo flexible, en términos de calendario e intensidad, para lo cual los planes de estudio necesitan ser desarrollados de manera modular. A diferencia de los planes de estudio lineales, cuando un programa alternativo se diseña con módulos independientes, proporciona la flexibilidad que las y los estudiantes necesitan para avanzar a su propio ritmo (Davies, Lamb y Doecke, 2011) y facilita que los docentes hagan la evaluación formativa de cada módulo para realizar un seguimiento del aprendizaje. El diseño modular también favorece a las y los estudiantes de educación secundaria, pues al ser más autónomos, dentro de su grado escolar pueden elegir el orden de los módulos que van a tomar (Rosenkrantz, 1995).

Dado que el currículo tiene una entrega flexible, es clave desarrollar planes de aprendizaje que puedan ser adaptados y relevantes. Desde la perspectiva docente, los planes de aprendizaje creados para las circunstancias cambiantes de las y los estudiantes, les ayudan a mantener la motivación, hacer más énfasis en el aprendizaje significativo de cada

participante y realizar un mejor seguimiento, para luego identificar los avances en el aprendizaje (Myconos et al., 2016). Si, además, la docencia utiliza pedagogías prácticas y basadas en proyectos, que incluyan los intereses y habilidades de los y las adolescentes, estos planes de estudio se pueden convertir en el puente que vincule el aprendizaje credencial y el aprendizaje efectivo.

Igualmente, los planes de aprendizaje adaptados favorecen el empoderamiento de las y los adolescentes, pues sus voces son fundamentales para abordar los retos y las posibilidades de mejora. Asimismo, la sensación de tener cierta autonomía y control sobre el propio aprendizaje aporta significativamente al compromiso de las y los adolescentes con su estudio (Te Riele, 2014).

El currículo necesita ser relevante y estar relacionado con las experiencias, necesidades, aspiraciones e intereses de las y los adolescentes. Los programas deben ser justos, es decir, desarrollar un currículo que esté conectado con la realidad de vida de los y las adolescentes, como característica necesaria para involucrarlos reconociendo la validez de sus experiencias vitales (Te Riele, 2014). El currículo necesita tener metas claras y adaptadas a cada individuo, combinando el aprendizaje experiencial con oportunidades para ponerse al día y acelerar el aprendizaje. Igualmente, requiere desarrollar conocimientos y habilidades, desde el enfoque de igualdad de género, que ofrezcan actividades de aprendizaje con aplicaciones en el mundo real; así como utilizar una retroalimentación asertiva y formas auténticas de evaluación para que las y los estudiantes sepan y crean que tienen la capacidad de aprender.

El aprendizaje debe ser cuidadosamente monitoreado y celebrar el progreso (Thomson, 2014). La evidencia disponible apoya ampliamente el hecho de que la motivación y el éxito de los y las estudiantes ocurren cuando los programas incluyen actividades en áreas relevantes para su vida diaria y ocupaciones futuras. Con la incorporación de la perspectiva de género, lo anterior abarca temas, como agricultura, derechos humanos, protección del medio ambiente, artes, deportes y participación cívica. Es esencial proporcionar un desarrollo holístico que incluya **habilidades transferibles**, como manejo de sí mismo, comunicación, cooperación, resolución de problemas, entre otras; **habilidades digitales**;

y, para las y los adolescentes mayores de 15 años, **habilidades específicas para el trabajo o técnicas** y experiencia laboral, como pasantías y prácticas de trabajo. En general, los programas alternativos exitosos son aquellos en los que las y los estudiantes pueden ver los beneficios de sus estudios (Anzalone y Figueredo, 2003).

Para la educación acelerada, la Red Interinstitucional para la Educación en Emergencias –INEE– (2017) recomienda desarrollar y proporcionar currículos condensados, nivelados, basados en competencias y apropiados para la edad. Es necesario que se priorice la adquisición de habilidades en lenguaje y matemáticas como base para el aprendizaje, integrándolas con habilidades transferibles. La educación acelerada también debe abordar el bienestar psicosocial, adaptarse a la edad de los y las adolescentes y reflejar unas prácticas educativas sensibles al género e inclusivas.

Para lograr que el currículo sea pertinente para el contexto de las y los estudiantes y las necesidades regionales del mercado laboral, los actores de los sistemas educativos deben mantener un diálogo permanente con los actores del **sector productivo**.

Las habilidades transferibles en programas alternativos son primordiales para desarrollar el compromiso, apoyar a las y los estudiantes con sus experiencias difíciles del pasado, mejorar las relaciones interpersonales en torno a la ciudadanía y convivencia pacífica y prepararlos para su futuro. Los programas de educación alternativa que son exitosos regularmente tienen un currículo amplio, bien definido y que se centra en el desarrollo de habilidades transferibles, como manejo de sí mismo, resiliencia —tolerancia a la frustración—, empatía, resolución de problemas —análisis de las consecuencias—, etc. También es importante que se incluya la educación en derechos sexuales y reproductivos, debido al alto número de embarazos no planeados de las adolescentes en la región.

La evidencia disponible enfatiza ampliamente la importancia del aprendizaje socioemocional para que los y las estudiantes: desarrollen su compromiso; reciban apoyo para manejar experiencias difíciles —pasadas, ocurridas en la escuela y, muy probablemente, fuera de ella—; mejoren sus relaciones interpersonales; definan sus metas a

futuro; y se empoderen como ciudadanos que aportan a la convivencia pacífica y a la protección del entorno natural (Aron, 2003; Durlak y Weissberg, 2013; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011; Durlak, Weissberg, y Pachan, 2010; 2016; Panter-Bricket al., 2018; Rajasekaran y Reyes, 2019; Schinke, Orlandi y Cole, 1992). Asimismo, la evidencia soporta ampliamente que aumentar el nivel de habilidades transferibles puede tener un efecto particularmente significativo en aspectos de bienestar, empleo e ingresos, así como en la reducción de conductas antisociales y violentas, todo lo cual ayuda a fomentar las habilidades fundamentales o básicas en matemáticas y lectura, y contribuye a una mejor salud personal (OCDE, 2015).

Los programas alternativos efectivos a menudo incluyen en el currículo el desarrollo de un Plan de vida sensible al género e información acerca de los niveles subsecuentes de educación para una futura trayectoria. La evidencia disponible sugiere que ayudar a las y los adolescentes a desarrollar un plan de vida es uno de los papeles esenciales de la educación puesto que, además, contribuye al proceso de reinserción —los y las estudiantes pueden establecer metas futuras y una trayectoria ideal para continuar con sus estudios, desde la igualdad de género— (Polidano, Tabasso y Tseng, 2012). También es primordial proporcionar información sobre los siguientes niveles de educación y acerca de cómo continuar con la trayectoria educativa, lo mismo que orientación sobre las oportunidades de ayuda financiera (Dinkelman y Martínez, 2013).

Los programas alternativos eficaces se centran en el o la estudiante y están basados en el aprendizaje activo, lo que incluye la participación de las y los adolescentes. El diseño de una pedagogía adecuada para los y las estudiantes requiere partir del entendimiento de sus necesidades, en términos de habilidades previas adquiridas, e incluir sus intereses de aprendizaje desde la igualdad de género. La evidencia disponible ha identificado algunas intervenciones a partir de programas efectivos que comprenden el aprendizaje aplicado o práctico —aprendizaje basado en proyectos— y la oferta de programas que integran tecnologías (Davies, Lamb y Doecke, 2011).

Asimismo, otras estrategias pedagógicas específicas para programas alternativos incluyen: aprendizaje

cooperativo, enseñanza en equipo y tutoría entre pares (Rosenkrantz, 1995). La tutoría en general ha mostrado impactos positivos consistentes y sustanciales en los resultados del aprendizaje y, en promedio, es más efectiva cuando la persona a cargo de la instrucción es docente o profesional, en vez de un familiar o alguien sin formación superior. Aunque las intervenciones en lectura y matemáticas sean similares, la tutoría de lectura tiende a ser más efectiva en grados inferiores, mientras que la tutoría de matemáticas es más efectiva en los grados más altos (Nickow et al., 2020).

La aplicación práctica de las habilidades es crucial para atraer a las y los estudiantes desligados del sistema educativo. La enseñanza abstracta más tradicional solo conduce a una mayor desconexión y confirma la desconfianza de las y los adolescentes hacia los entornos educativos. Por esto, al comienzo del proceso de reinserción se pueden organizar actividades al aire libre o fuera del entorno de la clase como punto de entrada a la instrucción presencial; así, poco a poco se podrá ir aumentando la confianza en el entorno de aprendizaje (Davies, Lamb y Doecke, 2011).

Los recursos para el aprendizaje son críticos para los programas alternativos, donde las lecciones con guías o secuencias didácticas son comunes y un factor clave. En los programas alternativos es común contar con un andamiaje que oriente a los docentes sobre los contenidos a enseñar y las metodologías que pueden emplear, puesto que esto ha mostrado ser eficaz para mejorar las habilidades en algunos contextos de bajo rendimiento académico (He et al., 2009; Abeese et al., 2013).

Es fundamental desarrollar o ajustar los materiales para evitar que estos estén sesgados en términos de género y representen positivamente a las personas con discapacidad y comunidades históricamente excluidas. Puesto que la literatura muestra que solo a través de material impreso es difícil estimular la motivación de las y los estudiantes —al convertirse rápidamente en un medio pasivo y aburrido—, siempre que sea posible, los materiales impresos necesitan complementarse con medios y recursos más interactivos y que mejoran los aspectos motivacionales del aprendizaje remoto (Anzalone y Figueredo, 2003).

Aprovechar las inversiones y avances en EdTech y educación digital de la educación formal, para mejorar la provisión de la educación alternativa. La pandemia de la COVID-19 ha sido una oportunidad para que los gobiernos cuantifiquen la brecha digital en sus sistemas educativos y se preparen para dar una mejor respuesta en términos de acceso y oferta de educación digital remota para todos los y las adolescentes. Los programas alternativos pueden ser más efectivos cuando, al usar las TIC, modifican el tipo de instrucción (núcleo), ofrecen un software interactivo que se pueda adaptar a los niveles y necesidades de cada estudiante (personalización) y aseguran la trazabilidad del aprendizaje.

Un amplio cuerpo de evidencia disponible demuestra que, más allá de simplemente integrar las TIC al plan de estudios existente y a discreción de los docentes, se trata de cambiar fundamentalmente el tipo de instrucción que se ofrece a las y los estudiantes (Kremer y Holla, 2009). Algunas evaluaciones aleatorias de aprendizaje asistido por computadora en países desarrollados son coherentes con esta opinión (Angrist y Lavy 2002, Campuzano et al. 2009). Estudios han demostrado que las computadoras pueden aumentar las habilidades académicas, solo cuando su uso forma parte de una intervención diseñada a propósito para complementar el trabajo de las y los estudiantes, más que reemplazar el tipo de instrucción (Ganimian y Murnane, 2014).

Además de tener un software interactivo y alineado con el contenido que las y los estudiantes están aprendiendo, en los programas eficaces este software puede evaluar sus necesidades y, de acuerdo con estas, ofrecerles preguntas o problemas con los que puedan mejorar las habilidades que anteriormente identificaron como débiles, es decir, mediante revisiones animadas y preguntas correctivas (Mo et al., 2013; Carrillo et al., 2011). Además, este tipo de software se ha identificado como eficaz y clave en aulas heterogéneas (Kremer y Holla, 2009), una condición que tienen la mayoría de los programas alternativos.

Asimismo, se ha identificado que la adecuada incorporación de las TIC en el éxito de los programas alternativos dependerá de la capacitación de docentes y administradores para saber utilizar el software y resolver posibles problemas comunes (Carrillo et al.,

2011). Además, se busca que el uso de las TIC, como componente de programas alternativos, proporcione igualdad de oportunidades para que todas las y los adolescentes puedan desarrollar habilidades digitales.

La evaluación formativa, práctica, integral y continua del aprendizaje es fundamental para hacer que los programas alternativos funcionen. La familiaridad con los diferentes enfoques de evaluación requiere coincidir con las competencias en metodologías, como portafolio, autoevaluación, evaluación entre pares, etc. Las evaluaciones de aprendizaje eficaces suelen ser holísticas e identifican las posibles barreras para continuar participando, tales como madurez cognitiva, habilidades de lenguaje y matemáticas, y habilidades transferibles. Como parte de una evaluación integral, que debe ser continua, puede ser apropiado involucrar tanto a las y los adolescentes, como a sus compañeros y familia, mientras se revisa y reconoce el progreso, se destacan áreas de necesidad adicional y se apoya a través de una relación docente-estudiante sostenida (Gutherson, Davies y Daszkiewicz, 2011). En los entornos de educación alternativa, los y las estudiantes

necesitan ver hasta dónde han avanzado, en lugar de ser juzgados estrictamente por los resultados de pruebas o comparados con otros estudiantes (GoNext, 2018). Para ello, es importante que los planes de aprendizaje individualizados realicen un seguimiento del progreso.

Consideraciones para la estrategia de comunicación

Las y los adolescentes fuera de la escuela desarrollan una distancia social de la educación (Davies, Lamb y Doecke, 2011). Para efectivamente atraerlos, la estrategia de comunicación de los programas alternativos necesita romper esta distancia y priorizar los esfuerzos, considerando la evidencia sobre las condiciones culturales y vitales de esta población, como género, ubicación urbano-rural, discapacidad, origen étnico, situación socioeconómica, estatus migratorio, etc. La revisión de buenas prácticas sugiere una variedad de estrategias de comunicación eficaces que proporcionan información de fácil acceso y permiten establecer relaciones duraderas



y significativas con las y los adolescentes del grupo objetivo. Por ejemplo, el uso de **cabinas de servicio portátiles**, ubicadas en lugares populares para la comunidad, como mercados, centros comunitarios, terminales de transporte, etc., ha sido usualmente una estrategia eficaz para presentar información sobre el acceso a programas alternativos y ofrecer asesoramiento. Otra estrategia efectiva consiste en desarrollar **relaciones entre pares dentro de las comunidades de aprendizaje**. Los colegios comunitarios estadounidenses utilizan este modelo a través del cual las y los estudiantes mayores conocen y desarrollan relaciones con las y los adolescentes que están fuera de la escuela para ayudarlos a entrar en el sistema educativo y permanecer comprometidos (Tinto, 2003; CCRC, 2011). En algunos contextos ha sido eficaz desarrollar **cursos cortos de prueba** que le permitan a las y los adolescentes poner a prueba los programas alternativos. Otra estrategia, implica la participación de esta población en iniciativas comunitarias de largo plazo, como el establecimiento de cocinas comunitarias, así como talleres de cerámica y artes (Davies, Lamb y Doecke, 2011).

En cuanto a la publicidad y la información, ha sido eficaz que las estrategias de divulgación proporcionen **información sobre el retorno de la educación**, como se hizo en República Dominicana donde se reportó que los beneficiarios aumentaron los rendimientos percibidos y completaron más años de escolaridad durante los siguientes cuatro años (Jensen, 2010). Sin embargo, es imperativo que los y las estudiantes que enfrentan limitaciones financieras conozcan acerca de los recursos financieros necesarios para acceder a la educación posterior, lo que podría explicar la falta de efectos positivos en estrategias que no han considerado este tipo de información (Loyalka et al., 2013). Debido a que es común la falta de conocimiento sobre dónde obtener información acerca de los programas educativos, es importante que las estrategias de divulgación estén **disponibles en lugares públicos y sitios web** a fin de alcanzar a los potenciales beneficiarios y sus familias.

Consideraciones para apoyar el aprendizaje y fomentar el bienestar estudiantil

Un ambiente de aprendizaje acogedor es decisivo para los programas alternativos. Puesto que las y los estudiantes necesitan sentirse seguros, cuidados, queridos, respetados e incluidos en cuanto a su género, etnia, situación económica, social o cultural, los educadores y el personal administrativo deben apoyarlos y valorar sus logros y diversidad. El entorno se ve reforzado por las oportunidades de socialización entre personal y estudiantes.

Un ambiente acogedor requiere relaciones positivas entre todos los actores del aprendizaje. De acuerdo con una extensa evidencia, los programas alternativos eficaces se caracterizan porque las relaciones entre estudiantes, docentes, administradores y familias son de confianza, cálidas, positivas, cariñosas; y no autoritarias, punitivas o enjuiciadoras (Myconos et al., 2016; Quinn y Poirier, 2006; Rosenkrantz, 1995; Thomson, 2014). En estos programas, los docentes actúan no solo como educadores, sino también como asesores, mentores y consejeros; tienen una orientación positiva hacia el comportamiento y los procesos participativos; y se preocupan por que las y los adolescentes se sientan seguros (Rosenkrantz, 1995; Thomson, 2014).

A menudo, las y los estudiantes son conscientes y capaces de expresar con precisión lo que salió mal en su educación, lo que se puede mejorar y lo que funciona para ellos y ellas. A partir de esta afirmación, Te Riele (2014) introdujo el concepto de **pedagogía de la escucha**, que sugiere que un educador puede establecer las necesidades de sus estudiantes si escucha de manera abierta y atenta. En estos programas alternativos efectivos, también se trabaja el **desarrollo de las habilidades transferibles de forma intencional**, para que las y los estudiantes mejoren las relaciones entre pares. Dado que la reinserción al espacio de aprendizaje está conscientemente arraigada en el sentido de seguridad, apoyo mutuo y pertenencia de los y las estudiantes, la mayoría de los programas alternativos frecuentemente utilizan la metáfora de la familia (Myconos et al., 2016).

Igualmente es necesario que la **escuela formal fortalezca sus capacidades y se flexibilice** para poder acoger a las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas. Esto es sumamente relevante en contextos donde la provisión de programas alternativos se da dentro del entorno de educación formal.

La mentoría para dar seguimiento y apoyar a las y los estudiantes es a menudo imprescindible para la efectividad de los programas alternativos. Este apoyo es especialmente clave para estudiantes que han enfrentado problemas más complejos o más barreras. En los casos en los que se proporcionó mentoría después de la conclusión de los programas, se observó que era mucho más probable que se lograran resultados positivos y sostenidos en el tiempo, bien sean sociales, personales, educativos o laborales (Savelsberg, Pignata y Weckert, 2017). Las actividades de mentoría eficaces deben ser estructuradas, utilizar el refuerzo positivo y mostrar un interés especial por las y los estudiantes (Schwartz, Lowe, y Rhodes, 2012; Aron, 2003). Generalmente incluyen el seguimiento al comportamiento, asistencia, actitud y avances en el aprendizaje.

Para que este apoyo sea eficaz, los mentores deben estar capacitados en conocimientos y habilidades de mentoría, ser monitoreados y recibir apoyo continuo. Por lo general, los mentores pueden ser docentes, psicólogos y trabajadores sociales, pero también otros miembros de la comunidad, como otros jóvenes, voluntarios. Para ponerse de acuerdo sobre los participantes en una mentoría, se necesitan considerar factores de agrupación que puedan aumentar la duración de la relación, como la proximidad, disponibilidad, edad, género, raza, etnia, personalidad, así como los intereses y las preferencias expresadas.

Puesto que muchos programas requieren materiales de instrucción; pagos por exámenes o módulos de competencias y certificación; equipos y materiales para EFTV; u otros recursos que las y los estudiantes deben pagar, es clave que **los programas alternativos ofrezcan acceso gratuito a estos materiales didácticos, recursos y procedimientos**, ya que estos suelen ser una barrera común que impide a las y los adolescentes entrar y continuar en los programas.

b. Educadores

Los educadores de los programas alternativos efectivos usualmente son de la comunidad, localmente conocidos y respetados, y están comprometidos con el aprendizaje. Pueden ser seleccionados por un comité escolar local en el que participen autoridades locales, padres y madres, líderes comunitarios y estudiantes para garantizar una selección meritocrática (Farrell, Manion y Rincón-Gallardo, 2017). Los docentes locales tienen menos probabilidades de ausentarse y están más motivados y comprometidos, dado que es su comunidad y conocen a las y los participantes y sus familias (Chaudhury et al., 2006). En el mismo sentido, el INEE (2017) fomenta la contratación, con equilibrio de género, de maestros originarios de las áreas geográficas a fin de aprovechar la cultura, el idioma y la experiencia que ya tienen. Con frecuencia, los educadores de otras comunidades tienen problemas de aceptación y representan un costo más alto para el programa, al incurrir este en gastos de transporte y alojamiento o reubicación.

Los educadores alternativos a menudo se benefician de la supervisión regular y la asistencia técnica para el apoyo de sus labores. Los programas eficaces usualmente tienen supervisores que brindan asistencia técnica a los educadores en lo académico y emocional, y actúan como entrenadores o *coaches*. El rol de supervisor también consiste en dar seguimiento a la asistencia y rendimiento de los maestros. Los programas, cuando es posible, utilizan supervisores existentes en la educación alternativa, como directivos de programas, coordinadores o personal en los gobiernos locales (Banco Mundial, 2018).

La formación y capacitación periódicas en los programas alternativos suele abarcar un fuerte componente práctico para garantizar que los maestros estén bien capacitados en el uso de los materiales, y fortalecer sus competencias y pedagogías. La eficacia de muchos programas se ve obstaculizada cuando los educadores y facilitadores no familiarizados con los objetivos y técnicas de la educación alternativa, recurren a métodos de enseñanza tradicionales o pasivos (Anzalone y Figueredo, 2003). Por esta razón, es clave la formación especializada en la pedagogía y en el modelo alternativo. La capacitación comúnmente

abarca comportamiento y gestión del aula, estilos de aprendizaje alternativos, enfoques inclusivos, identificación y apoyo a las y los estudiantes con mayores dificultades, y comunicación con las familias (Quinn y Poirier, 2006). El INEE (2017) recomienda proporcionar cursos de desarrollo profesional iniciales y continuos, en servicio, sobre pedagogías de aprendizaje acelerado, que consideren prácticas de protección y sean sensibles al género.

El desarrollo profesional en los programas efectivos usualmente implica que el diseño incluya formación y capacitación, entregas prácticas y activas, así como oportunidades de trabajo colaborativo con sus colegas mediante tutoría y entrenamiento, así como intercambio de conocimientos profesionales prácticos, estableciendo redes de docentes en las que puedan identificar y resolver problemas comunes. Lo anterior también puede comprender métodos como la observación de la enseñanza de otros docentes, tanto en su propio entorno como en otros entornos, y el trabajo con entrenadores o *coaches* en visitas de seguimiento al aula (Aron, 2003; Farrell, Manion y Rincón-Gallardo, 2017; INEE, 2017). Además, los programas efectivos suelen garantizar que los maestros tengan apoyo regular, trabajando directamente con institutos de formación docente y con estructuras nacionales que proporcionan desarrollo profesional certificado (INEE, 2017).

El desarrollo profesional continuo es necesario no solo para los educadores, sino también para los directivos de programas y supervisores, en tanto líderes del proceso educativo. El liderazgo y la mejor gestión en todos los entornos educativos están asociados con mejores resultados de aprendizaje (Banco Mundial, 2018). En los programas eficaces, los directivos y coordinadores además de desempeñar funciones administrativas ayudan a que los educadores establezcan expectativas y metas basadas en la evaluación de las y los estudiantes, y ejercen un liderazgo pedagógico pues contribuyen a evaluar la enseñanza y garantizar entornos de apoyo y organización (Banco Mundial, 2018). Por esto, las pequeñas mejoras en las habilidades de los directivos pueden sumar grandes impactos en muchos estudiantes.

c. Enfoque comunitario e intersectorial con alianzas sólidas

La participación de la comunidad es crucial en programas alternativos eficaces para la consecución del lugar de las actividades presenciales, entre otros apoyos destinados a la sostenibilidad de largo plazo, la rendición de cuentas y la coherencia de los programas con las necesidades. Los programas efectivos se sitúan en comunidades que están de acuerdo con la provisión del servicio educativo y, además de facilitar un lugar para actividades de aprendizaje, también apoyan el proceso de divulgación para atraer a las y los adolescentes fuera de la escuela; así como otras actividades dirigidas a enfrentar las barreras a la educación, como los costos directos de alimentación y transporte, o barreras culturales, como el embarazo temprano. Con este fin, los programas proporcionan una estructura participativa para que la comunidad exprese sus necesidades, por lo general, un comité de educación comunitaria (INEE, 2017). Para la adecuada y efectiva representación de toda la comunidad —no solo una parte, por ejemplo, una élite—, este comité puede definir los términos de la participación, esto es, los temas a tratar, los propósitos del comité y los miembros que participan (Kremer y Holla, 2009), así como los procedimientos para que la comunidad se involucre en el proceso de rendición de cuentas.

La participación de la comunidad y del sector privado es clave para la pertinencia de los programas alternativos. Los programas efectivos se apoyan en su comunidad para forjar relaciones que puedan ayudar a que las y los estudiantes desligados de la educación tengan un sentido más práctico acerca de las metas de aprendizaje (Davies, Lamb y Doecke, 2011). Por ejemplo, en comunidades rurales el involucramiento de productores agrícolas conlleva que el proceso de aprendizaje sea más significativo para las y los adolescentes. Particularmente, en comunidades indígenas el bienestar de las y los estudiantes puede verse afectado por la desconexión entre su cultura y la estructura de los programas. Por esto, un enfoque exitoso ha sido involucrar a los miembros de la comunidad (Swinburne University, 2010).

En programas alternativos que incluyen habilidades vocacionales o relacionadas con el trabajo, las empresas locales y los empleadores pueden desempeñar un papel importante, ofreciendo a las y los adolescentes mayores oportunidades para adquirir experiencia laboral o prácticas laborales (Aron, 2003; di Gropello et al., 2006). Asimismo, **la participación de las y los adolescentes** en su propio proceso de aprendizaje y en las demás actividades del programa es un factor fundamental para satisfacer sus necesidades y aspiraciones.

El apoyo familiar contribuye al proceso de reinserción de las y los adolescentes y los ayuda a continuar con su educación. En la medida de lo posible los programas alternativos exitosos involucran a los familiares más cercanos, por ejemplo en proyectos que las y los adolescentes desarrollan como parte de los planes de estudio; también a madres, padres y otros adultos responsables en clases de educación para adultos. La evidencia de programas eficaces señala la importancia de que, más allá de reuniones con los educadores, las familias también estén de acuerdo en participar de maneras claramente definidas, ofrezcan voluntariamente parte de su tiempo al programa, o participen en seminarios de vida familiar (Aron, 2003).

Es necesario planificar e implementar una respuesta integral que articule y coordine varios ministerios y organismos a nivel nacional, subnacional y local. Los programas alternativos eficaces tienen en cuenta los diversos factores por los que las y los adolescentes están fuera del sistema educativo, para hacerles frente de manera que ellos y ellas se vuelvan a involucrar en el estudio. Se pueden incluir servicios de salud, apoyo psicosocial, servicios sociales, transporte, alimentación, acceso a la justicia, etc. Para su provisión es clave, tanto el trabajo intersectorial, como las asociaciones con las comunidades. Lo anterior subraya la necesidad de lograr articulación y coordinación entre varias entidades y organizaciones que proporcionan diversos apoyos y recursos, a fin de responder eficazmente a todas las necesidades de las y los adolescentes en su proceso de reinserción educativa (Savelsberg, Pignata y Weckert, 2017). Igualmente se recomienda encontrar apoyos en la comunidad, en lugar de tratar que el programa lo provea todo por sí mismo (Davies, Lamb y Doecke, 2011).

Los enfoques interinstitucionales son fundamentales para la efectividad de los programas alternativos,

puesto que reúnen a diferentes instituciones oficiales que se ocupan de variados apoyos, como: reducción de los costos educativos con programas de transferencias monetarias tradicionales, estipendios, becas; consejería psicológica o psicosocial; salud, cuidado de las hijas e hijos de los y las estudiantes; nutrición; prevención de la violencia; y acceso a la justicia. Como resultado, más que solo un programa, las opciones de aprendizaje flexibles a menudo se asemejan a un centro de servicios integral (Te Riele, 2014).

La gestión de casos ha demostrado ser eficaz en las políticas y prácticas de reinserción de las y los adolescentes a la educación. Por lo general, los servicios sociales utilizan el enfoque de gestión de casos para desarrollar, articular, coordinar y organizar la oferta de **múltiples organismos** que cubren las diversas necesidades de educación, servicios sociales, salud, etc. (UNICEF, 2017). Mediante una valoración integral, los trabajadores sociales identifican las necesidades de las y los estudiantes y crean un plan de gestión de casos para responder adecuadamente. De esta manera es posible maximizar los escasos recursos y beneficiarse de todos los profesionales de diferentes sectores e instituciones.

Es importante trazar un mapa de la oferta de servicios de apoyo de los sectores público, privado y social a nivel local, regional y nacional; identificar las brechas existentes y priorizar las respectivas inversiones.

Puesto que la coordinación de varios actores es siempre un desafío, una característica práctica efectiva consiste en desarrollar una **plataforma de coordinación y gestión de todos los servicios**. De esta manera, además de ofrecer un referente de datos para proporcionar respuestas más adecuadas a la población, se clarifican las responsabilidades de cada servicio/profesional y se evitan duplicidades, por ejemplo, con profesores de segundo idioma, trabajadores de orientación profesional, psicólogos, consejeros, trabajadores de la salud, etc.

Otros mecanismos de apoyo al bienestar incluyen la prestación de transporte, el acceso a servicios de cuidado infantil para los hijos de madres y padres jóvenes y el suministro de alimentación (Myconos et al. 2016; Te Riele, 2014). Por lo general, dado que las y los adolescentes en condiciones de pobreza luchan para cubrir sus necesidades primarias, con el apoyo de la comunidad, los programas alternativos

necesitan asegurarse de brindarles una nutrición adecuada, servicios de transporte que les permitan participar en los programas, y/o estipendios.

Las y los adolescentes, a veces, pueden necesitar o verse obligados a trabajar y contribuir al ingreso familiar, por lo que su participación en la educación supone un alto costo de oportunidad, ya que cuando estudian, no están recibiendo un salario. En este sentido, las **transferencias monetarias condicionadas** —condicionadas a la asistencia y graduación de los programas— para las familias, y las **becas o estipendios** han sido medidas efectivas para mejorar la inclusión en la educación (Molina-Millan et al., 2016).

2.2.3. Evidencia de estrategias de cambio para el trabajo con determinadas poblaciones

Además de considerar las estrategias de cambio indicadas en la sección anterior, cuando se trabaja con poblaciones de migrantes, afrodescendientes e indígenas, en contextos de violencia y/o con adolescentes mayores de 15 años, se incentiva que los programas alternativos, en la medida de lo posible, introduzcan otras estrategias específicas que mejoren su efectividad.

Estrategias de trabajo con población migrante

- **Apoyo psicosocial.** Por lo general, las y los adolescentes migrantes han tenido experiencias traumáticas, incluido el trastorno de estrés postraumático, y han sufrido situaciones de violencia y reasentamiento, como estigmatización, acoso escolar, discriminación por parte de compañeros o del personal educativo y bajas expectativas de los maestros, entre otros (UNESCO, 2019). Las intervenciones eficaces incluyen apoyo psicosocial, puesto que estas experiencias pueden derivar en problemas de salud mental y comportamientos disruptivos (Graham et al., 2016).
- **Soporte de bienestar.** Los costos educativos pueden ser particularmente altos para los migrantes, especialmente si su libertad de circulación y su derecho al trabajo están limitados. Por esto, los programas alternativos requieren proporcionar a las y los adolescentes migrantes **materiales gratuitos y más ayuda humanitaria** para darles auxilios de transporte, alimentación y recursos para cubrir otros gastos (UNESCO, 2019).
- **Educadores itinerantes.** Otra estrategia consiste en contar con educadores itinerantes que se puedan mover con la población migrante y apoyar a las y los estudiantes proporcionándoles asistencia académica de acuerdo con los materiales de instrucción. Los educadores que atienden población migrante requieren un desarrollo profesional personalizado que aborde la posible fragmentación de la educación y los traumas causados por violencia, desplazamiento y reasentamiento. Un ejemplo es la formación adecuada para las circunstancias que se observaron en el campamento de Kakuma en Kenia (Mendenhall et al., 2018).
- **Programas puente.** Este tipo de programas permite que los migrantes recién llegados se integren en las estructuras educativas convencionales lo antes posible. Por lo general, se basan en el aprendizaje del idioma o la preparación para inscribirse en el sistema educativo del país de destino. Para los migrantes de comunidades étnicas, estos programas pueden requerir servicios de idiomas (UNESCO, 2019).
- **Flexibilidad de matriculación y reconocimiento del aprendizaje previo.** Los migrantes pueden no tener documentos de identidad, calificaciones/transcripciones previas o certificaciones. Puesto que **reconocer el aprendizaje previo es fundamental**, los programas alternativos requieren ser flexibles en términos de identificación y tener una política de aceptación, mientras que el o la adolescente pueda proporcionar su documentación.
- **Materiales didácticos y pedagogías que reconozcan la diversidad cultural.** En todos los entornos, incluido el del aprendizaje, las y los adolescentes necesitan tener libertad de explorar temas sensibles de una manera inclusiva y no discriminatoria. En este sentido, las y los adolescentes, tanto migrantes como de la comunidad receptora, pueden desarrollar habilidades

de pensamiento crítico y herramientas para construir su propia identidad y creencias. Para ello, estrategias como la narración de historias y los juegos de roles o simulación, que permiten a las y los estudiantes reflexionar sobre sus historias y luego recrearlas desde la otra perspectiva, pueden ayudarles a desarrollar una mentalidad abierta y entender otras identidades (Barrett et al., 2013). Además, la población migrante que todavía está en movimiento requiere que los planes de estudio y materiales educativos coincidan en todos los programas y establecimientos educativos del país. Esto le permite a cada estudiante en tránsito continuar con su educación y obtener apoyo en cualquier centro educativo donde se ofrezca el programa alternativo.

Estrategias de trabajo en contextos de violencia

- **Apoyo psicosocial.** Dado que, en contextos violentos, desordenados y de alto estrés, las y los adolescentes tienden a exhibir comportamientos antisociales (Ungar, 2008), es necesario brindarles apoyo psicosocial para que puedan hacerle frente a su entorno. La exposición a contextos violentos puede tener efectos en el comportamiento adolescente y posibles trayectorias negativas, como fracaso educativo, arresto, encarcelamiento y reincidencia, y desempleo, que es necesario abordar de manera eficaz (Gagnon y Barber, 2015). Por esto, se reconocen ampliamente los efectos positivos del apoyo psicosocial en la reducción de comportamientos agresivos y la interrupción en las y los adolescentes (Gutherson, Davies y Daszkiewicz 2011; Rosenkrantz, 1995; Rajasekaran y Reyes, 2019). Los enfoques más eficaces han sido: 1) estrategias universales, es decir, intervenciones dirigidas a todos los y las estudiantes que participan en un programa, como la terapia informativa, cognitiva/afectiva y el desarrollo de habilidades transferibles; y 2) estrategias individualizadas conocidas como consejerías. Las habilidades transferibles son cruciales para mejorar las relaciones interpersonales, contribuyen al ejercicio de la ciudadanía y promueven la convivencia pacífica.

- **Otros servicios.** Las y los adolescentes también pueden necesitar ser referidos a servicios de salud física y mental, asistencia legal y recibir apoyo para el enlace con otros servicios (Myconos et al. 2016; Te Riele, 2014). Es igualmente importante aplicar normas o directrices internacionales y nacionales para los entornos de aprendizaje seguros (INEE, 2017).
- **Bienestar (transporte).** En contextos violentos, los programas requieren proporcionar a las y los adolescentes soluciones para que, de forma segura, asistan a los lugares de apoyo presencial y regresen a su vivienda (Burdick-Will, Stein y Grigg, 2019), como servicios de transporte u organización de grupos acompañados por un adulto o por la policía.

Estrategias de trabajo con poblaciones indígenas o afrodescendientes

- **Educación multilingüe.** Los programas alternativos requieren proporcionar la instrucción en el lenguaje de la comunidad, especialmente en la educación primaria, de manera que las y los adolescentes pueden aprender en un idioma que entiendan. Para ello, es crucial contar con educadores de la misma comunidad, así como disponer de materiales didácticos en la lengua de la comunidad donde se presta el programa alternativo.
- **Enfoques culturales.** En particular, el bienestar de los y las estudiantes puede verse afectado por la desconexión que exista entre la estructura del programa y su cultura. Para combatir esta desconexión un enfoque exitoso ha sido involucrar en el programa alternativo a los miembros de la comunidad, debido a que son personas sensibles a lo cultural y social, y pueden entender los problemas de las y los estudiantes. Otra estrategia consiste en requerir que los líderes comunitarios participen brindando apoyo y mentorías adicionales, lo que no solo confiere estatus al programa, sino que además puede fortalecer el compromiso de las y los estudiantes y contribuir a su bienestar (Swinburne University, 2010).

Estrategias de trabajo con adolescentes mayores de 15 años (grupos objetivo 5 y 6)

- **Habilidades específicas para el trabajo.** Puesto que las y los adolescentes mayores necesitan estar preparados para el mercado laboral o, con frecuencia, ya están trabajando, los programas alternativos eficaces proporcionan habilidades específicas para el trabajo (Mawn et al., 2017; Comisión Europea, 2001). Sin embargo, es crucial destacar que las habilidades específicas para el empleo son complementarias a las habilidades fundamentales y transferibles (Gutherson, Davies y Daszkiewicz, 2011; Myconos, 2014). La evidencia disponible indica que, en programas alternativos, los jóvenes en secundaria a

menudo tienen dificultades significativas con habilidades básicas, como matemáticas y lectura, y habilidades socioemocionales (Gagnon y Barber, 2015).

Por esto se hace necesario establecer una asociación y compromiso a largo plazo con el sector productivo, así como con las autoridades locales, los servicios sociales y otras organizaciones (Davies, Lamb y Doecke, 2011). Por lo general, los programas que incluyen habilidades específicas para el trabajo también abarcan componentes de emprendimiento y es importante que contemplen elementos de financiación, como créditos para lograr mejores impactos con, por ejemplo, las mujeres quienes inicialmente enfrentan más limitaciones de financiación (de Hoyos, Rogers y Székely, 2016).



2.2.4. Evidencia de estrategias de cambio en programas alternativos que, hasta la fecha, no han mostrado ser efectivas

También es importante hacer énfasis en los programas y estrategias de cambio que han sido ineficaces para volver a involucrar a las y los adolescentes en la educación o que han fomentado conductas de riesgo. Las opciones identificadas hasta el momento por Cunningham et al., (2008); Ganimian & Murnane, (2014); y GoNext, (2018), son:

- Campamentos de aprendizaje de duración corta, programas o estrategias de corto plazo.
- Campañas de corto plazo para integrar a las y los adolescentes a la educación.
- Programas de choque utilizados, tanto en casos de violencia, como en la prevención de drogas.
- Medidas para reducir la proporción estudiantes-educadores. Incluso, cuando no se desarrollan las capacidades de los educadores, la instrucción uno a uno no ha cumplido con las expectativas.
- Cursos tradicionales de EFTV financiados con fondos públicos, que han resultado más costosos.
- Construcción de centros juveniles para el desarrollo integral de la juventud, que han resultado más costosos.
- Estrategias de divulgación que consisten en el contacto directo, como llamadas o visitas domiciliarias —usualmente efectivas en comunidades pequeñas—, puesto que se debe analizar su aplicación en otros contextos.

2.3. Identificación de aspectos a fortalecer en los sistemas educativos nacionales para la sostenibilidad de los programas alternativos

Para identificar los aspectos a fortalecer en los sistemas educativos nacionales, es clave reconocer las estrategias de cambio en política pública que contribuyen positivamente a la efectividad de los programas. Las estrategias que han sido identificadas en la evidencia disponible de sistemas educativos corresponden a puntos a fortalecer que es preciso enfrentar para asegurar la sostenibilidad a largo plazo y garantizar el derecho a la educación, como la máxima prioridad de un sistema educativo.

En la región de ALC, el cambio en las prioridades gubernamentales a veces ha significado el abandono de programas alternativos prometedores. Muchos gobiernos han visto la educación alternativa como un medio para reducir los costos educativos y, por lo general, no la han financiado adecuadamente para convertirla en una educación de calidad (Anzalone y Figueredo, 2003). Adicionalmente, la experiencia muestra que los programas que dependen demasiado

de la ayuda externa de donantes a menudo no sobreviven cuando se terminan dichos fondos de ayuda, dado que los recursos nacionales no están disponibles para asumir la carga presupuestal (di Gropello et al., 2006; Rajasekaran y Reyes, 2019).

2.3.1. Evidencia de estrategias de cambio para fortalecer los sistemas educativos nacionales

d. Fortalecimiento del sistema educativo

Consideraciones para diseñar e implementar una política de educación alternativa

Más allá de la inclusión de la educación alternativa en los planes sectoriales y en la normatividad, es crucial **diseñar e implementar una política de educación alternativa** que defina procesos claros y acciones

puntuales para su sostenibilidad a largo plazo. Como parte del derecho a la educación, la educación alternativa requiere estar anclada en la legislación y acompañada de planes y acciones pertinentes y factibles para su implementación, lo que incluye gobernanza y financiación efectivas. Para esto, es de suma importancia involucrar a los grupos específicos de adolescentes que consistentemente han sido excluidos de su derecho a la educación.

Consideraciones para el desarrollo de capacidades

Es necesario emprender el fortalecimiento de capacidades en todo el sistema educativo, lo que requiere de una estructura de gestión y administración especializada y permanente para la educación alternativa. Aunque, con frecuencia, se asigna personal de otras partes del sistema educativo para que desarrolle y ejecute el subsistema y los programas de educación alternativa, este requiere habilidades especializadas que los profesionales de los sistemas de educación formal usualmente no poseen. Estas habilidades incluyen experiencia en desarrollo de currículos, monitoreo y evaluación, apoyo estudiantil, radiodifusión, producción y distribución de materiales educativos, implementación en sitios remotos y capacitación especializada para docentes/facilitadores. Los administradores públicos necesitan estar calificados para tomar decisiones relacionadas con la modalidad, los costos de desarrollo del programa y las cifras de inscripción requeridas para lograr economías de escala (Anzalone y Figueredo, 2003). Igualmente, se necesitan acciones de fortalecimiento a nivel de programa, con apoyo a directivos y educadores como se mencionó anteriormente.

Se necesita una mayor articulación entre la educación formal y la alternativa que comprenda todos los niveles de políticas y programas. Los subsistemas necesitan comunicarse para garantizar que las transiciones sean fluidas y eficaces, lo que significa coordinar los procedimientos de referencia de las y los estudiantes receptores —resultados de aprendizaje, certificaciones, proceso de matrícula—, trayectorias —paso de un sistema a otro— y apoyo adicional requerido (Thomson, 2014). Los

protocolos requieren ser claros para lograr una buena coordinación y comunicación, especificando responsabilidades para facilitar los procesos de transición. La mala coordinación de los subsistemas comúnmente resulta en retraso o rechazo a transferir registros académicos, lo que deriva en la permanencia de las y los estudiantes fuera de la escuela durante largos períodos y amenaza su proceso de reinserción (Gagnon y Barber, 2015).

Consideraciones sobre financiación y recursos

Para una provisión alternativa se necesita encontrar el equilibrio adecuado entre las necesidades, los costos y la calidad de los programas. Si bien, los gobiernos nacionales son la mayor fuente de financiación de la educación básica, cuando se trata de la educación alternativa, su porcentaje de participación a menudo es limitado (Perlman-Robinson y Winthrop, 2018). Según **el ODS 4, los gobiernos tienen la responsabilidad de financiar la educación básica, lo que incluye las opciones alternativas**. Los donantes externos pueden desempeñar un papel importante en el proceso de pilotaje y ampliación a escala, particularmente en la inversión de las primeras etapas de experimentación, desarrollo de capacidades e innovaciones, pero la financiación no puede depender de ellos (Perlman-Robinson y Winthrop, 2018).

La asignación equitativa de recursos es fundamental para proporcionar una educación alternativa de alta calidad. Lo anterior supone canalizar más fondos para las localidades o distritos con mayor prevalencia de niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela, y para las zonas más desfavorecidas (UNICEF, 2017), precisamente para ofrecerles oportunidades educativas alternativas con el fin de que vuelvan a involucrarse. En otros sistemas, la asignación se realiza por estudiante de acuerdo con sus necesidades y situación socioeconómica.

Se ha demostrado que los mecanismos de financiación eficaces responden al conocimiento de las necesidades de la población. Este tipo de financiación se basa en la asignación de recursos para la presta-

ción del servicio, reconociendo los factores específicos asociados a las características del grupo objetivo que aumentan los costos para los proveedores. Así, se proporcionan recursos suplementarios para cubrir las mayores necesidades vinculadas a características poblacionales, lugares u otros factores, como la discapacidad. Estos modelos tienen importantes ventajas: establecen procedimientos y derechos universales para todos los proveedores de un sistema; asignan sistemáticamente recursos; desde una perspectiva de equidad, capacitan a los proveedores para implementar programas sensibles a las necesidades de las y los estudiantes; y son mecanismos transparentes (Davies, Lamb y Doecke, 2011). Sin embargo, esto requiere fórmulas de financiación de la educación que consideren el nivel de descentralización de cada país; la capacidad de aumentar los impuestos y las diversas necesidades de las y los estudiantes, incluidos las y los adolescentes con discapacidad; y los costos del personal de apoyo adicional y especializado en educación alternativa para migrantes o población en situación de pobreza. Las fórmulas también deben considerar la extensión geográfica, el volumen de la población y los indicadores de riqueza de la localidad o distrito.

Otras estrategias abarcan la asignación de fondos adicionales, mediante subvenciones en bloque a programas específicos en comunidades excluidas, y la orientación y apoyo sobre la mejor manera de asignar recursos adicionales (UNICEF, 2017). Por su alto costo de inversión es importante considerar la asignación equitativa de recursos tecnológicos y asegurar que no solo se prioricen para la educación formal, sino para los modelos alternativos dirigidos a las y los adolescentes más vulnerables.

También es importante proporcionar un despliegue más equitativo en cantidad y calidad de educadores para contextos más exigentes, como la educación alternativa y, del mismo modo, garantizar la equidad de su desarrollo profesional y salarios, al igual que para el personal administrativo y de apoyo.

Para la asignación equitativa de recursos, se debe contar con datos confiables, por ejemplo, sobre estudiantes con un segundo idioma, características socioeconómicas y discapacidad, etc., a fin de garantizar la pertinencia y adecuación de los

mecanismos de financiación. Igualmente se necesitan datos para evaluar la eficacia de los mecanismos de financiación (UNICEF, 2017).

Es necesario fomentar el trabajo y la financiación intersectoriales. Los gobiernos deberían considerar la posibilidad de generar recursos públicos adicionales para la educación alternativa, mediante la promoción de programas sociales con componentes de educación y la puesta en común de recursos provenientes de programas de bienestar, salud, desarrollo de infraestructura, asesoramiento, programas contra las drogas y la violencia y programas de aprendizaje permanente (di Gropello, 2006).

A medida que los fondos se vuelven más escasos, muchos programas alternativos se están moviendo hacia prácticas que podrían aumentar la desigualdad al imponer cargas adicionales a las familias (di Gropello, 2006). Por esto, **la evidencia disponible no fomenta el uso de esquemas de autofinanciación** por medio de negocios escolares, arrendamiento de propiedades escolares y recaudación de fondos de las familias. Otras actividades, como la generación de ingresos por fuera del presupuesto del programa alternativo, también podrían distraer a los directivos de centrarse en la prestación del servicio educativo.

Comúnmente, **las asociaciones público-privadas (APP) tienen un alcance mínimo**, y en la mayoría de los casos encontrados en la evidencia disponible, el gobierno cubre casi todos los costos totales, lo que supone poco o ningún ahorro para el erario público (Tilak, 2016). En cuanto a la contratación o concesión del servicio educativo, que en algunos países abarca la educación alternativa, los estudios de Colombia y Pakistán no aportan resultados positivos sobre la relación entre estos arreglos contractuales y los resultados de aprendizaje (Aslam, Rawal y Saeed, 2016).

Consideraciones sobre reconocimiento, acreditación y validación del aprendizaje previo

Es necesaria una política clara de reconocimiento, validación y acreditación del aprendizaje, y su implementación, mediante un instrumento para reconocer los aprendizajes previos que sugiera mecanismos de reconocimiento, procedimientos y

métodos de validación y evaluación del aprendizaje, definidos por las normas nacionales. De esta forma, las y los estudiantes serían evaluados con base en sus resultados de aprendizaje y competencias, y no en términos de la duración, cronología y ubicación de un programa de aprendizaje específico (CEDEFOP, 2009). Asimismo, la certificación y sus copias necesitan ser gratuitas para estudiantes y graduados. En relación con las y los estudiantes migrantes y refugiados, la homologación del aprendizaje es decisiva.

Consideraciones sobre los datos y los sistemas de información

Los datos y un sólido Sistema de Información de Gestión Educativa (SIGE) son críticos para el funcionamiento de cualquier sistema educativo. Es imperativo que el SIGE incluya la educación alternativa para dar seguimiento a las trayectorias de los y las estudiantes tanto en educación alternativa como en educación formal y también identificar, de la forma más rápida posible, a las y los adolescentes que no van a la escuela, mediante sistemas de alerta temprana. El INEE (2017) subraya que los datos requieren ser compatibles con los sistemas de certificación y los sistemas de monitoreo y evaluación para lograr la compilación y el análisis de datos vinculados a los objetivos y planes de los programas.

Consideraciones sobre monitoreo y evaluación y rendición de cuentas

Los programas eficaces tienen un sistema de evaluación y monitoreo (M&E) que se organiza en torno a las metas y expectativas de todos los actores, especialmente de las y los estudiantes (Aron, 2003).

La educación alternativa necesita una teoría de cambio tanto para la política como para los diferentes programas, y definir su articulación con la educación formal. Para esto, es de suma importancia definir resultados e indicadores, estos últimos desglosados por género, ubicación urbano-rural, origen étnico, discapacidad, población migrante, etc. Los sistemas de M&E requieren estar basados en un sólido sistema de recopilación de datos y ser parte del sistema educativo, como un solo sistema que comprenda tanto la educación formal como la alternativa. Además de estar alineados con los planes

sectoriales y con el ODS 4, los indicadores necesitan ser SMART, es decir, específicos, medibles, alcanzables, apropiados o atribuibles, relevantes, realistas o confiables, y abarcar un periodo de tiempo específico.

La provisión de educación alternativa requiere **construir un plan de evaluación**, basado en los indicadores SMART, y disponer de una red de profesionales local y nacional para analizar la implementación y los resultados, compartir los aprendizajes y modificar las intervenciones a fin de superar los obstáculos de implementación imprevistos. De acuerdo con estos resultados, los programas deben mejorarse, generalmente mediante procesos de fortalecimiento de capacidades que incluyan a los educadores y al personal administrativo. Igualmente, es necesario revisar periódicamente la política, la estrategia y, de acuerdo con la teoría de cambio, los programas, la documentación de resultados y las lecciones aprendidas, para adoptar las modificaciones necesarias (UNICEF, 2017). La evidencia disponible sobre programas alternativos efectivos sugiere una serie de indicadores y herramientas para adelantar los procesos de monitoreo y evaluación (algunos de estos se pueden consultar en el Anexo 6).

Se necesita mejorar la rendición de cuentas entre proveedores de educación, estudiantes, familias y educadores, como una estrategia importante para aprovechar la demanda local. Los programas eficaces suelen utilizar un modelo de conversión de la comunidad como estrategia para medir su interés, promover la apropiación del programa y lograr una rendición de cuentas participativa (Perlman-Robinson y Winthrop, 2018).

Por ejemplo, la ONG Room to Read, solicita que la comunidad contribuya con aproximadamente el 15 por ciento de los costos totales del presupuesto global, lo cual puede ser a través de dinero, mano de obra o con donaciones en especie, como el uso del terreno, materiales de construcción o libros. Este compromiso inicial genera unas expectativas diferentes, crea un verdadero sentido de asociación y aumenta la probabilidad de que los proyectos no solo se implementen a tiempo, sino que además las comunidades estén más inclinadas a abogar por mejoras y sostener las actividades a largo plazo (Perlman-Robinson y Winthrop, 2018).



© UNICEF/JUN0364166/Ximendaz

A nivel del sistema, la rendición de cuentas se ve reforzada por un SIGE sólido que proporcione datos confiables y transparentes sobre los gastos y los resultados de los programas alternativos.

Consideraciones sobre innovación

La educación alternativa requiere seguir estrategias y enfoques basados en evidencia para comprender y administrar el proceso de reinserción educativa de una mejor forma. Para esto, la teoría de cambio también permite innovar, probando estrategias de cambio o interacciones entre causa y efecto para construir evidencia sólida (UNICEF, 2017).

Esta evidencia es clave para modelar y ensayar diferentes mecanismos en diversos contextos antes de ampliarlos a escala. Una característica común de las intervenciones que se han ampliado a escala con éxito es que rara vez siguen una ruta lineal que va de la evaluación a la acción. En su lugar, se someten a un proceso más circular de experimentación, aprendizaje y corrección de cursos, con sistemas de M&E continuos que permitan realizar modificaciones regulares (Perlman-Robinson y Winthrop, 2018). La mayoría de los programas exitosos han sido sometidos a una evaluación de impacto externa e independiente.

III. Recomendaciones



Los gobiernos pueden considerar este marco estratégico de educación alternativa como una referencia o herramienta para facilitar el **fortalecimiento de la educación alternativa en sus países, con miras a reinsertar en los procesos educativos a millones de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas.**

Definición y priorización de poblaciones objetivo de adolescentes con trayectorias educativas inconclusas, con base en el análisis de sus necesidades y características del contexto.

Para identificar a las poblaciones objetivo se recomienda:

- Realizar estudios sobre las necesidades, motivaciones y aspiraciones de las y los adolescentes con trayectorias educativas inconclusas, en sus diversos contextos.
- Fortalecer los Sistema de información y gestión educativa (SIGE) para identificar tempranamente a las y los estudiantes que han desertado — sistema de alerta temprana— y responder con una reinserción educativa rápida. Igualmente, es crítico articular los sistemas formales y alternativos en un solo sistema, para dar seguimiento a la trayectoria de todos los y las adolescentes que participan en diversas oportunidades educativas. Se busca que los sistemas contengan datos sobre el estatus educacional e información que permita facilitar el reingreso educativo, por ejemplo, los certificados.

Identificación de brechas programáticas en la oferta alternativa para efectivamente reinsertar a las y los adolescentes en los procesos educativos.

- Realizar un mapeo de la oferta alternativa actual y las necesidades de la población objetivo, para identificar brechas en la provisión y, de acuerdo con estas, desarrollar nuevos programas y/o adaptar y fortalecer los existentes. Este marco brinda

una propuesta para encontrar dichas brechas, mediante la identificación de programas que correspondan al tiempo fuera de la escuela de las y los adolescentes, su edad y nivel de escolaridad.

Identificación de oportunidades de mejoramiento de la oferta para incrementar la efectividad de los programas alternativos.

Para mejorar la provisión de los programas alternativos, el marco reconoce diversas estrategias de cambio:

- Procurar que los educadores sean de la comunidad o área geográfica, ya que esto favorece mejores condiciones para que estén comprometidos y motivados en su labor. Tanto a educadores como a supervisores y directivos, proporcionarles formación y capacitación práctica en el aula, lo que incluye capacidades digitales, con apoyo de tutores, pares, docentes o *coaches*, y aprendizajes a partir de la sistematización de experiencias y el intercambio de conocimientos en redes o comunidades de aprendizaje.
- Desarrollar una visión estratégica, evitando acciones de corto plazo, como campañas puntuales para brindar educación secundaria o campamentos cortos.
- Establecer procesos flexibles de inscripción o matriculación durante todo el año. De ser posible, ofrecer horarios flexibles, acordados con las y los estudiantes. Brindar sesiones de tutoría presencial y no exclusivamente de forma remota, cuando sea posible.

- Desarrollar un currículo por competencias, modular, flexible, accesible y adaptable, que sirva de referencia y con base en el cual se puedan desarrollar planes locales e individuales de estudio. Ofrecer pedagogías centradas en el o la estudiante y prácticas de aprendizaje por proyectos para que el proceso educativo sea relevante y contextualizado. Brindar una evaluación formativa participativa y positiva que permita a los y las estudiantes apreciar su avance, y los impulse a continuar con su aprendizaje.
- Incluir el desarrollo de habilidades transferibles, con énfasis en ciudadanía, por su importancia para incentivar a las y los estudiantes, apoyarlos en las situaciones difíciles que atraviesan en su vida y mejorar sus relaciones interpersonales como parte de la convivencia pacífica. Igualmente, desarrollar la figura de mentores para que los y las estudiantes se sientan acogidos y valorados.
- Aprovechar las inversiones y avances en EdTech de la educación formal, para igualmente mejorar la provisión de educación alternativa.
- Integrar el enfoque comunitario, siempre incluyendo la participación de la comunidad y de las y los adolescentes en el diseño de los programas, así como en su implementación, evaluación y procesos de rendición de cuentas.
- Asumir un enfoque holístico en respuesta a las necesidades y motivaciones de las y los adolescentes, que además facilite la superación de las barreras a la reinserción educativa. Es fundamental promover la articulación intersectorial y buscar el apoyo de la comunidad.
- Brindar apoyos económicos a las y los estudiantes, como becas, TMC, estipendios, transporte, centros de cuidado infantil para sus hijos e hijas, etc.
- Favorecer que las y los estudiantes reciban apoyo psicosocial, atención en salud y otros servicios sociales, cuando así lo requieran.

Identificación de aspectos a fortalecer en los sistemas educativos nacionales para su sostenibilidad a largo plazo.

Para que los programas sean sostenibles en el largo plazo, el marco reconoce diversas estrategias de cambio a nivel del sistema educativo nacional, entre las que se cuentan:

- Introducir una visión de largo plazo en la formulación de la política, con una implementación puntual y viable.
- Promover un consenso nacional en torno a la política pública de educación alternativa y formar una coalición con diversos actores nacionales, locales y comunitarios, que incluya a los sectores público y privado, organismos multilaterales, ONG, cooperación, organizaciones de la sociedad civil, en especial de jóvenes, representantes indígenas y afrodescendientes, educadores, representantes de las comunidades y familias, etc.
- Fortalecer las capacidades de todos los actores del sistema educativo a nivel nacional, subnacional y de programas, con directivos, docentes y demás personal educativo.
- Propiciar un trabajo intersectorial fuerte que permita la articulación entre instituciones y organizaciones para que la respuesta sea integral.
- Aumentar los recursos asignados a los programas alternativos, de forma que se garantice su calidad y el bienestar de los docentes y personal educativo.
- Procurar la asignación equitativa de recursos, canalizando más fondos hacia las localidades o distritos con mayor prevalencia de adolescentes que no asisten a la escuela y en las zonas con la población más excluida en términos de pobreza, violencia, migración, etc.

- Diseñar e instrumentar un sistema de reconocimiento, validación y acreditación de los aprendizajes previos, para mejorar las trayectorias y tránsitos educativos, así como la certificación.
- Implementar un sólido Sistema de información de gestión educativa (SIGE) —con un sistema de alertas tempranas—, que incluya a la educación alternativa y sea compatible o comprenda los mecanismos de certificación y los procesos de monitoreo y evaluación.
- Fortalecer el monitoreo y la evaluación, tanto de la política educativa como de sus programas, con el desarrollo de una teoría de cambio y gestión pública financiera, a fin de proporcionar seguimiento a indicadores y presupuestos, permitiendo la evaluación y la rendición de cuentas.
- Incentivar la innovación, desarrollando e implementando políticas y programas basados en evidencia, con sistemas de monitoreo y evaluaciones de impacto rigurosas, para aprender de las experiencias y mejorar la provisión alternativa.



Anexos



Anexo 1. Metodología

La exploración de la literatura siguió un proceso de revisión multidisciplinario y de método mixto para identificar programas alternativos efectivos dirigidos a las y los adolescentes fuera de la escuela. La búsqueda y revisión de la literatura pertinente abarcó revistas académicas con revisión de pares y bases de datos electrónicas, como JSTOR, Google Scholar, ProQuest, Eric, Wiley y Sage, utilizando un conjunto de palabras de búsqueda pertinentes²². Lo anterior se complementó con búsquedas en Internet y análisis de citas para identificar informes de instituciones de investigación, profesionales y organizaciones internacionales.

Este proceso se llevó a cabo durante julio y agosto de 2019. La evidencia empírica se basa en evaluaciones de impacto de los programas publicadas durante el período 2000-2019, e incluye ensayos de control aleatorio (RCT), estudios cuasi-experimentales, estudios de coincidencia bien diseñados (*matching*) y metanálisis. Los programas evaluados con RCT y métodos cuasi-experimentales recibieron prioridad debido a la rigurosa evidencia que proporcionan.

La revisión de la literatura se centró en el metanálisis porque ofrece numerosas ventajas, como: 1) la operacionalización explícita de la literatura, que ayuda a reducir posibles sesgos y omisiones en estudios individuales; 2) la capacidad de probar diferencias

significativas entre los resultados de varios estudios a lo largo de las dimensiones de interés o características de los programas, facilitando que se identifiquen factores que pueden tener implicaciones importantes para su eficacia²³; y 3) la base cuantificable y objetiva que permite evaluar la magnitud global de los efectos de los programas en la población objetivo.

Limitaciones

La evidencia empírica sobre programas alternativos eficaces para adolescentes fuera de la escuela es limitada, especialmente la relacionada con los países de América Latina y el Caribe y otros países en desarrollo. Hay un número restringido de evaluaciones sistemáticas para entender los criterios, factores, componentes o combinaciones de estos aspectos y que hacen efectivo a un programa alternativo. Así, destaca la falta de pruebas empíricas rigurosas sobre el impacto de programas a gran escala en contextos de ingresos bajos y muy bajos; y sobre programas de diseño complejo con múltiples componentes, incluso en entornos de alto riesgo. De lo anterior se desprende la necesidad de una investigación más exhaustiva, dada la naturaleza compleja del proceso de reintegración educativa.

22 Algunas de las palabras de búsqueda fueron: "educación alternativa", "modalidades alternativas", "educación flexible", "programas de segunda oportunidad", "educación a distancia", "aprendizaje mixto", "educación abierta", "educación correctiva", "fuera de la escuela", "adolescentes fuera de la escuela", "soluciones de deserción", "compromiso", "recompromiso", "adolescentes", "adolescentes vulnerables", "jóvenes-en riesgo", "alcance", "mentoring", "social", "desarrollo móvil", "basado en la comunidad", "becas", "apoyo psicosocial", "evaluación de impacto", "metaanálisis" y "EFTP".

23 Esta segunda ventaja, es significativamente relevante para los programas alternativos, dada la enorme diversidad que caracteriza a este tipo de intervenciones.

Anexo 2. Revisión de la literatura

¿Qué tipo de programas han sido eficaces en la reintegración educativa de las y los adolescentes y jóvenes fuera de la escuela?

Programas de equivalencia

Los y las adolescentes fuera de la escuela necesitan múltiples oportunidades educativas y vías para alcanzar todo su potencial, sin embargo, la evidencia de programas de equivalencia muestra que pocos modelos secundarios alternativos han sido sometidos a análisis rigurosos —obteniendo resultados mixtos—, y muchos no han sido estudiados en absoluto (di Gropello, 2006). Entre los modelos evaluados positivamente, se destaca el *Sistema de aprendizaje tutorial* de Honduras, que ha mostrado efectos positivos con respecto a los resultados de aprendizaje y las tasas de retención (McEwan et al. 2015). Es una plataforma alternativa a la educación secundaria que integra teoría y práctica de forma pertinente, facilitando que las y los adolescentes puedan seguir trabajando. Otro ejemplo con resultados similares es la metodología *Escuela Nueva* de Colombia que promueve el conocimiento fundamental de cada área curricular y el aprendizaje activo, participativo y cooperativo, a la vez que fortalece la convivencia, el pensamiento crítico, el análisis, la interpretación, el contraste y la argumentación, todas habilidades para un aprendizaje continuo (CRECE, 2001).

La evidencia muestra que se deben priorizar los programas de equivalencia que abarcan múltiples comportamientos riesgosos²⁴, pues no es fiscalmente posible tener programas para cada tipo de situación que las y los adolescentes puedan enfrentar; especialmente cuando la adaptación a un entorno desordenado supone adoptar conductas antisociales como le sucede a jóvenes en pandillas (Cunningham,

McGinnis, García-Verdú, Tesliuc y Verne, 2008; Ungar, 2008). Este es el caso de los migrantes y otros jóvenes que experimentan prejuicios sistémicos por raza, etnia o nivel socioeconómico, de ahí que la pertenencia a pandillas puede verse como una solución a algunas de las tensiones causadas por su marginación (Solis, 2003). Por lo tanto, es necesario fortalecer los programas de equivalencia educativa o programas de capacitación laboral para que proporcionen aprendizaje socioemocional (ASE) y habilidades para la vida a fin de ayudar a los jóvenes a adaptarse, continuar con su educación o encontrar trabajo, y aumentar su probabilidad de empleo a lo largo de toda la vida (Cunningham et al., 2008).

En este sentido, la evidencia disponible en los Estados Unidos sobre el programa *Becoming a Man-BAM* mostró que la introducción de componentes ASE aumentó las tasas de graduación y redujo las tasas de criminalidad (Heller et al., 2016); mientras que el programa *Brotherhood of St Laurence Community VCAL*²⁵ de Australia, con un módulo de aprendizaje socioemocional y apoyo adicional, logró aumentar la tasa de finalización del programa (Myconos, 2014). De forma similar, el programa *Open Junior and Senior Secondary Schools* de Indonesia, que incluye asesoramiento psicológico y capacitación en habilidades para la vida, alcanzó una tasa nacional de abono del 92 por ciento y ninguna diferencia significativa en el rendimiento académico con respecto a la escuela tradicional (di Gropello, 2006). En Turquía, el programa *Open High Schools*, que incorpora componentes innovadores y complementarios a las habilidades de ASE, así como cursos de psicología educativa y orientación, logró aumentar significativamente las tasas de graduación, incluyendo reparticipación o reintegración de aquellos que habían abandonado (Banco Mundial, 2017; Martin, 2012; Martin y Alacaci, 2015).

24 Violencia, explotación, trabajo infantil, discriminación (incluida de género), riesgos sexuales y para la salud, abuso de sustancias, etc.

25 Certificado Victoriano de Aprendizaje Aplicado.

Provisión remota de la educación

En cuanto a la provisión remota de la educación y el uso de las TIC, Almeida, Fitzsimons y Rogers (próximamente) analizaron evaluaciones rigurosas de estas intervenciones y no pudieron encontrar un impacto positivo en las tasas de retención y asistencia a la educación secundaria. Sin embargo, es difícil establecer la eficacia de la educación remota, por la amplia variabilidad de los resultados entre estudios y porque la evidencia no es concluyente sobre lo que es explícitamente eficaz, a saber, distancia, estrategias de medios de comunicación, estrategias de instrucción o alguna combinación de estos elementos (Rajasekaran y Reyes, 2019). Los resultados mixtos de la evidencia pueden obedecer a que algunos programas de educación remota han confundido la enseñanza con el aprendizaje, al concentrarse excesivamente en el suministro de materiales didácticos, especialmente en línea. Estos programas han perdido un componente humano crucial: motivar a las y los estudiantes a aprender, como lo demuestra la evidencia acumulada sobre la esencialidad del contacto motivacional proactivo para superar la deserción (Simpson, 2013). La evidencia muestra que un enfoque mixto²⁶ (*blending*) puede apoyar la motivación para completar los estudios, reducir las tasas de deserción escolar y ofrecer opciones flexibles para aquellos que ya han abandonado el sistema escolar (Rajasekaran y Reyes, 2019). Los y las adolescentes fuera de la escuela necesitan una alta motivación e interacciones sociales, especialmente con sus compañeros, lo que hace más probable que participen y continúen sus estudios en entornos mixtos. (Ver ejemplo del programa Media Center de Brasil en la subsección 2.1. Brechas en la oferta alternativa para la reinserción educativa, Grupo 6).

Educación acelerada

Son escasos los estudios rigurosos que analizan los programas de educación acelerada, por lo que en la presente revisión solo se encontró evidencia de las es-

cuelas de educación primaria básica para estudiantes mayores o educación primaria no formal (NFPE) en Bangladesh²⁷. El programa permite que las y los adolescentes del grupo objetivo 2 puedan continuar sus estudios, condensando el currículo general de la escuela primaria de cinco años en cuatro años, y permitiendo que, una vez terminado el programa, tomen los exámenes nacionales de secundaria y pasen a escuelas secundarias públicas o privadas. La tasa de deserción del programa está por debajo del cinco por ciento, la tasa de transición supera a la de las escuelas públicas de Bangladesh y los graduados tienen mejores resultados en cuestiones de igualdad de género y prevención de enfermedades que los de las escuelas gubernamentales (Ahmed et al., 1993; Ranjan Nath, 2006).

Otra iniciativa prometedora es el Programa nacional para la educación y el trabajo: Centros de educación para la formación y producción (CECAP) de Uruguay. CECAP está dirigido a adolescentes y jóvenes del grupo objetivo 5 en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y que no han logrado obtener empleo. Combina el aprendizaje acelerado y la formación vocacional, lo que incluye talleres de expresión artística y cultural, uso de TIC y actividades deportivas. Este programa tiene dos componentes cruciales: el enfoque educativo flexible y el apoyo adicional. En el primero los intereses y sugerencias de las y los estudiantes son fuente para los temas de aprendizaje y, en respuesta a los compromisos adicionales de los alumnos, los maestros adoptan un estilo de educación personalizada. En el segundo se recurre a profesionales de apoyo, cuya función es acompañar a las y los estudiantes a lo largo del programa, teniendo reuniones uno a uno para proporcionar apoyo de alto nivel y desarrollar una relación cercana de cuidado.

La evidencia también apoya la importancia de tomar medidas para reintegrar a las y los estudiantes que abandonan la escuela a las oportunidades de educación lo más rápido posible. Polidano, Tabasso y Tseng (2012) analizaron cómo el tiempo fuera

26 Definido como una combinación de modalidades de provisión remota y presencial.

27 Este tipo de programa también se ha implementado en Afganistán, Pakistán, Filipinas y Sudán del Sur, pero no se han realizado otras evaluaciones rigurosas.

de la escuela afecta las posibilidades de reinserción educativa de las y los estudiantes australianos, al encontrar que la inasistencia a la escuela durante un año reduce en un 65 por ciento la probabilidad de volver, comparada con aquellos que acaban de salir de la escuela. Por esta razón, es recomendable contar con sistemas de alerta temprana que identifiquen las deserciones recientes (de Hoyos, Rogers y Székely, 2016).

Otros hallazgos relativos a la educación alternativa apoyan la necesidad de que los programas alternativos aborden las habilidades de lenguaje y matemáticas, además de las habilidades de interés vocacional y “aplicadas”, para proporcionar a los jóvenes habilidades fundamentales; y al mismo tiempo la necesidad de disponer de un apoyo flexible, adaptado individualmente y multimodal, basado en los objetivos y aspiraciones de los jóvenes (Gutherson, Davies, y Daszkiewicz, 2011; Myconos, 2014).

Mentoría y apoyo socioemocional

Rajasekaran y Reyes (2019) hicieron un extenso examen²⁸ de programas alternativos eficaces, identificando que la mentoría y las intervenciones socioemocionales son aspectos que mejoran la eficacia de los resultados. En cuanto a la mentoría²⁹, los autores destacan que este proceso hace que las y los adolescentes se sientan bien atendidos y desarrollen una estrecha relación con sus mentores, puesto que es un factor clave que incide en su rendimiento académico, asistencia, cambios actitudinales, percepción de autoeficacia, autoimagen positiva, ajuste emocional, bienestar psicológico, relaciones sociales positivas y resolución de problemas. Por ejemplo, Big Brothers Big Sisters of America-BBBSA es un modelo donde un mentor o estudiantes mayores se reúnen con sus “protegidos” durante el día escolar o in-

mediatamente después, para conversar sobre la clase, hacer tareas o leer juntos y van al gimnasio o juegan. Lo esencial es la relación de amistad, la orientación y la inspiración para que el o la estudiante alcance su potencial. Bayer, Grossman y DuBois (2013) encontraron que la cercanía y calidad de la relación de mentoría tiene un efecto positivo en el rendimiento académico al final del año escolar, contrario a las y los estudiantes que no experimentaron una relación cercana con sus mentores y no mostraron ninguna mejora en los resultados académicos. Este patrón se mantiene para las relaciones de mentoría de diversas duraciones. Los mentores de la misma raza y del mismo sexo no necesariamente fueron más proclives a desarrollar una relación cercana.

Dado que los programas de mentoría pueden ser menos eficaces cuando la población objetivo se enfrenta a múltiples riesgos personales y contextuales (DuBois et al. 2002), es imperativo prestar otros servicios de apoyo, como el apoyo psicosocial (Kuperminc et al. 2005).

Además, la evidencia muestra que la incorporación de la mentoría en programas integrales destinados a desarrollar habilidades académicas y vocacionales aumenta las competencias sociales y conductuales, y reduce los comportamientos de riesgo (Rhodes, Grossman y Roffman, 2002). Por ejemplo, el programa *Biruh Tesfa* (Bright Future) de Etiopía tiene como objetivo reducir el aislamiento social de las niñas más vulnerables que están fuera de la escuela y viven en zonas urbanas, proporcionándoles habilidades en alfabetización y aritmética, capacitación en habilidades para la vida, así como información y servicios para prevenir la explotación y el abuso sexual. Los mentores desempeñan un papel crucial: apoyan la educación de las niñas, abogan en casa si perciben algún problema —por ejemplo, cuando se ausentan de la escuela—, y acompañan a las que tienen miedo de ir solas a las clínicas (Erulkar et al., 2013).

28 Los autores analizaron varios estudios y metanálisis (Bayer, Grossman y DuBois, 2013; DuBois y Silverthorn, 2005; Centro de Promesa, 2014; Converse y Kraft, 2009; DuBois, Holloway, San Valentín y Cooper, 2002; Eby, Allen, Evans, Ng y DuBois, 2008; Eddy Martinez, Grossman, Cearley, Wheeler y Harachi, 2017; Herrera, Grossman, Kauh y McMaken, 2011; Komosa-Hawkins, 2012; Meyer y Bouche, 2010; Taylor, LoSciuto, Fox, Hilbert y Sonkowsky, 1999; y Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg, 2017).

29 Definida como una relación entre un adulto y un protegido no relacionado en la que el adulto proporciona orientación e instrucción continuas para desarrollar la competencia y el carácter del protegido (Rhodes, 2002).

En cuanto a las intervenciones socioemocionales, los autores reconocieron que los programas de aprendizaje social y emocional (ASE)³⁰ de alta calidad y basados en evidencia tienen resultados positivos, lo que incluye un mejor comportamiento, actitudes y rendimiento académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger, 2011). Además, la evidencia sugiere que cuando los programas para adolescentes fuera de la escuela incluyen componentes de aprendizaje social y emocional, su eficacia aumenta (Durlak, Weissberg y Pachan, 2010; Durlak y Weissberg, 2013). Específicamente, en un metanálisis de varios programas extraescolares que promueven las habilidades personales y sociales de adolescentes en los Estados Unidos, Durlak, Weissberg y Pachan (2010) encontraron que los participantes en estos programas demostraron aumentos significativos en la percepción sobre sí mismos y su vinculación con la escuela, comportamientos sociales positivos, calificaciones escolares y niveles de rendimiento académico, y reducciones significativas en los comportamientos problemáticos. Un ejemplo es Boys and Girls Clubs of America (B&GCA), una red de clubes extraescolares que ofrecen oportunidades para que las y los adolescentes desarrollen las destrezas necesarias como el desarrollo de habilidades para la vida, prevención del abuso de drogas, educación y prevención del embarazo adolescente, desarrollo profesional, educación complementaria, información de salud, arte, desarrollo de carácter y liderazgo, y deportes, fitness y recreación (Schinke, Orlandi y Cole, 1992).

Las intervenciones socioemocionales son cruciales en entornos de alta tensión. El Nubader (Advancing Adolescents) es un ejemplo clave en Jordania, Líbano, Irak, Siria y Turquía. El programa está dirigido a adolescentes profundamente afectados por la crisis siria —jóvenes refugiados y de la comunidad anfitriona— y brinda actividades de trabajo en grupo que se basan en un marco de sintonía profunda del estrés (PSA). Busca mejorar el desarrollo socioemocional y la salud mental, apoyar la formación educativa y el desarrollo de habilidades, ayudar en la toma de de-

cisiones, desarrollar empatía y resiliencia, y construir fuertes lazos en la comunidad. El programa ha tenido efectos positivos en los resultados psicosociales, específicamente frente a la inseguridad, la angustia y el estrés percibidos (Panter-Brick et al., 2018).

En Kirguistán y Tayikistán se ha aplicado una metodología eficaz en educación para la paz que promueve la prevención de conflictos a nivel comunitario a través de la participación en actividades de *Transformación del conflicto a través del teatro*. Los y las adolescentes participantes dialogan con los miembros de la audiencia sobre soluciones ante el acoso escolar, la migración laboral, el secuestro, la escasez de recursos y el abuso de sustancias. Esta metodología logra interacciones positivas e incluso la formación de amistades con personas de otros orígenes étnicos, religiosos o nacionales.

Programas remediales o de nivelación

Varios estudios muestran que los programas remediales o de nivelación han sido eficaces para reducir los riesgos de deserción y mejorar los resultados académicos (Oreopoulos, Brown y Lavecchia, 2017; Cook et al., 2014; Heller et al., 2016; Gutiérrez y Rodrigo, 2014). Las lecciones aprendidas indican que la introducción de metodologías de mentoría y tutoría combinadas con el aprendizaje socioemocional aumentan su eficacia (Cook et al. 2014). Otro ejemplo a destacar es el programa remedial en Ciudad de México que ofrece cursos adicionales gratuitos de tutoría en matemáticas a las y los estudiantes que se retrasan de sus compañeros en escuelas secundarias marginadas y públicas. Después del programa, se observó que las y los participantes que estaban rezagados mejoraron sus calificaciones, y con el tiempo, la diferencia entre estos y los que no estaban rezados disminuyó, logrando que al final del año escolar las calificaciones de los grupos fueran similares (Gutiérrez y Rodrigo, 2014).

30 Los programas de aprendizaje social y emocional se definen como aquellos “que incluyen instrucción específica en el procesamiento, integración y aplicación selectiva de habilidades sociales y emocionales (...) de manera apropiada (Durlak et al., 2011). Son programas en los que los adultos modelan estas habilidades y las y los estudiantes tienen la oportunidad de practicar su uso en diversas situaciones, de modo que se establezcan entornos de aprendizaje seguros y atentos en toda la organización” (Bailey et al., 2017).



© UNICEF/UNI322349/Schverdfinger

Programas de emprendimiento

En los países en desarrollo la evidencia ilustra que los programas de emprendimiento³¹ tienen efectos positivos y más a menudo significativos en las actitudes o prácticas en empresas, que en actividades laborales, como empleo, trabajo por horas y establecimiento de empresas o ingresos laborales (Cho y Honorati, 2014). Los hallazgos también sugieren que involucrar al sector privado en la ejecución de programas puede mejorar su efectividad. Del mismo modo, los componentes financieros tienen mejores impactos para las mujeres que para los hombres, tal vez porque inicialmente las mujeres pueden tener más restricciones crediticias (de Hoyos, Rogers y Székely, 2016). Otros ejemplos de programas eficaces evaluados en términos de habilidades empresariales, actitudes hacia las normas o roles de género y propiedad empresarial o trabajo por cuenta propia, que se dan principalmente en África,

son: Empowerment and Livelihood for Adolescents (ELA) en Sierra Leona —evaluación de impacto—, Sudán del Sur, Tanzania y Uganda —evaluación de impacto— (Bandiera et al., 2018; Bandiera et al., 2012); Edúcate! Programa en Uganda—evaluación de impacto—, Rwanda y Kenya (Edúcate, 2014); y el Proyecto de empoderamiento económico de las niñas adolescentes (EPAG) en Liberia (Adoho et al., 2014).

No obstante, Polidano, Tabasso y Tseng (2012) encontraron evidencia limitada que sugiriera que la inscripción en un curso de EFTV de secundaria alta mejora las posibilidades de reinserción educativa después de abandonar prematuramente. En el mismo sentido, la revisión de Hoyos, Rogers y Székely (2016) no encontró evidencia concluyente de que la educación técnica y vocacional reduzca la deserción de estudiantes en situación de exclusión. La evidencia indica que esta intervención no debería ser

31 Algunos tipos de programas son: formación profesional, empresarial o financiera, apoyo financiero, consejería y varias combinaciones.

el primer recurso para enfrentar la deserción. Cuando en los programas de EFTV se analiza el modelo de instrucción actual basado en el aula, hay poca evidencia de que sea rentable (de Hoyos, Rogers y Székely, 2016). Una reciente evaluación experimental de la EFTV a gran escala para los desempleados en Turquía no encontró efectos positivos sostenidos, incluso para los jóvenes (Hirshleifer, McKenzie, Almeida y Ridao-Cano, 2015).

Sin embargo, las intervenciones de capacitación específicas impulsadas por la demanda, como los programas de tipo *Jóvenes en la región latinoamericana*, han sido efectivas en aumentar las posibilidades de inserción laboral, y mejorar la calidad del trabajo en términos de salario, beneficios y contratos formales (Cunningham et al., 2008). Estos programas ofrecen dos etapas sucesivas: una etapa en el aula con capacitación laboral impartida por una institución de capacitación de EFTV; y una etapa de aprendizaje aplicado al trabajo en una empresa —pasantía de tiempo completo en una empresa—. El contenido del curso se acordó con empresas o asociaciones empresariales para garantizar que el sector privado posteriormente incorporara a los graduados. Los servicios de apoyo e incentivos financieros, que también acompañan a los programas, han tenido impactos más significativos en las mujeres, las y los participantes más jóvenes y los residentes de la capital (de Hoyos, Rogers y Székely, 2016). En algunos casos, por ejemplo, en el modelo colombiano, los efectos positivos provienen de la mayor probabilidad de ingresar a la educación superior (Kugler, Kugler, Saavedra y Herrera, 2015).

Si se consideran programas con varios componentes³², la evidencia es limitada. Mawn y sus colegas (2017) hicieron una revisión sistemática de programas rigurosamente evaluados en reintegración escolar de los NINIs, tanto de países en desarrollo como desarrollados, encontrando efectos positivos significativos pero pequeños en el empleo y efectos significativos en los resultados educativos. Los programas con resultados positivos tenían puntos en común, relacionados con: 1) grupo objetivo de personas por

debajo del umbral de pobreza o en el decil más bajo de ingreso familiar; 2) utilización de intervenciones con múltiples componentes para apoyo cognitivo, afectivo y conductual; y 3) contacto de alta intensidad por un mínimo de seis meses (Rajasekaran y Reyes, 2019). Por ejemplo, en términos de resultados de aprendizaje, el programa Brotherhood of St Laurence ‘Community VCAL’ de Australia combina enseñanza, bienestar y trayectorias de apoyo, y ha logrado resultados positivos en las tasas de graduación de la escuela y mejoras en participación y bienestar (Myconos, 2014). Otro ejemplo es Pathways to Education en Canadá. El programa se centra en la mentoría proactiva, la tutoría diaria, las actividades grupales, el asesoramiento profesional y la asistencia para la transición universitaria, combinada con apoyo financiero (como boletos de autobús y otros costos relacionados con ir a la escuela). El programa ha logrado un aumento significativo en matemáticas y lectura, así como en las tasas de inscripción postsecundaria. El programa parece tener mejores resultados en las mujeres que en los hombres, pero lo mismo resultados para las familias inmigrantes y no inmigrantes (Oreopoulos, Brown y Lavecchia, 2017).

También es importante hacer énfasis en los programas y estrategias que, en el contexto de ALC, han sido ineficaces para lograr la reinserción educativa de jóvenes o que fomentan conductas de riesgo (Cunningham et al., 2008), como: los campamentos de entrenamiento; los programas de choque, tanto para prevenir la violencia como el consumo de drogas; la falta de promoción para los grados sucesivos; los cursos tradicionales de educación vocacional, financiados con fondos públicos —además de costosos— y la construcción de centros juveniles —un enfoque costoso para el desarrollo holístico de la juventud—. Además, Almeida, Fitzsimons y Rogers (próximamente) también identifican intervenciones que no han demostrado reducir la deserción, pero que parecen prometedoras. Por ejemplo, las evaluaciones rigurosas de las intervenciones de enseñanza a distancia no muestran un impacto positivo en las tasas de retención en la educación secundaria, lo mismo que en la EFTV (de Hoyos, Rogers y Székely, 2016).

32 Sociales, formación vocacional o educativa en el aula, consejería, incentivos financieros, pasantías, y apoyo individualizado.

Características o factores que han contribuido a la eficacia de los programas de reinserción educativa de las y los adolescentes y jóvenes fuera de la escuela

Varios estudios enfatizan la importancia de las numerosas características que comparten los modelos alternativos eficaces (Anzalone y Figueredo, 2003; Aron, 2003; Davies, Cordero y Doecke, 2011; di Gropello et al., 2006; Gagnon y Barber, 2015; INEE, 2017; Gutherson, Davies y Daszkiewicz 2011; Mawn et al., 2017; Perlman-Robinson, J. y Winthrop, 2018; Rajasekaran y Reyes, 2019; Rosenkrantz, S., 1995; Savelsberg, Pignata y Weckert, 2017; te Riele, 2014; y Thomson, 2014). En particular, Rajasekaran y Reyes (2019) encontraron que los modelos efectivos: 1) sirven a las personas por debajo del umbral de pobreza o en el decil más bajo de ingreso familiar; 2) utilizan intervenciones multicomponente para el apoyo cognitivo, afectivo y conductual; y 3) tienen un mínimo de seis meses de contacto de alta intensidad. Los autores también destacan que la provisión de programas alternativos requiere un compromiso serio de políticas, un apoyo de financiación sostenible catalizado por el sector público y privado, y redes de asociación vibrantes entre escuelas, empresas y comunidades. Además, Savelsberg, Pignata y Weckert (2017) encontraron que las y los estudiantes atribuyeron la eficacia de los programas a: los entornos acogedores que se adaptaron a sus necesidades; el enfoque de aprendizaje holístico, que enfatiza el trabajo en habilidades transferibles; así como la orientación profesional reforzada y la formación docente *in situ*; y un mayor soporte para que las y los estudiantes graduados permanezcan comprometidos con el programa y conectados con el personal que les proporcionan asistencia continua.

Aron (2003) identificó que los programas eficaces de educación alternativa incluyen principios de desarrollo juvenil, tales como: seguridad física y psicológica; relaciones de apoyo —cariño, cercanía, etc., con adultos y compañeros—; oportunidades para pertenecer —inclusión significativa—; normas sociales positivas —expectativas de comportamientos, reglas claras, etc.—; apoyo en las asignaturas —empoderar a jóvenes, desafiar el medio ambiente, oportunidades de liderazgo, etc.—; oportunidades para la creación de habilidades; y la integración de la familia, la escuela y, especialmente, la comunidad. El autor también

ilustra que los programas abordan las necesidades específicas de las y los adolescentes de varios orígenes e incluyen a estudiantes con discapacidad.

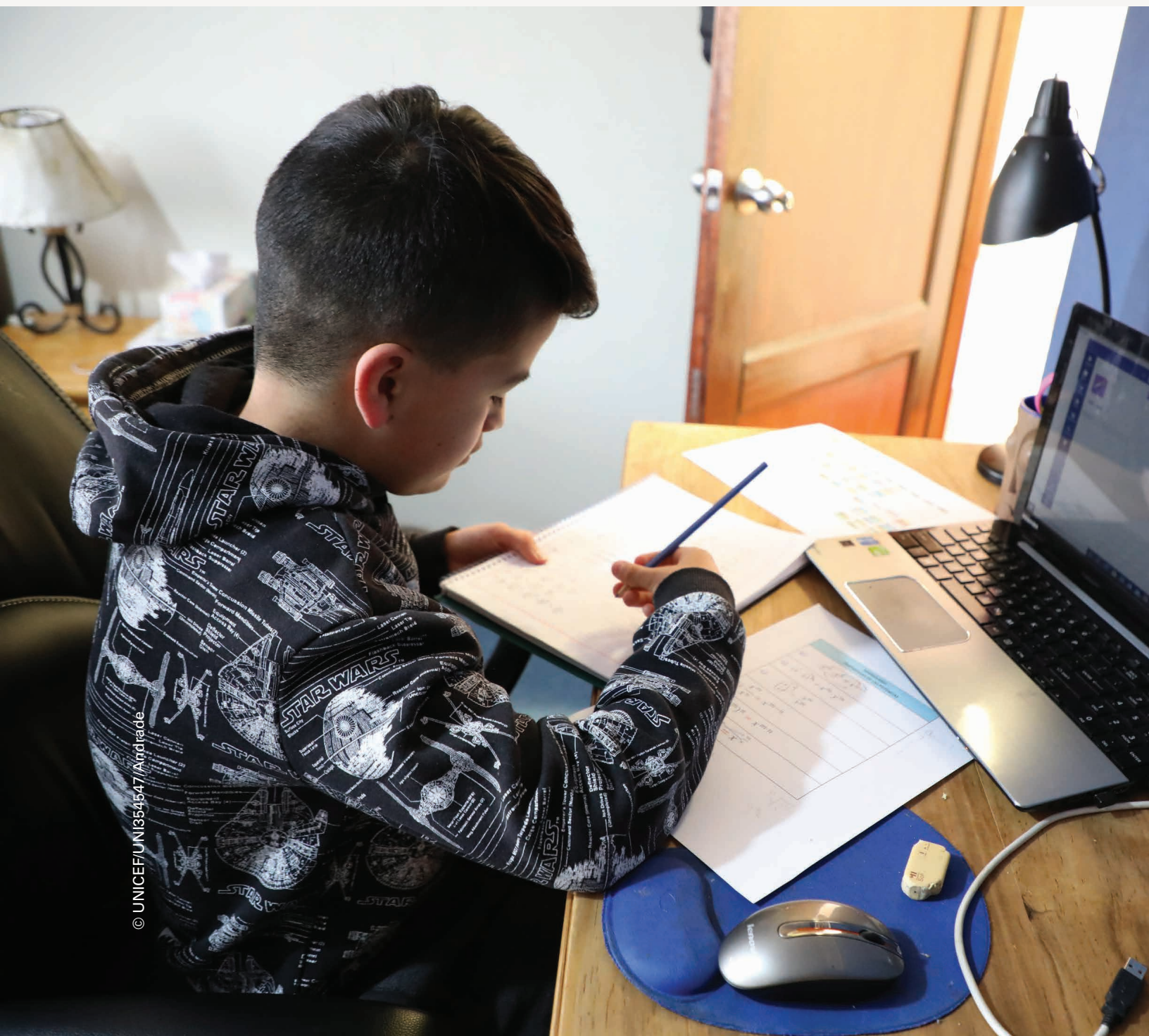
En el mismo sentido, el estudio de di Gropello et al. (2006) hace hincapié en factores similares, entre ellos: 1) compromiso político y voluntad sostenidos; 2) buen conocimiento de las necesidades y del contexto de la población objetivo; 3) diseño adecuado para elegir una tecnología y un contenido para la población y el contexto en particular —con preferencia por recursos de baja tecnología o de relativamente baja tecnología—; 4) uso mixto de tecnologías y métodos; 5) disponibilidad de facilitadores o maestros bien capacitados; 6) suficiente contacto presencial de las y los participantes con los facilitadores para desarrollar una relación cercana y recibir apoyo emocional; 7) complejidad mínima en el diseño; y 8) percepción de que el programa es de buena calidad y es comparable con los programas formales.

Estos resultados son reforzados por Kuperminc et al. (2005) quienes en su revisión constatan que las evaluaciones de programas llegaron a conclusiones similares sobre las razones por las que son efectivos, entre otras, por ser programas: 1) que incorporan componentes que proporcionan a los jóvenes oportunidades estimulantes e instrucción pertinente, nuevas funciones/responsabilidades; apoyo emocional y motivacional; 2) centrados en varias competencias y de desarrollo holístico; 3) están planificados a más largo plazo; y 4) ofrecen mentorías específicas y relaciones de cuidado y comprensión entre adultos y adolescentes.

El estudio realizado por Savelsberg, Pignata y Weckert (2017) reconoce que la literatura proporciona tres factores comunes que constituyen un enfoque holístico. Los programas alternativos eficaces deben personalizarse para el o la estudiante, vincularse de forma colaborativa con servicios multidisciplinares y contextualizarse de forma que sean relevantes para el individuo, la comunidad local y las necesidades del sector productivo. Figueredo y Anzalone (2003) también identificaron algunas características comunes en los programas alternativos, relacionadas con que el currículo y los materiales de aprendizaje se ajustan a las necesidades de las y los estudiantes y la comunidad, y son flexibles al permitir que las y los participantes compaginen el trabajo y otras labores con el estudio.

Sin embargo, Thomson (2014) da una voz de alerta acerca de volver a involucrar a aquellos que están seriamente desencantados del aprendizaje y de los sistemas educativos y, al tiempo, satisfacer sus necesidades de bienestar, pues considera que esto está lejos de ser una tarea sencilla y va más allá de exigir que se cumplan determinados estándares. Indica que es una tarea intersectorial a largo plazo, que involucra acciones de monitoreo, evalua-

ción y mejoramiento continuo. Además, Gagnon y Barber (2015) reconocieron que incluso cuando se identifican componentes básicos habituales y adaptaciones aceptables, sigue siendo un desafío significativo que los programas se amplíen a escala para una diversidad de poblaciones, contextos y circunstancias, sin la participación sustancial de la comunidad, del proveedor en la implementación y sin una evaluación seria y constante.



Anexo 3. Breve descripción de los programas existentes por tipo de iniciativa

Educación Acelerada

Nombre del programa	Escuelas secundarias abiertas
Países	Turquía
Tipo de programa	Modalidad flexible, programa de equivalencia.
Descripción breve	Apoyo de reenganche educativo en casos de abandono escolar temprano. Es un programa de educación en línea, al propio ritmo del alumno, basado en la provisión remota que ofrece los grados 5 a 12 a quienes no pueden asistir a instituciones de educación formal por cualquier razón.
Grupo de edad	14–17 años, también proporciona acceso a adultos.
Duración	Grados 5–12
Población vulnerable	Adolescentes de 14 años o más fuera de la escuela. En su mayoría son estudiantes mayores de edad que por diversas razones no pueden asistir a la educación formal.
Modalidad	Provisión remota de educación.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	Las TIC incluyen cursos y materiales especialmente diseñados; instrucción asistida por computador, con una aplicación móvil para acceder a materiales, preparar exámenes, calendario, etc.
Currículos	El plan de estudios de las escuelas secundarias abiertas es el mismo que el de la secundaria tradicional.
Pedagogía	Autoaprendizaje.
Estrategia de desarrollo docente	ND

Estrategia de divulgación o retención	Incorpora componentes innovadores y complementarios de las habilidades transferibles, cursos de psicología educativa y orientación.
Participación comunitaria	ND
Evaluación y certificación	Los exámenes bianuales para acreditar los logros de aprendizaje para cada nivel de grado se ofrecen en una variedad de lugares, por lo general, en ciudades grandes. Equivalente al diploma formal de bachillerato.
Proveedor	Ministerio de Educación de Turquía.
Mecanismo de financiación	Fuente pública.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	ND
M&E	ND
Efectos	Aumento en las tasas de graduación, incluida la re-participación de los que han abandonado.
Fuentes	Rajasekaran y Reyes (2019), Banco Mundial (2017), Martin (2012); Martin y Alacaci (2015).

Nombre del programa	Escuelas secundarias junior y senior abiertas, también conocidas como paquetes B y C
Países	Indonesia
Tipo de programa	Modalidad flexible, programa de equivalencia.
Descripción breve	Las escuelas secundarias y las secundarias abiertas pueden llegar a los más excluidos en lugares remotos y en zonas urbanas, liberándolos de tener que viajar largas distancias para ir a una escuela convencional, lo que puede ser costoso, arduo o ambas. Ofrece flexibilidad de programación.
Grupo de edad	Adolescentes.

Duración	Secundaria baja y alta.
Población vulnerable	Estudiantes desfavorecidos que, por razones geográficas, socioeconómicas o ambas, no pueden asistir a escuelas secundarias convencionales. Hace énfasis en quienes han abandonado, trabajan, están en situación de calle, viven en comunidades agrícolas o pesqueras pobres, pertenecen a comunidades indígenas y afrodescendientes, son víctimas de abuso y explotación o se encuentran en situaciones de crisis y desastres naturales.
Modalidad	Provisión remota de educación. Se espera que estudien individualmente en un centro de aprendizaje cuatro o cinco días a la semana durante tres o más horas al día, generalmente, por la tarde. El centro de aprendizaje está ubicado cerca de sus casas en una comunidad o edificio público y está afiliado a una escuela formal.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	Videos y radio.
Currículos	Igual que el currículo convencional de la escuela secundaria. El plan de estudios consta de: 1) Construcción de moral y asignaturas orientadas académicamente; 2) Temas orientados a las habilidades transferibles que enfatizan la capacidad de crear su propio trabajo o emplearse. Los materiales de aprendizaje para el autoestudio se imparten en forma de módulos y están basados en competencias. El 40 por ciento del plan de estudios hace hincapié en las habilidades transferibles a través de programas orientados al trabajo.
Pedagogía	Los tutores utilizan métodos constructivistas, aprendizaje cooperativo y grupal, simulación, demostración, aprendizaje individual y asignaciones. Se realizan actividades comunitarias, siguiendo materiales de aprendizaje flexibles.
Estrategia de desarrollo docente	El personal de educación está compuesto por tutores y NST (nara sumber teknis/ personas de recursos basados en habilidades), IED (facilitador de sa intensif/facilitadores intensivos de aldeas). La formación preparatoria está disponible en temas de estadística básica, sociología rural, economía rural y pedagogía educativa no formal.
Estrategia de divulgación o retención	Módulos especiales, incluyendo asesoramiento psicológico y capacitación en habilidades transferibles.
Participación comunitaria	Proporcionar el centro de aprendizaje.
Evaluación y certificación	Exámenes nacionales del Departamento de Educación Nacional. Equivalente a la educación secundaria baja y alta.

Proveedor	Ministerio de Educación y Cultura de Indonesia.
Mecanismo de financiación	Fuente pública: docentes, equipos e instalaciones de las escuelas secundarias convencionales existentes.
Estructura de gestión	El gobierno nacional es responsable de desarrollar los materiales de aprendizaje, mejorar el sistema, controlar la calidad de la gestión e implementar el programa. El nivel provincial coordina y supervisa la operación. También se persuade a los gobernadores locales a participar, lo que incluye apoyo financiero.
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	De la comunidad. Requisitos ND.
M&E	ND
Efectos	El 92 por ciento de las y los participantes que tomaron el examen nacional de salida aprobó, y no hubo ninguna diferencia significativa en rendimiento académico entre las y los estudiantes de la escuela abierta y las y los de la escuela tradicional.
Fuentes	UNESCO (2006), Sadiman (1994) y Gropello (2006).

Nombre del programa	La hermandad de San Laurence 'Comunidad VCAL' Certificado victoriano de aprendizaje aplicado
Países	Melbourne, Australia.
Tipo de programa	Modalidad flexible, programa de equivalencia.
Descripción breve	El programa combina la enseñanza en el aula con la formación profesional y las prácticas laborales, y proporciona apoyo de bienestar en un entorno comunitario, en lugar de una escuela.
Grupo de edad	15–18
Duración	Dos años (11–12).
Población vulnerable	Jóvenes desligados de la educación secundaria.

Modalidad (presencial, remota, etc.)	Combinado, en línea con presencia <i>in situ</i> para la formación profesional, aprendizajes escolares y módulo de apoyo.
Tamaño	Promedio de 20 estudiantes.
Uso de las TIC	En línea ciertos módulos académicos.
Currículos	Currículo personalizado, basado en el Certificado victoriano de aprendizaje aplicado —curso desarrollado por el Estado— que incluye alfabetización y aritmética, capacitación específica de la industria (EEP), habilidades en el lugar de trabajo y desarrollo personal (ASE: autoconciencia, autogestión, toma de decisiones responsables, conciencia social y habilidades de relación).
Pedagogía	Un enfoque holístico del aprendizaje con énfasis en habilidades transferibles y aprendizaje innovador, a través de proyectos del “mundo real” que integran muchos elementos del plan de estudios. Las y los estudiantes eligen el camino vocacional.
Estrategia de desarrollo docente	Dos maestros registrados, un instructor, un oficial de bienestar, un oficial de apoyo de caminos, más soporte administrativo. Período de inducción y soporte entre pares.
Estrategia de divulgación o retención	Orientación profesional, aprendizaje socioemocional, construcción de relaciones positivas con las y los estudiantes, visitas semanales rutinarias de consejeros y deportes.
Participación comunitaria	ND
Evaluación y certificación	Certificado equivalente a la educación secundaria alta.
Proveedor	ONG Hermandad de San Laurence.
Mecanismo de financiación	Privado.
Estructura de gestión	Socios escolares con una escuela formal.
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	ONG
M&E	ND

Efectos	La introducción del módulo de Aprendizaje Socioemocional y el soporte adicional aumentaron la tasa de finalización en un 27 por ciento.
Fuentes	Myconos (2014).

Nombre del programa	Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET): Centros de capacitación y producción (CECAP)
Países	Uruguay
Tipo de programa	Acelerado, equivalencia.
Descripción breve	El programa CECAP está dirigido a jóvenes entre 15 y 20 años que han abandonado el sistema de educación formal, pero no han logrado obtener empleo. Pertenecen a poblaciones excluidas con bajo ingreso y tienen una educación básica incompleta. Son miembros de familias que reciben subvenciones como parte del <i>Plan de Igualdad</i> , un plan que busca reducir la desigualdad social. Los y las estudiantes se comprometen a participar en clases (hasta 30 horas por semana en el centro), organizadas en seis horas de estudio por día de lunes a viernes. En los casos de estudiantes con compromisos adicionales, los profesores de CECAP son comprensivos y se adaptan a las circunstancias excepcionales que caracterizan la vida de estos adolescentes, que pueden no ser necesariamente compatibles con las estrategias educativas estándar.
Grupo de edad	15–20
Duración	Cuatro semestres.
Población vulnerable	Jóvenes fuera de la escuela, que no estudian ni trabajan, con antecedentes de bajos ingresos socioeconómicos.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	Máximo 20 estudiantes.
Uso de las TIC	El uso de las TIC consiste en actividades basadas en habilidades de alfabetización, como escribir correos electrónicos, utilizar un procesador de textos, acceder a los motores de búsqueda en Internet, escribir un blog y crear una página web.

Currículos	El plan de estudios se estructura en semestres, con cada alumno capaz de completar hasta cuatro semestres en el centro. Con el objetivo de ofrecer un amplio programa de estudios, la iniciativa se centra en seis áreas de educación que se complementan entre sí, interactúan y se expanden en un amplio espectro de entornos educativos: aulas, talleres, paseos, salidas, charlas, etc. Las seis asignaturas incluyen habilidades básicas, formación profesional, clases que abarcan aspectos del trabajo y el empleo, talleres de expresión artística y cultural, TIC y educación física y deporte. Los talleres vocacionales, que están disponibles en los dos primeros semestres, aseguran que las y los estudiantes puedan conocer las diferentes áreas en las que es posible ampliar sus habilidades y buscar empleo.
Pedagogía	Enfoque educativo léxico, recurriendo a los intereses y sugerencias de las y los estudiantes como fuente de los temas de aprendizaje. Personalizado, en lugar de estilo de educación autoritario.
Estrategia de desarrollo docente	Los educadores conforman un equipo integrado con diferentes perfiles, para desarrollar una propuesta integral e integrada. Para ello, disponen de un espacio de coordinación planificado en las horas de trabajo asignadas.
Estrategia de divulgación o retención	<p>La comunidad fomenta el desarrollo artístico, las habilidades culturales y la ciudadanía, a fin de conocer sus planes para volver al sistema de educación formal.</p> <p>Los profesores de supervisión son una parte clave del equipo, pues acompañan a las y los estudiantes a lo largo del programa, organizan las actividades grupales y celebran reuniones uno a uno para proporcionarles el suficiente de apoyo. La relación especial que desarrollan con las y los estudiantes es clave para el éxito del programa.</p>
Participación comunitaria	Se aprobó una ley que obligaba a todos los centros educativos a tener una Junta participativa, compuesta por padres, madres, maestros, alumnos, miembros de la comunidad y representantes de las autoridades.
Evaluación y certificación	Equivalente al diploma secundario y a la formación de EFTP.
Proveedor	Ministerio de Educación y Cultura.
Mecanismo de financiación	Gobierno proporcionó fondos, donaciones y acuerdos con empresas.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Profesores de secundaria. Dos profesores de supervisión, un profesor de habilidades básicas, un instructor vocacional, un técnico de informática, un profesor de educación física/deportes, tres instructores de talleres de prueba para la formación profesional, un profesor de arte y dos instructores de talleres de arte.

M&E	Recurrente, utilizando las estructuras de la organización. Externo.
Efectos	NA
Fuentes	UNESCO (2011).

Nombre del programa	Educación primaria básica para niñas y niños mayores o escuelas de educación primaria no formal (NFPE).
Países	Bangladesh (evaluación), Afganistán, Pakistán, Filipinas y Sudán del Sur.
Tipo de programa	Aprendizaje acelerado, programa de equivalencia.
Descripción breve	Proporciona a quienes abandonaron o nunca se inscribieron en la escuela primaria, la oportunidad de aprender. Condensa el currículo general de cinco años de la escuela primaria en cuatro años, permitiendo que, al finalizar, las y los estudiantes tomen los exámenes nacionales de secundaria y pasen a escuelas secundarias públicas o privadas.
Grupo de edad	11–16
Duración	Cuatro años.
Población vulnerable	Adolescentes que abandonaron o nunca se inscribieron en la escuela primaria.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	ND
Currículos	Currículo educativo nacional adaptado del país. Se centra en directrices sobre temas cognitivos, como el idioma, inglés, matemáticas, ciencias y ciencias sociales, y temas no cognitivos, como artes y comunicación.
Pedagogía	ND

Estrategia de desarrollo docente	Los profesores reciben capacitación sobre educación no formal, pedagogía, uso de ayudas didácticas, psicología infantil, mejora de las habilidades de enseñanza en el aula y organización de actividades co-curriculares.
Estrategia de divulgación o retención	ND
Participación comunitaria	Comités escolares y participación en actividades.
Evaluación y certificación	Exámenes de la escuela secundaria de entrada nacional, Bangladesh. Equivalente a la educación primaria.
Proveedor	ONG BRAC
Mecanismo de financiación	Fuente privada.
Estructura de gestión	Estilo de gestión descentralizado, formando varias oficinas regionales para manejar el programa que se ha ampliado a varios niveles regionales.
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Impartido por maestros locales, reclutados en la comunidad y que por lo general se quedan con cada cohorte de alumnos durante todo el período.
M&E	Diálogo continuo entre el personal y la dirección para elaborar una solución significativa a un problema identificado conjuntamente, además de un proceso de toma de decisiones colectivo posterior.
Efectos	La tasa de deserción del programa está por debajo del cinco por ciento, y su tasa de paso supera rutinariamente las tasas de escuelas del gobierno en Bangladesh. En cuestiones de género y prevención de enfermedades, los graduados de BRAC significativamente logran mejores resultados que los de las escuelas gubernamentales.
Fuentes	Ahmed et al. (1993), Ranjan Nath (2006).

Nombre del programa	Programa de educación acelerada secundaria, RET
Países	Kenia
Tipo de programa	Aprendizaje acelerado, programa de equivalencia (AEP).
Descripción breve	Los y las estudiantes pueden completar el plan de estudios de cuatro años en 2,5 años calendario. RET condensa su currículo de tal forma que un solo año de escuela secundaria, es decir nueve meses académicos, se condensa en seis meses académicos. Para que una escuela/centro administre el examen de equivalencia, primero debe registrarse como escuela formal. Para ello, debe cumplir ciertas pautas de garantía de calidad, entre ellas, contar con un 50 por ciento de profesores certificados en Kenia.
Grupo de edad	16–25
Duración	2,5 años.
Población vulnerable	Refugiados, jóvenes fuera de la escuela.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	ND
Currículos	El currículo es una forma modificada y condensada del currículo formal. Los materiales responden a la edad de las y los estudiantes.
Pedagogía	Facilitadores de educación y estudiantes explican que las lecciones en el Centro AEP suelen consistir en: 1) revisión del material pasado; 2) introducción de material nuevo con 2-3 ejemplos; 3) asignación de grupo; 4) repaso y revisión de errores; y 5) asignación de tareas, que a veces están destinadas a ser completadas en grupo y los estudiantes van a clase para presentar lo que han aprendido.
Estrategia de desarrollo docente	Los facilitadores de educación participan en capacitaciones anuales en servicio, basadas en una evaluación anual de las necesidades.
Estrategia de divulgación o retención	ND

Participación comunitaria	ND
Evaluación y certificación	<p>Exámenes escolares equivalentes a los de secundaria.</p> <p>Equivalente a la educación secundaria</p> <p>Las y los estudiantes que se han graduado indican que hay desafíos para ayudarlos a pasar a mejores empleos o para obtener la educación terciaria. Explican que requieren más apoyo.</p>
Proveedor	ONG: RET.
Mecanismo de financiación	Fuente mixta, privada y pública.
Estructura de gestión	La oficina de RET en Dadaab, con el apoyo de la oficina central en Nairobi, supervisa las operaciones de la AEP, que implementa un Centro AEP en cada uno de los tres campamentos. En cada locación hay un coordinador de RET que supervisa todos los proyectos basados en el campamento, incluidos los AEP. En cada uno de los centros hay un director, un subdirector, jefes de asignaturas, facilitadores de educación y un Consejo de administración escolar (PYME).
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Es impartido por profesores locales que al menos hayan logrado la educación secundaria. Muchos han obtenido educación superior y, además, han tenido experiencias laborales previas con otras agencias que trabajan en el campamento.
M&E	El proceso de supervisión formativa consiste en que el supervisor del docente realiza la observación en el aula, comprueba cómo se está enseñando, corrige al maestro y diligencia el formulario de observación para discusión fuera del aula.
Efectos	ND
Fuentes	Accelerated Education Working Group (AEWG).

Nombre del programa	Programa de Aprendizaje Acelerado del IBIS (ALP) para estudiantes adolescentes
Países	Sudán del Sur
Tipo de programa	Aprendizaje acelerado, programa de equivalencia.

Descripción breve	Utiliza una forma condensada del plan de estudios primario para que las y los estudiantes puedan completar el ciclo primario en cuatro años, en lugar de ocho. Las y los estudiantes pueden unirse al grado apropiado para su edad o completar hasta el nivel 4 (L4), tomar el examen de Certificado de Licencia Primaria de Sudan del Sur y continuar a la escuela secundaria. Los centros se establecen en el turno de la tarde de las escuelas primarias, durante tres horas al día con un maestro por nivel.
Grupo de edad	12–18
Duración	Cuatro años.
Población vulnerable	Adolescentes fuera de la escuela.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	ND
Currículos	<p>Currículo educativo nacional adaptado del país.</p> <p>Material para cada nivel con seis asignaturas: lengua materna, inglés, matemáticas, ciencias, ciencias sociales y educación religiosa (cristiana).</p>
Pedagogía	Los métodos de enseñanza incluyen la participación, discusión grupal, equidad en preguntas y respuestas.
Estrategia de desarrollo docente	Manual del profesorado y Manual de formación inicial del profesorado. La capacitación de los maestros incluyó metodologías apropiadas para los estudiantes mayores, tales como lluvia de ideas, discusión en clase, trabajo en pareja, trabajo en grupo, debate y juego de roles. También incluía prácticas sensibles al género, como formas de respetar a las mujeres, dar la opción de sentarse y hacer preguntas por igual tanto a las mujeres como a los hombres. Los directores del programa también reciben capacitación.
Estrategia de divulgación o retención	Bienestar psicosocial y habilidades para la vida.
Participación comunitaria	Fortalecimiento de la capacidad de las asociaciones de padres y maestros. La comunidad visita los campamentos para incentivar a las y los estudiantes a inscribirse o regresar a clase.

Evaluación/ certificación	Exámenes de la escuela secundaria de entrada nacional. Equivalente a la educación primaria.
Proveedor	ONG: IBIS.
Mecanismo de financiación	Fuente privada.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/ facilitadores	Es enseñado por profesores locales.
M&E	El proceso de supervisión formativa consiste en que el supervisor del docente realiza la observación en el aula, comprueba cómo el maestro está enseñando, corrige al maestro, da un papel (copia del formulario de observación) y lo discute fuera de aula.
Efectos	ND
Fuentes	Nicholson (2018).

Otros programas flexibles

Nombre del programa	Centro de Medios
Países	Brasil (Amazonas).
Tipo de programa	Modalidad flexible, programa de equivalencia.
Descripción breve	Se trata de un modelo de escuela secundaria alternativa formal baja y alta, desarrollado localmente, que busca abordar la disparidad en el acceso a la educación entre las zonas urbanas y rurales del estado de Amazonas. Utiliza tecnología de videoconferencia multipunto para transmitir lecciones en vivo a través de la televisión por satélite desde un estudio de Media Center en Manaus, la capital de Amazonas, hasta 1.000 aulas, ubicadas en todas las comunidades ribereñas del Amazonas. La innovación fundamental del modelo Media Center es su interactividad bidireccional, es decir, las y los estudiantes pueden interactuar con los profesores.

Grupo de edad	Adolescentes y jóvenes.
Duración	Un año. Secundaria baja: clases en la tarde. Educación secundaria/adulta: nocturna.
Población vulnerable	Comunidades rurales de difícil acceso.
Modalidad	Semi-presencial (remota y <i>in situ</i>).
Tamaño	Cinco a 25 estudiantes.
Uso de las TIC	Tecnología de videoconferencia multipunto con interactividad bidireccional para transmitir lecciones en directo a través de la televisión por satélite hasta 1.000 aulas. Necesita conexión confiable a Internet por satélite de alta velocidad. Los desafíos se relacionan con que, en un día dado, entre el cinco y el 15 por ciento de las aulas no estén conectadas a la transmisión en vivo, debido a equipos dañados o porque las y los estudiantes no pueden llegar al aula por condiciones climáticas. Media Center ha tenido dificultades para identificar una forma confiable y rentable de transportar estudiantes o técnicos a comunidades que necesitan la solución de problemas.
Currículos	Alineado con el currículo nacional, pero adaptado al contexto local, se enseña en horarios de bloques. El producto final puede incluir, por ejemplo, animaciones y dibujos animados para ayudar a traducir conceptos abstractos a ejemplos de la vida real.
Pedagogía	Los maestros tienen dos funciones: 1) ser “profesores de conferencias”, ubicados en el estudio, quienes desarrollan sus propios planes de lecciones, dentro de las directrices estatales. Se sienten desafiados a mejorar sus clases e innovar y también son recompensados y reconocidos por hacerlo; y 2) ser “profesores tutores” <i>in situ</i> , uno por aula. Son quienes conectan a las y los estudiantes con la tecnología y el contenido, facilitan el proceso de aprendizaje y apoyan el trabajo en clase. También identifican cuándo los alumnos no entienden el contenido y le piden al maestro de conferencias apoyo específico o explicaciones más detalladas.
Estrategia de desarrollo docente	Si aún no poseen los títulos, se alienta a los profesores de conferencias a cursar títulos avanzados —nivel de maestría o doctorado—. También son “profesores famosos”, lo que aumenta el prestigio de la profesión docente entre la sociedad brasileña.
Estrategia de divulgación o retención	Profesores en el lugar.
Participación comunitaria	ND

Evaluación/ certificación	Diploma de secundaria alta, formal.
Proveedor	Secretaría de Estado de Educación de Amazonas (SEDUC).
Mecanismo de financiación	Fuente pública del Estado (sin financiación nacional), entorno político estable (liderazgo político).
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/ facilitadores	Requisito: grado docente. Cada año, el 10 por ciento de los maestros de bajo rendimiento son reemplazados por nuevos maestros.
M&E	Mecanismo de retroalimentación constante. Evaluación externa.
Efectos	Las tasas de progresión de la escuela secundaria aumentaron un 16 por ciento entre 2007 y 2011; las deserciones disminuyeron casi a la mitad entre 2008 y 2011.
Fuentes	Magallanes (2016), J. (2015), Trucano, M. (2014).

Nombre del programa	Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)
Países	Honduras, Guatemala, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Brasil.
Tipo de programa	Modalidad flexible, programa de equivalencia.
Descripción breve	Educación alternativa de secundaria baja y alta dirigida a los jóvenes rurales. Busca integrar la teoría y la práctica de forma adecuada, desarrollando conocimientos, habilidades y valores orientados a servicios pertinentes para que puedan seguir trabajando en sus actividades agrícolas y de sustento.
Grupo de edad	Adolescentes y jóvenes.
Duración	Programa de seis años (flexible).

Población vulnerable	Comunidades rurales de difícil acceso.
Modalidad (provisión, presencial, distancia, etc.)	Presencial, 20 a 25 horas a la semana, horario flexible negociado entre el grupo de estudiantes y tutor. Los estudiantes necesitan participar en actividades agrícolas.
Tamaño	15-25 estudiantes.
Uso de las TIC	No
Currículos	<p>Libros de texto interdisciplinarios clave: matemáticas, ciencias, lenguaje y comunicación, tecnología y servicio comunitario.</p> <p>Fuerte énfasis en el análisis, la investigación, el servicio comunitario y el desarrollo moral y de carácter.</p>
Pedagogía	<p>Aprendizaje basado en proyectos, conectado a las necesidades de las comunidades y con aplicación en la vida real.</p> <p>Interacciones alumno-profesor centradas en ejercicios de libros de texto que normalmente se realizan en un círculo o en grupos pequeños.</p> <p>Los profesores son tutores que guían el proceso de aprendizaje y desarrollan una estrecha relación con las y los estudiantes —un tutor guía al mismo grupo a lo largo de los seis años—.</p>
Estrategia de desarrollo docente	Requisitos: los tutores deben haber terminado la escuela secundaria y estar asistiendo a una universidad. Los tutores participan en 10 días de formación en servicio cada tres meses y reciben apoyo pedagógico continuo por parte de asesores de campo —cada asesor es responsable de 10 centros—. Los tutores son evaluados antes de su selección y, nuevamente, al final de cada sesión de entrenamiento.
Estrategia de divulgación o retención	Los tutores desarrollan una estrecha relación con las y los estudiantes y los visitan cuando no asisten a clases.
Participación comunitaria	Alta. Proporciona el espacio para las clases y el terreno para las prácticas agrícolas. Involucrada en las actividades.
Evaluación/certificación	Diploma reconocido a nivel nacional para la educación secundaria alta.
Proveedor	ONG local. En Honduras: Asociación Bayán y en Colombia: FUNDAEC.

Mecanismo de financiación	<p>En la mayoría de los casos, las ONG registradas supervisan las operaciones diarias del programa, que se financian con subvenciones de fundaciones y donantes bilaterales y multilaterales.</p> <p>En Colombia y Honduras, los ministerios de educación cubren los salarios de los tutores, que es el mayor costo recurrente de la SAT. El desafío es la estabilidad del presupuesto discrecional del gobierno.</p>
Estructura de gestión	ONG: entrega financiación, excepto tutores y supervisión.
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	En Honduras las comunidades locales llevan a cabo el proceso de contratación competitivo. Los tutores son pagados por el gobierno con contratos públicos, en lugar de ser funcionarios titulares. Este estatus temporal le permite a la ONG de ejecución (junto con el gobierno) más flexibilidad y autonomía para la contratación y destitución de tutores.
M&E	Monitoreo incluye reuniones de reflexión colectiva cada tres meses con las comunidades SAT para analizar datos. La evaluación es externa.
Efectos	En Honduras, después de dos años, los alumnos de las aldeas del SAT superaron en los resultados de aprendizaje a sus compañeros de las escuelas secundarias tradicionales de otras zonas rurales en un 45 por ciento (McEwan et al. 2015).
Fuentes	Kwauk C. y Perlman Robinson, J. (2016), McEwan et al. (2015), CRECE (2001), Murphy-Graham, E, y Lample, J. (2014).

Nombre del programa	Escuela Nueva para escuelas secundarias (basada en el modelo Escuela Nueva)
Países	Caldas, Colombia
Tipo de programa	Modalidad flexible, programa de equivalencia.
Descripción breve	<p>Educación secundaria alternativa para adolescentes rurales, basada en los principios de la Escuela Nueva para la educación primaria. El modelo promueve el aprendizaje activo, participativo y cooperativo, y fortalece los valores de convivencia, el conocimiento fundamental de cada área curricular y el pensamiento crítico, así como el análisis, la interpretación, el contraste y la argumentación, lo que permite a los estudiantes un aprendizaje a lo largo de toda la vida. El modelo también incluye aplicaciones a las actividades rurales para lograr la mejor preparación para una vida productiva.</p> <p>El Ministerio de Educación Nacional tiene una versión de este modelo llamada Rural Post-primaria.</p>

Grupo de edad	Adolescentes (11–17).
Duración	Cuatro grados (6° a 9°).
Población vulnerable	Adolescentes rurales, en extraedad.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	Promedio de 20-25 estudiantes.
Uso de las TIC	No
Currículos	Guías clave: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales, artes, educación física, ética y valores, y proyectos productivos rurales. La flexibilidad del modelo facilita la promoción académica de las y los estudiantes rurales porque se adapta a sus condiciones de aprendizaje y capacidad de trabajo —durante un año determinado, los y las estudiantes rurales tienen que dejar la escuela una vez o más para apoyar las actividades productivas de su familia—.
Pedagogía	Se centra en guías de aprendizaje autoguiadas y autodirigidas. Desde esta perspectiva, los y las estudiantes son el centro de un proceso de aprendizaje y los profesores y directivas se convierten en los asesores. Esto implica una actualización curricular y metodológica permanente que se adapte a las necesidades e intereses de las y los jóvenes rurales.
Estrategia de desarrollo docente	Los profesores públicos reciben formación en gestión grupal, uso y adaptación de planes de estudio para alumnos de diferentes edades, aprendiendo a aplicar las guías en su contexto escolar específico. Los maestros están capacitados para convertirse en tutores, organizar y usar las bibliotecas de la escuela y el aula. Los docentes asisten a talleres locales de seguimiento y hacen parte de una comunidad de práctica.
Estrategia de divulgación o retención	Los tutores permanecen con cada alumno durante períodos de tiempo lo suficientemente extensos como para apoyar su aprendizaje individualizado. Fomentan la participación de las y los adolescentes con comités estudiantiles organizados por asignatura. Los comités incluyen un Consejo Directivo —presidente, vicepresidente, secretario, asistente de trabajo en el aula y un “líder”—. Los comités existentes son: Gestión eficiente de recursos y centros de aprendizaje, Recreación y deportes, Periodismo, Bienestar y Medio ambiente.
Participación comunitaria	Alta. Las comunidades participan en proyectos productivos rurales, proporcionando materiales y el terreno.
Evaluación/ certificación	Certificación secundaria baja.

Proveedor	ONG: Fundación Escuela Nueva, Comité de Cafeteros, Fundación Luker.
Mecanismo de financiación	ONG para capacitación y entrega de materiales a escuelas públicas y maestros.
Estructura de gestión	Escuelas públicas: entrega, financiamiento y supervisión. ONG: formación y materiales.
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Los maestros son parte del proceso nacional de contratación docente del Ministerio de Educación Nacional.
M&E	Comunidad de práctica: los profesores aprenden a través del proceso de evaluación, analizan problemas individuales y construyen soluciones, en una dinámica de aprendizaje participativo.
Efectos	En la metodología de la Nueva Escuela, las y los adolescentes tuvieron un mejor desempeño en términos de rendimiento académico en matemáticas, lenguaje y democracia, que las y los adolescentes de escuelas que no tienen metodología de la Nueva Escuela (con base en cifras oficiales) (CRECE, 2001).
Fuentes	CRECE (2001), Forero-Pineda, C., Escobar-Rodríguez, D., y Molina, D. (2006).

Educación remedial o de nivelación

Nombre del programa	Pathways to Education - Caminos hacia la educación
Países	Canadá (Toronto)
Tipo de programa	Tutoría y mentoría —después de la escuela, educación remedial—.
Descripción breve	Es un programa integral de apoyo a jóvenes en situación de pobreza, desarrollado para mejorar los resultados académicos entre aquellos que ingresan a la escuela secundaria. El programa incluye tutoría proactiva para cada estudiante, tutoría diaria, actividades grupales, asesoramiento profesional y asistencia para la transición universitaria, combinada con incentivos inmediatos y de largo plazo para reforzar un grado mínimo de participación obligatoria —apoyo financiero, como los boletos de autobús, vinculados a la asistencia a la escuela, otros costos educativos y becas para la educación postsecundaria—. La elegibilidad para Pathways es inclusiva, solo con base en la residencia. La participación es voluntaria y requiere que tanto las y los estudiantes como los padres y madres se comprometan cada año por escrito.

Grupo de edad	Adolescentes que ingresan y asisten a la escuela secundaria.
Duración	Tres años de escuela secundaria, hasta cuatro noches a la semana.
Población vulnerable	Adolescentes en situación de pobreza extrema.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	Grupos pequeños: sesiones de tutoría y mentoría.
Uso de las TIC	ND
Currículos	Plan de estudiante a medida. El personal de Pathways se comunica con las escuelas para satisfacer las necesidades de las y los estudiantes durante la tutoría.
Pedagogía	Tutoría nocturna local gratuita, proporcionada hasta cuatro noches a la semana. La tutoría se lleva a cabo tanto en grupos pequeños como de forma individual. Está disponible para materias académicas básicas, así como para el desarrollo de la alfabetización y las habilidades de estudio general. La tutoría es obligatoria dos veces por semana, con exenciones para las y los estudiantes con promedios de calificaciones del término anterior por encima de un umbral.
Estrategia de desarrollo docente	Los tutores reciben cierta capacitación y ayudan alrededor de cinco horas por semana, en promedio.
Estrategia de divulgación o retención	Administración de casos: cada estudiante es asignado a un Trabajador de Apoyo Estudiantil-Padre (SPSW), que es empleado a tiempo completo por Pathways. Los SPSW actúan como la conexión principal entre las y los estudiantes y el programa. Son responsables de trabajar con cada estudiante y padre y madre para ayudar a asegurar el éxito académico. Los monitores de los estudiantes de SPSW hacen seguimiento del ausentismo, las calificaciones y otras actividades de los Pathways. Proporcionan información a las y los estudiantes sobre eventos y recursos de la comunidad y distribuyen boletos de autobús gratuitos. Las y los estudiantes deben reunirse con sus SPSW al menos dos veces al mes, más si es necesario. Cada uno de ellos es responsable de aproximadamente 50 estudiantes durante un año escolar, y terminan disponiendo de más tiempo para aquellos que lo necesiten más. Si surgen crisis o problemas, pueden trabajar junto con otros facilitadores para determinar la mejor forma de manejar estas situaciones. Mentoría: las y los estudiantes reciben apoyo social en forma de tutoría grupal. Los estudiantes deben participar cada dos semanas, eligiendo entre una variedad de actividades dirigidas a fomentar las habilidades sociales y el trabajo en grupo, el compromiso con la comunidad y la tutoría profesional. Son 15 jóvenes y tres mentores voluntarios, que a menudo son estudiantes universitarios.

Participación comunitaria	Los tutores y mentores son voluntarios de la comunidad.
Evaluación/certificación	ND
Proveedor	ONG: Caminos hacia la educación.
Mecanismo de financiación	Mayormente privado.
Estructura de gestión	La Junta Directiva Nacional supervisa el desarrollo de políticas, establece la dirección estratégica y supervisa el desempeño en relación con planes a corto y largo plazo.
Contratación y despliegue de maestros	Los tutores son voluntarios e incluyen contadores, maestros jubilados, gerentes de bancos, padres y madres de estudiantes, estudiantes graduados de escuelas de maestros, e incluso estudiantes actuales y antiguos de Pathways.
M&E	Evaluación externa.
Efectos	Comparando a estudiantes de otros proyectos de vivienda, antes y después de la introducción del programa, la graduación de la escuela secundaria aumentó en un 40 por ciento y las tasas de inscripción postsecundaria aumentaron drásticamente para las y los estudiantes elegibles de Pathways, en algunos casos en más del 50 por ciento. El programa tiene efectos intermedios en las puntuaciones de matemáticas y lectura, así como en la probabilidad de tomar más cursos de requisitos previos universitarios. Pathways parece tener más efectos en mujeres que en hombres, pero por igual, para las familias migrantes y no migrantes.
Fuentes	Oreopoulos, Brown y Lavecchia (2017).

Nombre del programa	Becoming a Man (Convertirse en hombre), BAM
Países	Chicago, Estados Unidos
Tipo de programa	Tutoría y mentoría en habilidades transferibles, educación remedial.
Descripción breve	Dos partes: 1) la intervención académica es intensiva, con una tutoría de matemáticas individualizada dos-a-uno, basada en el modelo desarrollado por Match Education; 2) la no académica, incluida en la programación escolar, expone a las y los jóvenes a adultos pro-sociales, y les proporciona capacitación en habilidades transferibles, siguiendo los principios de la terapia cognitivo-conductual (TCC).

Grupo de edad	Estudiantes de secundaria.
Duración	Intervención académica: una hora al día cada día después de la escuela; no académica: 27 sesiones grupales de una hora, una vez por semana durante el año escolar —las y los estudiantes se saltan una clase académica para asistir—.
Población vulnerable	Estudiantes varones en riesgo, pertenecientes a familias de bajos ingresos.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	Intervención académica: un tutor por dos estudiantes; no académica: grupos pequeños de no más de 15 estudiantes y dos tutores.
Uso de las TIC	ND
Currículos	<p>Guías y manuales. Intervención académica: las sesiones de tutoría tienen un plan de estudios con aproximadamente la mitad de cada sesión dedicada a trabajar en el material de la asignatura que las y los estudiantes están trabajando en clase, dirigida según las normas del Estado. El supervisor de la tutoría coordina con los maestros de matemáticas para obtener sus planes de lecciones semanales por anticipado. Para la otra mitad de cada sesión, se utiliza un plan de estudios comercial para proporcionar desarrollo de habilidades correctivas, junto con evaluaciones formativas frecuentes y ajustes curriculares en respuesta a las evaluaciones.</p> <p>Intervención no académica: el plan de estudios de BAM incluye esfuerzos para desarrollar habilidades cognitivas sociales y transferibles específicas, como resolución de problemas, manejo de sí mismo, comunicación y respeto por la diversidad. También incluye elementos estándar de la TCC para abordar los problemas de una gran cantidad de comportamientos que resultan de la toma de decisiones automáticas, pero de los que las personas rara vez son conscientes o los sesgos predecibles de pensamientos automáticos a los que son propensos. Para esto, las y los estudiantes aprenden técnicas de relajación para ayudar a evitar reacciones demasiado automáticas.</p>
Pedagogía	Pedagogía activa.
Estrategia de desarrollo docente	Capacitación y supervisión de consejeros/tutores para ayudar con la fidelidad de la implementación.
Estrategia de divulgación o retención	No académica.
Participación comunitaria	ND

Evaluación/certificación	ND
Proveedor	ONG: Orientación juvenil.
Mecanismo de financiación	Privado.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Los tutores en su mayoría son universitarios recién graduados, contratados por tener muy fuertes habilidades en matemáticas y habilidades interpersonales. Aunque no tienen capacitación formal en docencia y no tienen licencia, están dispuestos a trabajar como servicio público durante un año, por un estipendio modesto. Similar a programas como Teach for All.
M&E	Evaluaciones externas.
Efectos	La participación en el programa aumentó los puntajes de las pruebas de matemáticas en 0,65 de una desviación estándar del grupo de control (SD) y 0,48 SD en la distribución nacional; aumentó las calificaciones de matemáticas en 0,67 SD; la participación también redujo las detenciones totales durante el período de intervención en 28 y 35 por ciento; redujo las detenciones por delitos violentos entre un 45 y un 50 por ciento; mejoró el compromiso escolar y, en el primer estudio del que se tienen datos de seguimiento, se aumentaron las tasas de graduación entre un 12 y un 19 por ciento.
Fuentes	Cocine y al. (2014), Heller et al. (2016).

Nombre del programa	Programa Remedial en la Ciudad de México
Países	Ciudad de México, México
Tipo de programa	Tutoría, educación correctiva.
Descripción breve	El programa consiste en la oferta de cursos de matemáticas adicionales gratuitos a las y los estudiantes rezagados de sus compañeros, en un conjunto de escuelas secundarias públicas marginadas por bajos ingresos en la Ciudad de México. Los cursos son impartidos por estudiantes de pregrado, asesores de algunas de las universidades mexicanas más prestigiosas.

Grupo de edad	Último grado de educación secundaria.
Duración	En promedio, 10 semanas de abril a junio, por dos días a la semana y durante dos horas, después de la escuela.
Población vulnerable	Estudiantes excluidos de bajo rendimiento y en riesgo de fallar el año escolar.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	En promedio, dos asesores con un grupo de hasta 20 estudiantes.
Uso de las TIC	ND
Currículos	ND. Acceso al currículo de matemáticas estándar.
Pedagogía	Le formula a los estudiantes preguntas específicas para adaptar regularmente el contenido del curso a las necesidades del grupo.
Estrategia de desarrollo docente	Breve sesión de capacitación de cuatro horas en total, impartida por la Academia Mexicana de Ciencias, donde los asesores tuvieron acceso al programa de matemáticas en el nivel de secundaria, un examen final previo, y se les instruyó que examinaran los cuadernos de los alumnos y, continuamente, les hicieran preguntas específicas.
Estrategia de divulgación o retención	ND
Participación comunitaria	ND
Evaluación/certificación	Examen final, estándar, igual que otros estudiantes. ND
Proveedor	Secretaría de Educación Pública (SEP) de la Ciudad de México en colaboración con el Laboratorio de Iniciativas para el Desarrollo (LID), una ONG local.
Mecanismo de financiación	Recursos públicos, bajo costo.
Estructura de gestión	ND

Contratación y despliegue de profesores/ facilitadores	Estudiantes de pregrado que se inscribieron voluntariamente en algunas de las universidades mexicanas más prestigiosas. Cumplieron con su requisito obligatorio de “servicio social” al participar en este programa. Se les dio un estipendio de transporte equivalente a USD\$ 80.
M&E	ONG para verificar la implementación.
Efectos	Antes de la implementación del programa, las y los estudiantes habían quedado rezagados por más de la mitad de los puntos base en su GPA (más de 10). Después del programa, los y las estudiantes observaron un mayor aumento en sus calificaciones escolares, y con el tiempo la diferencia en las calificaciones entre los dos grupos disminuyó. Al final del año escolar, las calificaciones de las y los estudiantes participantes no eran significativamente más bajas que las calificaciones de los no participantes.
Fuentes	Gutiérrez y Rodrigo (2014).

Nombre del programa	El programa Bagrut 2001
Países	Israel
Tipo de programa	Tutoría, educación remedial.
Descripción breve	El programa consiste en la instrucción individualizada en pequeños grupos de estudio de hasta cinco estudiantes de décimo, undécimo y duodécimo grado. A través de la instrucción individualizada, basada en las necesidades de las y los estudiantes de bajo rendimiento, se busca aumentar su tasa de matriculación, y mejorar sus habilidades cognitivas y transferibles. Las y los participantes fueron elegidos por sus maestros en función de sus probabilidades de aprobar el examen de matriculación. Las escuelas fueron elegidas para participar en el programa según su baja tasa media de matriculación. El programa se está llevando a cabo en aproximadamente un tercio de las escuelas secundarias en todo el país.
Grupo de edad	Estudiantes de secundaria alta en situación de pobreza.
Duración	Grados 10°-12°.
Población vulnerable	Estudiantes de secundaria de bajo rendimiento.
Modalidad	Presencial.

Tamaño	Grupos de estudio de hasta cinco estudiantes.
Uso de las TIC	ND
Currículos	Currículos estándar de bachillerato.
Pedagogía	Instrucción individualizada basada en las necesidades de las y los estudiantes en pequeños grupos de estudio.
Estrategia de desarrollo docente	ND
Estrategia de divulgación o retención	El programa tiene un componente de habilidades transferibles.
Participación comunitaria	ND
Evaluación/certificación	Examen estándar de bachillerato. ND
Proveedor	Ministerio de Educación Pública.
Mecanismo de financiación	Recursos públicos.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Profesores de escuelas, horas extra.
M&E	Evaluación externa.
Efectos	Este programa de educación correctiva condujo a un aumento de 3 a 4 puntos porcentuales en la tasa media de matriculación escolar, lo que representa un aumento de 11 y 12 puntos porcentuales en la tasa de matriculación entre las y los estudiantes participantes, una mejora de 22 por ciento.
Fuentes	Lavy y Schlosser (2005).

Aprendizaje de habilidades transferibles y programas de mentoría/tutoría

Nombre del programa	Clubes de Niños y Niñas de América (Boys & Girls Clubs of America) B&GCA
Países	Estados Unidos
Tipo de programa	Programa para después de la escuela en habilidades transferibles, tutoría.
Descripción breve	Es una red de más de 2.600 clubes que atienden a más de tres millones de niños y niñas en edad escolar en los Estados Unidos, proporciona oportunidades en el desarrollo de las habilidades necesarias para llevar vidas productivas y significativas. Los clubes se encuentran en lugares específicos: edificios escolares, centros comerciales, refugios para personas sin hogar y centros de detención juvenil, así como en campus universitarios y bases militares del país.
Grupo de edad	Los clubes se dividen por grupos de edad: 6–9, 10–12, 13–15, 16+
Duración	Abierto a todos los miembros durante las horas normales de funcionamiento. La mayoría de los clubes están abiertos de cinco a seis días a la semana, entre cuatro y cinco horas cada día.
Población vulnerable	Jóvenes de alto riesgo.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	En algunos, por ejemplo, hay un programa que cubre ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

<p>Currículos</p>	<p>Modelos y más de 30 guías de programa detalladas para los clubes locales. Los programas y servicios varían de un club a otro y, a menudo, incluyen: educación suplementaria, información de salud, desarrollo de habilidades para la vida, prevención del abuso de drogas, educación y prevención del embarazo adolescente, desarrollo profesional, desarrollo del carácter y liderazgo, y deportes, fitness y recreación.</p> <p>Sus objetivos son ser un refugio seguro lejos de las influencias negativas de la calle. Brindar orientación, disciplina y valores de líderes adultos atentos. Aportar actividades constructivas de desarrollo juvenil y programas en entornos supervisados y de apoyo. Brindar acceso a servicios integrales y coordinados que satisfagan las complejas necesidades de las y los jóvenes en riesgo. Proporcionar apoyo educativo, mayor conciencia de las opciones de carrera y orientación para establecer metas. Ser una iniciativa integral de prevención de la violencia. Inspirar la visión de una vida más segura, saludable y productiva.</p>
<p>Pedagogía</p>	<p>Aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en la investigación.</p>
<p>Estrategia de desarrollo docente</p>	<p>B&GCA proporciona asistencia técnica <i>in situ</i>.</p>
<p>Estrategia de divulgación o retención</p>	<p>El personal está disponible para los miembros en caso de emergencias que pueden requerir atención especial oportuna, incluso durante las horas en que los clubes están cerrados.</p>
<p>Participación comunitaria</p>	<p>Los voluntarios de la comunidad apoyan al club. La comunidad organiza actividades.</p>
<p>Evaluación/certificación</p>	<p>ND</p>
<p>Proveedor</p>	<p>B&GCA.</p>
<p>Mecanismo de financiación</p>	<p>Parcialmente financiado por recursos públicos.</p>
<p>Estructura de gestión</p>	<p>Sede en Atlanta, con oficinas regionales.</p>
<p>Contratación y despliegue de profesores/facilitadores</p>	<p>Atendido por profesionales a tiempo completo y complementado por trabajadores a tiempo parcial y voluntarios que enfatizan en valores positivos.</p>
<p>M&E</p>	<p>B&GCA proporciona asistencia técnica y orientación <i>in situ</i> a las comunidades para garantizar su estabilidad, eficacia y crecimiento.</p>

Efectos	Los desarrollos de vivienda pública con Boys & Girl Clubs tienen mediblemente menos actividad relacionada con las drogas, menos daños y una mayor participación de madres y padres en las actividades de los jóvenes. El 76 por ciento de los miembros de 12 a 18 años, con bajos ingresos que asisten regularmente al Club, reportó que en su mayoría recibe altas calificaciones, en comparación con el 67 por ciento de sus compañeros a nivel nacional.
Fuentes	Schinke, Orlandi & Cole (1992).

Nombre del programa	Hermanos y Hermanas Mayores (Big Brothers Big Sisters of America) BBBSA
Países	Estados Unidos
Tipo de programa	Mentoría escolar.
Descripción breve	Los adultos o estudiantes mayores se reúnen con sus protegidos en entornos escolares durante la jornada escolar o inmediatamente después, generalmente, por una hora a la semana durante el año académico. El programa no se limita al aula. Algunos “pequeños” hablan con sus “mayores” acerca de la clase, hacen la tarea o leen juntos, pero también es bien recibido practicar un deporte en el gimnasio o jugar en el patio de recreo. Al final del día, se trata realmente de iniciar una amistad, proporcionar orientación e inspirar a los alumnos a alcanzar su potencial.
Grupo de edad	Estudiantes de secundaria.
Duración	Durante el año, el protegido promedio recibió 17 horas de tutoría durante 5,3 meses.
Población vulnerable	Alumnos en circunstancias de riesgo, incluyendo “niños que viven en hogares de padres solteros, que crecen en la pobreza, y enfrentan el encarcelamiento de padres o madres”.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	Pares.
Uso de las TIC	ND
Currículos	NA, los mentores no reciben instrucción en tutoría, ni tienen un plan de estudios estructurado a seguir.

Pedagogía	Los mentores informaron participar en una amplia variedad de actividades con sus protegidos, la mayoría de las cuales fueron elegidas por ambos: protegidos y mentores (49 por ciento) o solo por el protegido (20 por ciento). Por ejemplo, los mentores informaron que cada uno hacía “mucho” los siguientes tipos de actividades: hablar casualmente (71 por ciento), hablar de familiares o amigos (43 por ciento y 44 por ciento, respectivamente), hablar del futuro (30 por ciento), jugar en interiores (54 por ciento), realizar actividades creativas (36 por ciento), practicar deportes (25 por ciento), hacer la tarea (27 por ciento) y hablar de cuestiones académicas (31 por ciento).
Estrategia de desarrollo docente	BBBSA proyecta capacitar y supervisar a los mentores. El entrenamiento de mentores previo al trabajo dura unos 45 minutos en promedio.
Estrategia de divulgación o retención	La calidad de las relaciones, incluyendo sentimientos de cercanía, tiene una influencia importante en los resultados académicos de las y los jóvenes. Los mentores que han recibido más capacitación antes y durante sus actividades de tutoría, son más propensos a tener relaciones cercanas con sus protegidos.
Participación comunitaria	Los mentores son de la comunidad.
Evaluación/certificación	ND
Proveedor	Big Brothers Big Sisters of America (BBBSA).
Mecanismo de financiación	Fuente privada.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Los mentores son voluntarios de la comunidad.
M&E	Evaluaciones externas.
Efectos	La estrecha relación de tutoría afecta positivamente el rendimiento académico al final del año escolar, en cambio, las y los estudiantes que tuvieron mentores pero no experimentaron una relación cercana, no mostraron ninguna mejora en los resultados académicos en relación con el grupo de control. Este patrón se mantiene para las relaciones de mentoría de diferentes duraciones. Los mentores de la misma raza y del mismo sexo no eran más propensos a la cercanía. Los programas BBBSA SBM pueden ser igualmente útiles para todo tipo de estudiantes.
Fuentes	Bayer, Grossman y DuBois (2013).

Nombre del programa	Biruh Tesfa (Futuro brillante)
Países	Etiopía
Tipo de programa	Mentoría en habilidades básicas y habilidades para la vida.
Descripción breve	<p>El programa busca reducir el aislamiento social de las niñas y adolescentes vulnerables, que están fuera de la escuela en la Etiopía urbana. Les proporciona habilidades de alfabetización y aritmética, así como capacitación en habilidades para la vida, información y servicios de ayuda y prevención de la explotación y el abuso sexual. Las mentoras van casa por casa para encontrar a niñas y adolescentes elegibles e invitarlas a participar. El contacto en el hogar permite a las mentoras negociar la participación de ellas con los adultos con los que viven y servir como defensores de las niñas y adolescentes si encuentran problemas futuros. Las niñas y adolescentes se reúnen regularmente en grupos con las mentoras y con otras niñas y adolescentes, de acuerdo con la edad y el nivel educativo. Estas reuniones se dan solo para ellas en lugares seguros, públicos y donados por el kebele (administración local). Los horarios de reunión son variados para adaptarse a los horarios de las niñas y adolescentes que trabajan. Al final del proyecto, ellas reciben apoyo para acceder a la educación formal y al empleo, así como una tutoría para pequeños emprendimientos.</p>
Grupo de edad	7–24 años.
Duración	Las reuniones se llevan a cabo generalmente de tres a cinco veces por semana, durante dos años.
Población vulnerable	Las adolescentes más pobres fuera de la escuela en la Etiopía urbana, incluidas las trabajadoras domésticas infantiles, migrantes, huérfanas, trabajadoras sexuales infantiles y con discapacidades.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	ND
Currículos	Currículos que incluyen alfabetización básica, habilidades para la vida, alfabetización financiera y ahorros, así como educación sobre el VIH, salud sexual y reproductiva y cuestiones de género, incluida la violencia de género.

Pedagogía	La formación en alfabetización y aritmética se adapta al nivel de cada grupo.
Estrategia de desarrollo docente	Las mentoras son capacitadas en una semana, usando el plan de estudios básico.
Estrategia de divulgación o retención	Las mentoras juegan un papel crucial, apoyan la educación de las niñas y adolescentes, abogan en casa si hay algún problema, y a menudo acompañan a las niñas y adolescentes que tienen miedo de ir solas a las clínicas. Si una participante se ausenta en tres o más reuniones de grupo, las mentoras visitan su hogar para conocer la razón de la ausencia. Además, proporcionan vales para servicios médicos y de VIH subvencionados o gratuitos en las clínicas participantes, así como suministros para manejar su menstruación.
Participación comunitaria	Las mentoras son de las comunidades.
Evaluación/certificación	ND
Proveedor	El Consejo de Población conceptualizó el proyecto, lo financió y colaboró en la prestación de asistencia técnica para el Ministerio de Asuntos de la Mujer, la Infancia y la Juventud de Etiopía.
Mecanismo de financiación	Donante.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Mentoras adultas conocidas y respetadas por la comunidad, que tienen un mínimo de 12 años de educación.
M&E	Externa.
Efectos	Las niñas de los sitios de intervención tenían más del doble de probabilidades de solicitar apoyo social en comparación con las niñas del sitio de control. También tenían el doble de probabilidades de obtener una puntuación muy alta en habilidades básicas, preguntas de conocimientos sobre el VIH, saber dónde obtener asesoramiento, pruebas voluntarias y querer hacerse la prueba.
Fuentes	Erulkar et al. (2013).

Nombre del programa	Nubader (Avanzar adolescentes)
Países	Jordania, Líbano, Irak, Siria y Turquía
Tipo de programa	Intervención psicosocial, mentoría.
Descripción breve	Actividades estructuradas en grupos que se basan en el marco del enfoque de afinación profunda del estrés (PSA, por sus siglas en inglés) para promover las capacidades para la mediación del estrés extremo y prolongado. Adoptó la plataforma de PSA para mejorar el desarrollo socioemocional y la salud mental de las y los jóvenes, apoyar la formación educativa y el desarrollo de habilidades, ayudar con la toma de decisiones, desarrollar empatía y resiliencia, y construir fuertes lazos en la comunidad. Las sesiones se ponen a disposición de los refugiados sirios y de los jóvenes de las comunidades de acogida, por separado para hombres y mujeres, cuando sea posible igualados a la edad, dentro de las zonas urbanas, en lugares comunitarios seguros y familiares.
Grupo de edad	12–18 años.
Duración	Ocho semanas. Un total de 16 sesiones se llevan a cabo, por lo general dos por semana, de lunes a viernes o fines de semana.
Población vulnerable	Adolescentes muy afectados por la crisis siria, jóvenes refugiados y de comunidades de acogida.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	De ocho a 15 participantes.
Uso de las TIC	ND
Currículos	<p>El enfoque PSA se basa en las ocho directrices del Programa Internacional de Desarrollo Infantil. El manual incorpora los siguientes componentes: practicar una comunicación saludable, definiendo el estrés profundo, su impacto en el cerebro humano y los principios de la sintonía.</p> <p>A las y los participantes se les ofrece una selección de modalidades del programa, que van desde actividades de fitness —paseos por la naturaleza, fútbol—, artes y artesanías —costura, diseño gráfico, fotografía, canto y folclore, teatro, sesiones de teatro—, hasta habilidades vocacionales —peluquería, formación de esteticistas— y habilidades técnicas —reparaciones informáticas, idioma inglés, primeros auxilios—. Para construir una fuerte participación de la comunidad, las y los participantes del programa también diseñan planes para Proyectos de Desarrollo Comunitario que los vinculan con líderes comunitarios para construir capital social.</p>

Pedagogía	Afinación profunda del estrés (PSA).
Estrategia de desarrollo docente	Los entrenadores que realizan la intervención están capacitados para entender cómo la fisiología del estrés afecta la función cerebral y facilitar el aprendizaje experiencial. Completan una capacitación de 16 días en la entrega de programas, para trabajar como instructores, facilitadores, mentores y animadores.
Estrategia de divulgación o retención	Diferentes modalidades del programa.
Participación comunitaria	Alta. Los entrenadores son de la comunidad y las y los adolescentes necesitan diseñar un proyecto comunitario.
Evaluación/certificación	ND
Proveedor	Mercy Corps.
Mecanismo de financiación	Privado, donantes.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Los entrenadores masculinos y femeninos son voluntarios laicos de 21 a 60 años, residentes del área local.
M&E	Un coordinador laico supervisa y apoya los planes del proyecto durante su desarrollo e implementación. Las reuniones semanales están programadas para revisar el progreso, compartir experiencias y abordar las cuestiones que surjan. Evaluación externa.
Efectos	Efectos de medianos a pequeños para todos los resultados psicosociales, a saber, inseguridad humana, angustia humana y estrés percibido. No hay impactos del programa para el comportamiento prosocial o las reacciones de estrés postraumático. Los impactos beneficiosos fueron más fuertes para las y los jóvenes con exposición a cuatro eventos de trauma o más.
Fuentes	Panter-Brick et al. (2018).

Nombre del programa	Teatro Juvenil por la Paz (YTP)
Países	Kirguistán y Tayikistán
Tipo de programa	Teatro extraescolar.
Descripción breve	Los programas YTP tienen como objetivo promover la prevención sostenible de conflictos a nivel comunitario a través de una metodología participativa de teatro llamada Teatro para la transformación de Conflictos (<i>Drama for Conflict Transformation, DCT</i>), un enfoque único de personas a personas en educación para la paz. Los participantes colaboran con los miembros de la audiencia para hablar sobre soluciones al acoso escolar, migración laboral, secuestro de novias, escasez de recursos y abuso de sustancias. Los clubes de drama basados en escuelas también se han introducido y han sido apoyados con microbecas.
Grupo de edad	15–16 años.
Duración	ND
Población vulnerable	Adolescentes en zonas rurales propensas a conflictos.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	ND
Currículos	La caja de herramientas de DCT permite crear una agenda de capacitación personalizada y basada en las necesidades de la comunidad, el calendario y el contexto cultural. El contenido depende enteramente de la experiencia de vida de las y los participantes, por lo que DCT puede abordar muchos tipos de conflictos, desde étnicos y religiosos, hasta relacionados con los recursos. Metodología: un grupo de actores (adolescentes) crea una obra sobre un problema o conflicto de la vida real. La obra está estructurada para terminar en una nota no resuelta de conflicto, y en su reparto debe contar con al menos un aliado potencial del protagonista, así como múltiples “puntos de inflexión” donde las acciones de un personaje podrían cambiar el resultado del escenario. La obra se realiza una vez en su forma original; a continuación, un facilitador capacitado invita a la audiencia a considerar los eventos que acaban de ver en el escenario. La obra se repite desde el principio, pero se motiva a que los miembros del público representen sus ideas para prevenir o resolver el conflicto, haciendo una “intervención” en la actuación. Este proceso es conducido por el facilitador, quien invita a la audiencia a gritar «¡Paren!» para indicar el momento en el que alguien quiera intervenir. Una vez que se ha dado el alto, los actores se congelan y el facilitador guía al miembro de la audiencia hacia el escenario para que reemplace al personaje que ha elegido. Luego se reinicia la acción. Después de cada intervención, el facilitador modera una discusión para analizar el impacto de la acción representada –positiva o negativa– y si constituye o no una opción realista.

Pedagogía	Drama para la transformación de conflictos.
Estrategia de desarrollo docente	Los participantes adultos fueron entrenados para facilitar la metodología DCT en talleres de Capacitación de entrenadores y aplicaron sus habilidades con las y los jóvenes participantes en campamentos de verano, con el apoyo y la orientación de los expertos de DCT de IREX.
Estrategia de divulgación o retención	Los posibles jóvenes participantes deben asistir a un taller de DCT y completar una solicitud del programa. Los criterios de selección incluyen demostrar interés, habilidades de liderazgo, sensibilidad a otras identidades, experiencia en teatro, música o danza, conciencia y/o experiencia con problemas de conflicto, y participación previa en la comunidad.
Participación comunitaria	Intervenciones comunitarias. El programa involucra a una amplia diversidad de miembros de la comunidad, a través de eventos continuos: representaciones de Foro de Teatro (<i>Forum Theater</i>) implementadas por los participantes del programa.
Evaluación/certificación	ND
Proveedor	IREX.
Mecanismo de financiación	Financiado por USAID.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Los adultos son seleccionados de manera competitiva, de un grupo de personas que ya trabajen con jóvenes en las comunidades objetivo. Los criterios de selección incluyen interés y aptitudes para la metodología DCT, habilidades de comunicación, perspectiva madura sobre temas de conflicto, experiencia en teatro, música o danza, buenas relaciones con ONG locales, educación, liderazgo cívico y religioso en su comunidad/región, y el apoyo de su escuela u organización para participar en actividades del programa.
M&E	Externos.
Efectos	Los hallazgos sugieren que los participantes del programa tienen interacciones más positivas con personas de diverso origen étnico, religioso o nacional, que sus contrapartes en el grupo de control. Los resultados son casi idénticos con respecto a la pregunta sobre si los encuestados son capaces de formar amistades con los miembros de otra etnia, grupo religioso o nacionalidad.
Fuentes	Nigmatov (2011).

Nombre del programa	Niñas que corren (Girls on the Run)
Países	Estados Unidos
Tipo de programa	Programa de habilidades transferibles después de la escuela: desarrollo positivo de la juventud con base en la actividad física.
Descripción breve	Es un programa de desarrollo juvenil positivo basado en la actividad física para adolescentes mujeres en los grados 3 y 8. Girls on the Run está diseñado para inspirar a las adolescentes a que reconozcan su fuerza interior y celebren lo que las hace únicas. Durante el programa, los entrenadores capacitados guían a equipos pequeños a través de un plan de estudio de 10 semanas, que incluye discusiones dinámicas, actividades y juegos de atletismo. El programa también ofrece a las adolescentes la oportunidad de impactar positivamente en su comunidad, a través de un proyecto de servicio, y las prepara emocionalmente para completar un evento de celebración 5K al final de las 10 semanas.
Grupo de edad	8–14 años.
Duración	10 semanas, dos lecciones por semana de 75-90 minutos cada una.
Población vulnerable	ND
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	ND
Currículos	Incluye las 5C + 1 de Richard Lerner: lecciones dirigidas a la promoción de la competencia, la confianza, la conexión, el carácter, el cuidado, la contribución al bien mayor de la sociedad, la autoconciencia y el autocuidado, la elección de relaciones sociales saludables y el empoderamiento de las adolescentes para tener voz en su bienestar personal y comunitario.
Pedagogía	Utiliza actividades de discusión y cine estéticas. Las lecciones deben ser impartidas como se describe en el plan de estudios y no deben ser personalizadas fuera de las recomendaciones proporcionadas. Los voluntarios (entrenadores) tampoco pueden omitir o alterar el contenido, cambiar el orden de las lecciones o incorporar expertos u oradores externos en las lecciones.

Estrategia de desarrollo docente	Los entrenadores jefes y los asistentes deben asistir a una capacitación nacional gratuita, dirigida por personal certificado de su consejo local. La capacitación incluye cuatro módulos en línea sobre filosofía del programa, políticas y procedimientos, contenido curricular y el desarrollo de las adolescentes, seguido de una capacitación presencial de 4,5 horas que prepara a los entrenadores para la práctica. Además, están obligados a asistir a un entrenamiento de actualización después de un año y a un nuevo entrenamiento cada dos años. También se requiere que, al menos un entrenador por equipo tome un curso en línea de primeros auxilios.
Estrategia de divulgación o retención	ND
Participación comunitaria	Los equipos de Girls on the Run están establecidos y dirigidos por un mínimo de dos voluntarios locales (<i>Head and Assistant Coaches</i>) asociados con uno de los más de 200 consejos locales en los Estados Unidos y, por lo tanto, dependen del interés y el apoyo de la comunidad. El pequeño proyecto de servicio comunitario hace parte integral del plan de estudios y ofrece a las adolescentes la oportunidad de interactuar y hacer la diferencia en su comunidad local. Los temas del proyecto son determinados por las adolescentes y a menudo se centran en ayudar a las escuelas, los animales o el medio ambiente.
Evaluación/certificación	ND
Proveedor	Girls on the Run.
Mecanismo de financiación	Privado-Comunidad.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Voluntarios de la comunidad.
M&E	Externos.
Efectos	Se aprecian avances en aspectos en el carácter, expresiones de cariño, autoestima, confianza en sí misma y conexiones positivas con los demás. Las anteriores participantes del programa exhibieron niveles de actividad física y compromiso con la actividad física significativamente mayores en la preintervención, que las adolescentes que nunca han sido expuestas. Antes y después de la intervención se mejoró la imagen corporal previa de las participantes recién expuestas.
Fuentes	Gabriel et al. (2011).

Programas de emprendimiento

Nombre del programa	Empoderamiento y vida para adolescentes (ELA)
Países	Sierra Leona (evaluación), Sudán del Sur, Tanzania y Uganda (evaluación).
Tipo de programa	Mentoría, después de la escuela (habilidades para la vida y emprendimiento).
Descripción breve	<p>El programa proporciona a las adolescentes de 17 años o más un espacio de protección (un club) donde pueden encontrar apoyo, aprender habilidades para la vida, vocacionales y microfinanzas. También abarca información sobre cuestiones de salud y salud sexual y reproductiva. Los clubes ELA se encuentran en un lugar fijo en cada pueblo. Este es un espacio físico "propiedad" conjunta de los miembros del club. No hay cuota de asistencia. Al finalizar, las participantes que completan los cursos reciben insumos comerciales básicos, como máquinas para coser sastrería y las mayores de 18 años son elegibles para el aumento en el monto de los préstamos a \$100, reembolsables durante un año, con un cronograma de pago semanal y una tasa de interés del 30 por ciento.</p>
Grupo de edad	Adolescentes mujeres.
Duración	Los clubes están abiertos cinco días a la semana durante el horario extraescolar.
Población vulnerable	Adolescentes (mujeres) de las aldeas de bajos ingresos expuestas al brote de Ébola.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	ND
Currículos	<p>Componente de habilidades para la vida: currículo para los 10 módulos de habilidades para la vida, que cubre temas de salud sexual y reproductiva, menstruación, embarazo, enfermedades de riesgo, VIH, planificación familiar, violencia sexual, conocimientos legales sobre el precio de la novia, matrimonio infantil y violencia contra las mujeres.</p> <p>Las habilidades vocacionales proporcionadas incluyen sastrería, fabricación de jabón, peluquería y tintorería. Los clubes proporcionan cursos diversificados, en lugar de capacitar a todas las participantes en una sola actividad. Todos los cursos incluyen un módulo de alfabetización financiera.</p>

Pedagogía	<p>La adolescente mayor del pueblo es una mentora.</p> <p>Componente de habilidades profesionales, impartido por profesionales de BRAC.</p>
Estrategia de desarrollo docente	<p>Los mentores son entrenados por un corto período de tiempo. Su responsabilidad principal es gestionar las actividades del club y facilitar los cursos de formación en habilidades para la vida.</p>
Estrategia de divulgación o retención	<p>ND</p>
Participación comunitaria	<p>Los mentores son de las aldeas.</p>
Evaluación/certificación	<p>ND</p>
Proveedor	<p>El gobierno se ha asociado con UNICEF y BRAC (ONG) para implementar el programa.</p>
Mecanismo de financiación	<p>ONG y pública.</p>
Estructura de gestión	<p>ND</p>
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	<p>Una adolescente mayor de cada club es seleccionada para ser mentora.</p>
M&E	<p>Evaluación externa.</p>
Efectos	<p>En las aldeas de alta perturbación por el brote de Ébola, el programa ELA ha logrado reducir a la mitad la caída de 16 puntos porcentuales en la matriculación escolar de tiempo completo. Los clubes ELA también permiten a las adolescentes participar simultáneamente en actividades escolares y laborales. Hay algunas mejoras limitadas en otras dimensiones, como las habilidades empresariales, las actitudes hacia las normas y roles de género y los conocimientos relacionados con la salud.</p>
Fuentes	<p>Flag et al. (2018); Flag et al. (2012).</p>

Nombre del programa	Programa ¡Educate!
Países	Uganda (evaluación), Ruanda y Kenia.
Tipo de programa	Mentoría, emprendimiento.
Descripción breve	El objetivo principal de este programa es apoyar a las y los estudiantes de secundaria en su transición de la escuela y al trabajo, transformándolos en empresarios, empleados, líderes y activistas sociales de éxito. Las y los participantes son seleccionados usando un proceso de solicitud competitivo que prioriza el equilibrio de género, las necesidades de estudiantes y el interés en el programa.
Grupo de edad	16—18 años.
Duración	18 meses, semanalmente.
Población vulnerable	ND
Modalidad	Presencial.
Tamaño	Un Mentor: 40 estudiantes.
Uso de las TIC	ND
Currículos	Currículos detallados para impartir cursos de habilidades: lecciones prácticamente diseñadas, creación de experiencia en el desarrollo de planes de negocio y gestión de empresas a través de las actividades del club y el aprendizaje de habilidades vocacionales para empresas potenciales, por ejemplo, la fabricación de jabón líquido y papel de reciclaje, que se complementan con sesiones de tutoría.
Pedagogía	Aprendizaje basado en proyectos. El programa también cuenta con Clubes de Negocios Estudiantiles: las y los estudiantes comienzan una o más empresas como un equipo con el apoyo de un mentor y profesor asociado de ¡Educate!
Estrategia de desarrollo docente	Mentores: formación corta en los planes de estudio, actúan como un maestro, amigo y modelo a seguir para las y los estudiantes.

Estrategia de divulgación o retención	Mentores.
Participación comunitaria	ND
Evaluación/certificación	ND
Proveedor	ONG: ¡Educate!
Mecanismo de financiación	Fuente privada.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Los mentores son reclutados entre los recién graduados de universidad.
M&E	<p>Loops Build-Measure-Learn (BML), un tipo de bucle de retroalimentación en el que se construye un elemento nuevo o diferente en el diseño del programa. Los bucles BML permiten a ¡Educate! probar los componentes programáticos y operativos de este modelo y realizar ajustes rápidos con base en los resultados de cada bucle. Por ejemplo, se utilizó un bucle BML para determinar que el uso de ayudas visuales era más eficaz en el aula, que escribir en la pizarra. Sólida gestión de programas y recopilación de datos rentable a través de mensajes de texto SMS y teléfonos inteligentes. Evaluación externa.</p>
Efectos	<p>El programa ha alcanzado el objetivo deseado: un aumento estadísticamente significativo en la propiedad de la empresa, ingresos generales de los participantes hombres, propiedad de proyectos comunitarios, comportamiento de ahorro y autoeficacia. Cuando se analizan los resultados de las alumnas, estos son similares, excepto que hay impactos positivos adicionales en los ingresos empresariales y en la creatividad.</p>
Fuentes	Edúcate (2014).

Nombre del programa	Proyecto de empoderamiento económico de las niñas y adolescentes (EPAG)
Países	Liberia
Tipo de programa	Emprendimiento.
Descripción breve	<p>El objetivo del proyecto es aumentar los salarios y el autoempleo de las mujeres jóvenes en Liberia. El siete por ciento de las adolescentes recibieron capacitación en habilidades de desarrollo empresarial y un 30 por ciento en habilidades laborales dirigidas a sectores con alta demanda de trabajadores. La formación de habilidades laborales se centró en el empleo asalariado, pero también incluyó un breve módulo sobre conceptos básicos de autoempleo. Todos las participantes recibieron capacitación en habilidades para la vida, específicamente diseñadas para las adolescentes liberianas. Además, las aprendices reciben pequeños estipendios según la asistencia al aula y reciben asistencia para abrir cuentas de ahorro en bancos locales. Las adolescentes que completan el entrenamiento reciben un pequeño bono de finalización de USD \$ 20.</p>
Grupo de edad	16–24 años.
Duración	Los círculos de estudio con la asistencia y orientación de un facilitador se reúnen dos veces por semana durante una hora y media por un período de ocho a nueve meses. Se ofrecen sesiones en la mañana y en la tarde para acomodarse a los horarios de las participantes.
Población vulnerable	Adolescentes y mujeres que no están en la escuela, con habilidades básicas de alfabetización y aritmética, que residen en una de las nueve comunidades de bajos ingresos.
Modalidad	Se imparten capacitaciones presenciales en las comunidades donde residen las adolescentes.
Tamaño	Círculo de estudio, clase de entre cinco y 25 alumnas por facilitador.
Uso de las TIC	ND
Currículos	Materiales didácticos, como manuales de estudio, libros de trabajo de aprendizaje, hojas de trabajo y ayudas visuales para su uso por parte de los facilitadores del programa y estudiantes.
Pedagogía	Metodologías de enseñanza-aprendizaje estructuradas, activas, participativas y experienciales, utilizando actividades participativas como discusiones grupales, juegos, canciones, juegos de rol o simulaciones, sesiones de cuentacuentos y preguntas y respuestas.

Estrategia de desarrollo docente	Inducción profesional, formación y tutoría en servicio en una amplia gama de asignaturas de educación no formal, como métodos de enseñanza-aprendizaje, diseño y desarrollo de materiales adecuados, prácticas apropiadas de gestión del círculo de estudio, habilidades de movilización comunitaria, y métodos de M&E, evaluación y presentación de informes.
Estrategia de divulgación o retención	El estipendio y el cuidado de los hijos e hijas facilitaron la plena participación. Los entrenadores voluntarios siguieron el progreso con las adolescentes en sus comunidades. Una variedad de concursos se llevaron a cabo entre las aprendices de EPAG, como premios de asistencia, concursos de preguntas, concursos de planes de negocio, etc.
Participación comunitaria	ND
Evaluación/certificación	ND
Proveedor	Dirigido por el Ministerio de Género y Desarrollo de Liberia con un equipo de proveedores de servicios (ONG).
Mecanismo de financiación	Banco Mundial y Ministerio de Género y Desarrollo.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Graduados universitarios con un primer grado, no necesariamente en educación.
M&E	Los facilitadores evalúan y registran el progreso de aprendizaje de sus círculos de estudio en un día, usando diversas estrategias como observaciones y discusiones de grupos focales. Los oficiales visitan los círculos del estudio dos veces al mes para evaluar la implementación general del programa.
Efectos	<p>El proyecto condujo a un aumento del 47 por ciento en el empleo entre las aprendices, en comparación con las adolescentes del grupo de control. El resultado positivo en el empleo fue más fuerte entre las aprendices de habilidades empresariales. La mayoría de las mujeres son trabajadoras por cuenta propia, tanto si han sido capacitadas en habilidades para el trabajo o para el desarrollo empresarial o no.</p> <p>Se administraron dos medidas de habilidades no cognitivas, la autorregulación y una medida de autoeficacia orientada a tareas, en línea de base y media, y mostraron un cambio positivo. El proyecto no dio lugar a ningún cambio en la fertilidad deseada o real.</p>
Fuentes	Adoho et al., (2014).

Programas de educación y formación técnica vocacional (EFTP)

Nombre del programa	Chile Joven
Países	Chile
Tipo de programa	Educación y formación técnica vocacional (EFTP). Es un modelo impulsado por la demanda y dirigido a las y los jóvenes económicamente excluidos, para que encuentren trabajo. La modalidad de formación se ofrece en dos etapas sucesivas: una etapa de conferencias de formación de trabajo, impartidas por una institución de formación —alrededor de 200 horas—; y una etapa que implica el trabajo-aprendizaje en negocios —una pasantía de tiempo completo en una empresa por un período de 3-6 meses—. La empresa de capacitación es responsable de la colocación. Para garantizar que el contenido del curso sea efectivamente exigido por el sector privado, las propuestas del curso presentadas para este subprograma deben ir acompañadas de cartas de intención o de algunos otros compromisos escritos, equivalentes con empresas o asociaciones empresariales, que cubren al menos el 80 por ciento de la matrícula del curso. El programa también abarca servicios de apoyo sólidos e incentivos financieros.
Grupo de edad	15–24 años.
Duración	Dependiendo del programa de formación, alrededor de 200 horas y prácticas de 3 a 6 meses.
Población vulnerable	Jóvenes económicamente excluidos y desempleados.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	Dependiendo del programa de capacitación.
Currículos	Dependiendo del programa de formación: 24 especialidades que abarcan tanto áreas productivas: industria, agricultura, minería, servicios y construcción, como áreas administrativas.
Pedagogía	Institución de EFTP.

Estrategia de desarrollo docente	ND
Estrategia de divulgación o retención	Estipendio que cubre el transporte, refrigerios y otros gastos. Programa de habilidades para la vida.
Participación comunitaria	ND
Evaluación/certificación	Programa EFTP.
Proveedor	Ministerio de Trabajo y Protección Social a través del Servicio Nacional de Formación y Empleo (SENCE).
Mecanismo de financiación	Financiado con fondos públicos.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Institución EFTP.
M&E	Externos.
Efectos	El impacto en la probabilidad de ser empleado fue positivo y especialmente importante para las mujeres, sin embargo, el impacto en la probabilidad de tener un empleo formal parece ser mayor en los hombres.
Fuentes	Aedo y Pizarro-Valdivia (2004); SENCE. (1997); Ibarrarán y Rosas-Shady, (2008).

Nombre del programa	Jóvenes en Acción
Países	Colombia
Tipo de programa	EFTP.
Descripción breve	<p>Programa de formación profesional dirigido a jóvenes socioeconómicamente excluidos que residen en las siete áreas metropolitanas más grandes de Colombia. Jóvenes en Acción combina un programa de capacitación en el aula con un aprendizaje de tres meses en un trabajo formal del sector privado. Las instituciones de formación solo se pagan si los solicitantes se colocan en un aprendizaje después de la capacitación en aula. Las y los aprendices también recibieron un módulo de habilidades para la vida que incluye tutoría en autoestima y autoabogacía: proyecto de vida.</p> <p>Las y los aprendices recibieron un estipendio de USD\$ 2.20 por día para cubrir los costos de transporte y otros gastos durante los módulos aprendizaje presencial. Las aprendices con hijos menores de siete años recibieron un estipendio más alto de USD\$ 3.00 por día.</p>
Grupo de edad	18–25 años.
Duración	Módulo de capacitación en aulas —programa EFTP de 18 a 33 meses— y aprendizaje de tres meses, unas 5,19 horas al día en promedio, en el sector manufacturero, minorista, comercial y de servicios.
Población vulnerable	Jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	Dependiendo del programa EFTP.

Currículos	<p>Institución EFTP: los cursos incluyen una amplia variedad de ocupaciones, por ejemplo: asistente de inventario y almacén, electricista, asistente farmacéutico, asistente de laboratorio clínico, mecánico de automóviles, asistente de soldadura, entrada de datos, tapicería, asistente de profesor de preescolar, esteticista, asistente de centro de llamadas, mecánico de maquinaria agrícola, costurera, fabricación de metales, servicios de reparación de calzado, floristería, operador de maquinaria de madera, cajero bancario y rehabilitación física.</p> <p>Componente de habilidades de vida: hace hincapié en aquellas habilidades consideradas prioritarias para el trabajo y la integración social, tales como: autoconocimiento, resiliencia, perseverancia, gestión de conflictos, comunicación asertiva, adaptabilidad, empatía, iniciativa, toma de decisiones, actitud laboral, trabajo en equipo, responsabilidad, puntualidad, gestión del tiempo, planificación, presentación personal y servicio.</p>
Pedagogía	Institución EFTP.
Estrategia de desarrollo docente	ND
Estrategia de divulgación o retención	Estipendio para cubrir gastos de transporte y otros gastos. Las mujeres con hijas o hijos pequeños tienen un estipendio más alto.
Participación comunitaria	ND
Evaluación/certificación	Programa EFTP.
Proveedor	Departamento de Protección Social e instituciones de EFTP.
Mecanismo de financiación	Fuente pública.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de maestros	ND
M&E	Evaluación externa.

Efectos	<p>Hasta 11 años después del programa, las y los aprendices estaban más inclinados a inscribirse en la educación terciaria formal, y sus parientes más inclinados a completar la educación secundaria. En el caso de las mujeres, la formación profesional ayudó a relajar las limitaciones crediticias derivadas de los costos directos de la educación terciaria. Para los varones, la evidencia sugiere que surgen inversiones adicionales en educación terciaria a partir del programa que mejora los conocimientos específicos del campo y/o la información sobre los retornos específicos del campo a la educación terciaria.</p> <p>El énfasis únicamente en los resultados del mercado laboral, sin tener en cuenta los impactos a largo plazo de la educación terciaria en los participantes, subestima sustancialmente la conveniencia social de este programa. Por el contrario, el impacto de la educación terciaria en las y los participantes aumenta la tasa interna de rendimiento del programa para las mujeres al pasar del 22,2 al 23,5 por ciento y de los hombres al pasar del 10,2 al 20,5 por ciento.</p>
Fuentes	Kugler en al., (2015).

Nombre del programa	Juventud y Empleo (JE)
Países	República Dominicana
Tipo de programa	EFTP.
Descripción breve	<p>Es un programa de capacitación subsidiado para jóvenes de bajos ingresos en áreas urbanas. Cuenta con varias semanas de instrucción en aula, proporcionada por instituciones de capacitación privadas (ICAPs) seleccionadas por un proceso competitivo, seguidas de una pasantía en una empresa del sector privado. Las y los jóvenes de bajos ingresos con menos de educación secundaria, es decir, no más de 11 años de escolarización terminada, que actualmente no estaban inscritos en la escuela. Se presta especial atención a la inscripción de mujeres.</p> <p>El objetivo es aumentar la “empleabilidad” de los participantes de menores ingresos de la población en edad de trabajar, facilitando el acceso al mercado laboral a través de la formación y el asesoramiento. El programa incluye un entrenamiento básico de habilidades que incorpora autoestima y hábitos de trabajo. Las y los aprendices no reciben pagos durante el programa, pero se les proporciona un reembolso parcial de los costos de transporte y alimentación, hasta un máximo de 50 pesos dominicanos por día —aproximadamente dos dólares—. El programa también proporciona seguro contra accidentes en el lugar de trabajo para todos los aprendices.</p>
Grupo de edad	18–29 años.

Duración	Los cursos, con una duración máxima de 350 horas, se llevan a cabo en las instalaciones de los ICAPs.
Población vulnerable	Población por fuera de la escuela o capacitación para jóvenes de bajos ingresos.
Modalidad (provisión, presencial, distancia, etc.)	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	Dependiendo del programa EFTP.
Currículos	Constan de dos partes: formación básica de habilidades y formación técnica y vocacional. La capacitación básica está destinada a fortalecer la autoestima y los hábitos laborales, mientras que la formación profesional se personaliza según las necesidades de los empleadores locales. Se requiere que todos los posibles proveedores de formación presenten propuestas de formación para los cursos que ofrecen. Las propuestas son evaluadas y revisadas por el Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional (INFOTEP).
Pedagogía	INFOTEP, EFTV.
Estrategia de desarrollo docente	ND
Estrategia de divulgación o retención	Los ICAPs dan seguimiento a las y los becarios durante el período de prácticas para proporcionar asesoramiento y asistencia técnica. En la práctica, este seguimiento fue limitado. Reembolso parcial de los costos de transporte y comidas. Formación en habilidades básicas.
Participación comunitaria	ND
Evaluación/certificación	EFTP.
Proveedor	Gobierno de la República Dominicana.
Mecanismo de financiación	Fuente pública con apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo.
Estructura de gestión	ND

Contratación y despliegue de maestros	ND
M&E	Externos.
Efectos	No se encontró un impacto significativo del programa de capacitación en la empleabilidad posterior de las y los aprendices. Hay un impacto marginalmente significativo en los salarios por hora, y en la probabilidad de cobertura del seguro de salud, condicionada al empleo.
Fuentes	Tarjeta et al., (2007).

Nombre del programa	Programa de Capacitación de Jóvenes (PROCAJOVEN)
Países	Panamá
Tipo de programa	EFTP.
Descripción breve	<p>El programa tiene dos modalidades. La primera, denominada modalidad de inserción proporciona formación a corto plazo para las y los jóvenes desempleados de bajos ingresos de 18 a 29 años. La capacitación en el aula tiene dos partes, las habilidades para el trabajo y la formación técnica en 120 y 150 horas, respectivamente, seguida de 172 horas de pasantía en una empresa, con un costo total de USD\$ 611. Para asegurar que los cursos sean pertinentes, las propuestas de las instituciones deben presentarse junto con carta de una empresa privada en la que se indique que el contenido del curso está convenido, y que la empresa está comprometida con proporcionar oportunidades de prácticas para aprendices.</p> <p>La segunda, llamada modalidad de transición, se centra en la transición de los solicitantes de empleo por primera vez que tienen educación secundaria completa, proporcionando preparación para el trabajo y una pasantía más larga, 344 horas, con un costo total de USD\$ 375.</p> <p>En ambos casos, el costo incluye una transferencia a las y los participantes de USD\$ 255. Ambos cursos siguen el mismo procedimiento. Las ofertas públicas competitivas se realizan periódicamente y las instituciones de formación deben proporcionar una carta de una empresa de formación interesada en proporcionar pasantías para garantizar la pertinencia de los cursos.</p>
Grupo de edad	18–29 años.

Duración	Habilidades para el trabajo y capacitación técnica de 120 y 150 horas, respectivamente.
Población vulnerable	Jóvenes sin empleo y de grupos excluidos.
Modalidad (provisión, presencial, distancia, etc.)	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	Dependiendo del programa EFTP.
Currículos	Programa EFTP.
Pedagogía	Programa EFTP.
Estrategia de desarrollo docente	ND
Estrategia de divulgación o retención	Traslado a los participantes.
Participación comunitaria	ND
Evaluación/certificación	EFTP.
Proveedor	Ministerio de Trabajo y Desarrollo de la Fuerza Laboral (MITRADEL).
Mecanismo de financiación	Fuente pública, con apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	ND
M&E	Externos.

Efectos	Los resultados muestran que, aunque existe una diferencia de cinco puntos porcentuales entre los tratamientos y los controles en las tasas de empleo, 47 vs 42 por ciento, esta diferencia no es estadísticamente significativa. El programa tiene un efecto significativo en las tasas de empleo y los ingresos laborales para las mujeres, especialmente las que viven en Ciudad de Panamá.
Fuentes	Ibarrarán y Rosas-Shady, (2006).

Nombre del programa	Ingreso 21 programas
Países	Argentina*, Belice, Bolivia, Brasil*, Colombia, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela.—*Países donde los proyectos se incluyeron en la muestra de la evaluación de impacto—.
Tipo de programa	EFTP.
Descripción breve	<p>El objetivo principal del programa era apoyar proyectos locales que capaciten a las y los jóvenes y les ayuden a asegurar puestos de trabajo que requieran habilidades en materia de TIC. El programa consta de tres fases:</p> <p>Fase de formación: formación técnica sobre una ocupación específica, en actividades relacionadas con las TIC, incluida la formación en habilidades para la vida —preparación de la Hoja de Vida, planificación familiar, etc.—.</p> <p>Fase de pasantías: capacitación en el trabajo relacionada con las actividades que las y los aprendices han aprendido durante la fase técnica.</p> <p>Fase de empleo: cada ONG se compromete a insertar el 40 por ciento de sus graduados en el mercado laboral.</p> <p>El programa cubre los gastos de transporte, libros, material de capacitación, ropa y otros.</p> <p>Cada ONG es totalmente responsable de los criterios de elegibilidad, obteniendo las prácticas, los contenidos del curso, la pedagogía, etc.</p>
Grupo de edad	16–29 años.
Duración	<p>Fase de formación: un promedio de 430 horas de formación, el curso más corto dura 210 horas y el más largo 730 horas.</p> <p>Fase de prácticas: un promedio de 217 horas.</p>

Población vulnerable	Jóvenes que viven en hogares pobres, que se enfrentan a dificultades en términos de inserción y permanencia en el mercado laboral.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND
Uso de las TIC	Programa EFTP sobre TIC.
Currículos	Cada una de las ONG de ejecución se encarga de desarrollar el componente de formación en habilidades fundacionales, técnicas y transferibles, así como en los componentes de asesoramiento profesional y emprendimiento así como ofrece tutoría continua.
Pedagogía	Aprendizaje basado en proyectos.
Estrategia de desarrollo docente	Dependiendo de la ONG.
Estrategia de divulgación o retención	Esquema financiero que proporciona un incentivo para que las y los jóvenes se inscriban en el programa.
Participación comunitaria	Dependiendo de la ONG.
Evaluación/certificación	Certificación EFTP.
Proveedor	La Fundación Internacional de la Juventud y el Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo han cofinanciado el programa. Se implementa por una ONG con experiencia y/o que trabaja con población vulnerable. Otros socios importantes son Microsoft Corporation, Lucent Technologies Foundation, Merrill Lynch y USAID.
Mecanismo de financiación	Financiación privada.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Dependiendo de la ONG.

M&E	El programa original incluye un sistema de M&E completamente detallado. Sin embargo, resulta engorroso para la mayoría de las ONG acreedoras de los recursos necesarios para la administración de dicho sistema.
Efectos	El estudio encontró que el impacto en el empleo y los ingresos varía de un país a otro. Para el caso de Argentina, es positivo, pero disminuye en el tiempo. Este hecho sugiere algunas pruebas de saturación de la demanda que demuestren la importancia de una lectura adecuada de la misma. En Brasil, los efectos son insignificantes o incluso negativos.
Fuentes	Alzua, Nahirak y Alvarez de Toledo, (2007).

Nombre del programa	Programa de becas de capacitación para trabajadores desempleados (PROBECATS). En 2001 el nombre cambió a Sistema de capacitación para el trabajo (SICAT) y más recientemente a Becas a la capacitación para el trabajo (Bécate).
Países	México, variantes de PROBECAT se han implementado en Honduras y El Salvador (sin evaluación de impacto).
Tipo de programa	EFTP.
Descripción breve	Los beneficiarios del programa reciben una beca equivalente a un salario mínimo, mientras participan en un curso de capacitación de tres meses y una pasantía. Fue lanzado en 1984. En 2000, casi el 20 por ciento de los trabajadores desempleados recibieron capacitación en el programa. El número de aprendices ha disminuido constantemente desde entonces. Las oficinas de colocación del Servicio Nacional de Empleo (SNE) ayudan a encontrar trabajo.
Grupo de edad	El programa no se centra en la población juvenil vulnerable, aunque en la práctica los criterios de elegibilidad favorecen a este grupo.
Duración	Programa EFTP.
Población vulnerable	Población desempleada.
Modalidad	Presencial.
Tamaño	ND

Uso de las TIC	Dependiendo del programa EFTP.
Currículos	Las oficinas regionales deciden el tipo de actividades de formación que se ofrecen, así como las capacidades que las y los aprendices deben desarrollar durante su formación.
Pedagogía	Programa EFTP.
Estrategia de desarrollo docente	Programa EFTP.
Estrategia de divulgación o retención	Beca equivalente a un salario mínimo.
Participación comunitaria	ND
Evaluación/certificación	Programa EFTP.
Proveedor	SNE (Servicio Nacional de Empleo) es la institución encargada de organizar e implementar el programa con la ayuda de las oficinas regionales (provinciales) de Servicios Estatales de Empleo (SEE).
Mecanismo de financiación	Fuente pública.
Estructura de gestión	ND
Contratación y despliegue de profesores/facilitadores	Programa EFTP.
M&E	Externos.
Efectos	Análisis inter-período: el programa tiene un sólido efecto positivo en el empleo, particularmente desde 2002, cuando la pasantía fue ampliamente introducida. Las mujeres, que tienen educación secundaria baja y las que toman cursos durante el primer trimestre del año parecen ser los grupos más beneficiados por el programa. El efecto de empleo para las y los trabajadores por cuenta propia tiene impactos positivos y negativos en función del método y del año de análisis.
Fuentes	Delajara, Freije y Soloaga, (2006).



Anexo 4. Proceso de desarrollo del programa

En el diseño de un programa alternativo nuevo, o su evaluación para mejorarlo, es crucial contemplar las características, como pasos a seguir y definir, de acuerdo con los factores de efectividad presentados en la Sección II, a fin de asegurar que el programa esté bien diseñado o evaluado.

Para todos los componentes, se recomienda contar con una **fuerte participación de las y los adolescentes**. Los programas eficaces dan voz a las y los jóvenes y están arraigados en una cultura de empoderamiento, colaboración y apoyo

(Gutherson, Davies y Daszkiewicz, 2011). Además, la eficacia del programa a menudo se centra en la **participación de las comunidades locales** con lo que se busca comprender sus necesidades, problemas y desafíos. Para ello, los enfoques participativos no solo garantizan intervenciones adecuadamente diseñadas, sino que también promueven la apropiación del programa por parte de la comunidad, por ser la que conoce los beneficios de los programas, e impulsa a los líderes necesarios para su sostenibilidad y ampliación a escala adicional (Perlman-Robinson y Winthrop, 2018).

Característica	Asuntos clave para definir
<p>Valoración de las necesidades del contexto</p>	<p>¿Cuál es el contexto?</p> <p>Para cualquier programa alternativo es clave entender el contexto en el que se desarrolla o se desarrollará, para lograr relevancia y efectividad.</p> <p>Análisis de brechas y necesidades, preguntando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuáles son los obstáculos que impiden a las y los adolescentes acceder a la educación? ● ¿Cuáles son las cuestiones en las que las y los adolescentes o sus familias necesitan más apoyo? ● ¿Cómo se puede adaptar el programa a las necesidades de las y los adolescentes, en términos de accesibilidad y flexibilidad de horario, compromisos laborales o domésticos, etc.? <p>Datos desagregados por género, situación socioeconómica y otras características.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Datos fácilmente disponibles, por ejemplo, datos demográficos, resultados de las y los estudiantes. ● Encuestas. ● Compilación de datos en un formato fácil de forma que todas las partes interesadas de la comunidad los puedan entender e interpretar.

Característica	Asuntos clave para definir
Grupos objetivo	<p>¿Quiénes son los grupos objetivo?</p> <p>Definir: edad, nivel educativo, necesidades socioeconómicas y culturales, y otras características críticas de los grupos objetivo, exclusión, etc.</p> <p>El INEE (2017) sugiere que, en colaboración con el Ministerio de Educación y los actores pertinentes, especialmente las comunidades y las y los adolescentes, los programas definan, comuniquen y regulen el rango de edad para la matriculación estudiantil. Esto permitirá proporcionar cursos apropiados para la edad de las y los estudiantes, dependiendo de su nivel educativo.</p>
Objetivos del programa	<p>¿Cuál es el objetivo del programa?</p> <p>Definir objetivos, como centrarse en la reintegración a la educación acelerada, la reinserción en las escuelas formales o la empleabilidad para la transición al mercado laboral, etc.</p> <p>Definir el nivel educativo de primaria, secundaria baja, secundaria alta.</p>
Estrategia de diseño y divulgación de programas	<p>¿Cómo se ve el programa?</p> <p>Modalidad: presencial, remota o híbrida; tiempos; ubicación; horarios; criterios de elegibilidad; y uso de las TIC. Definir la estrategia de divulgación en concordancia con las necesidades de las y los adolescentes.</p> <p>Incluir siempre a adolescentes, familias y comunidades en el diseño de los programas.</p>
Enfoques de enseñanza y aprendizaje	<p>¿Qué se aprende y cómo?</p> <p>Definir: currículo: integración de habilidades fundamentales, transferibles y específicas para el trabajo; grado de flexibilidad: enfoque modular y/o de portafolio; pedagogía centrada en la o el estudiante; materiales didácticos; evaluación; ambiente de aprendizaje.</p>
Educadores	<p>¿Quiénes son los educadores y cómo apoyarlos?</p> <p>Perfil de los educadores, el proceso de contratación y la ubicación del personal. Código de conducta, supervisión y asistentes técnicos, así como desarrollo profesional de los educadores.</p>

Característica	Asuntos clave para definir
Apoyo al aprendizaje y bienestar de los estudiantes (retención)	<p>¿Qué necesitan las y los estudiantes para tener éxito?</p> <p>Apoyo académico, tutorías; apoyo psicosocial; desarrollo del plan de vida, orientación profesional; apoyo al bienestar de las y los estudiantes: alimentación, transporte, estipendios, salud, etc.</p> <p>Los vínculos con servicios fuera del sector educativo son cruciales.</p>
Certificación	<p>¿Cómo es el proceso de certificación?</p> <p>Definir: reconocimiento y certificación; vínculos con el marco nacional de cualificación. Posibles problemas de validación.</p>
Trayectorias	<p>¿Cómo y dónde continúan las y los estudiantes su educación o transición al mercado laboral?</p> <p>Establecer criterios y procedimientos de transición a las diversas trayectorias de educación formal y no formal. Incluir orientación profesional, emprendimiento, pasantías y prácticas profesionales.</p>
Estructura de gobernanza y financiación	<p>¿Cómo se gestiona y financia el programa?</p> <p>Responsabilidades y líneas de rendición de cuentas; proceso de presupuesto; organismos de acreditación; funciones de los ministerios, agencias, gobierno subnacional de educación, otros sectores y partes interesadas en la educación; participación de las y los jóvenes en la gobernanza; participación de madres y padres y del sector privado.</p>
Legislación y marcos políticos	<p>¿Cómo se desarrolla el programa en la legislación y política vigentes?</p> <p>Vínculos entre el programa, la legislación y las políticas vigentes de educación nacional, juventud, empleo, género e inclusión.</p> <p>Es importante ver y definir los programas alternativos en la revisión del plan sectorial.</p>
M&E para evaluar la calidad y eficacia del programa	<p>¿Cómo es el proceso de M&E?</p> <p>Definir los procesos de M&E e indicadores: número y perfil de adolescentes participantes; resultados de aprendizaje; tasa de deserción, transición a la educación superior o al trabajo; niveles de satisfacción y autoestima de los usuarios; perspectivas de los profesionales de la educación y los empleadores; rentabilidad, etc.</p>

Característica	Asuntos clave para definir
Supervisión y aseguramiento a la calidad	¿Cuáles son los estándares y los procesos de supervisión? Definir: estándares; supervisión e inspección; autoevaluación; desarrollo y planificación.
Desarrollo de capacidades	¿Cómo mejorar las capacidades del personal de acuerdo con las evaluaciones? De los gerentes; personal de educación (directores, educadores, administradores) y personal de apoyo; voluntarios y mentores.

Fuente: Adaptación de: Orientación para la Educación Secundaria: Vías múltiples y flexibles (UNESCO, 2020).



Anexo 5. Indicadores para el proceso de monitoreo y evaluación

La evidencia de programas alternativos eficaces apoya indicadores clave para participar en el proceso de evaluación (Hinds, 2013; U.S. National Alternative

Education Association, 2014; Centro Nacional de Prevención de Deserción Laboral de los Estados Unidos, 2015). Estos se muestran en la siguiente tabla.

1. Estructura y políticas administrativas		
<p>Visión y misión</p> <ul style="list-style-type: none"> • El programa tiene una visión y misión que guía e impulsa el funcionamiento general del programa. • Todas las partes interesadas comparten el desarrollo, la implementación, la dirección y el mantenimiento de la visión y la misión. • La visión y la misión del programa incluyen la identificación de la población estudiantil objetivo. • La visión y la misión abarcan altas expectativas de logro académico y la alimentación de interacciones sociales positivas entre el personal y las y los estudiantes. • Los objetivos del programa son medibles. 	<p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los líderes participan en oportunidades para promover la efectividad del programa e incluyen estratégicamente a la comunidad y a los negocios. • Los administradores son excelentes gerentes de personal y recursos. • El director es visto como líder de una instrucción eficaz. • Los administradores reaccionan bien en tiempos de crisis. <p>Toma de decisiones compartida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las partes interesadas tienen un proceso claro para proporcionar información y recibir retroalimentación. 	<p>Políticas escritas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay un código disciplinario que es justo y se aplica equitativamente. • La política de asistencia estudiantil es flexible y está diseñada para satisfacer las necesidades de las y los estudiantes. • Los procedimientos de admisión para las y los estudiantes están escritos y son claros. • Los procedimientos de graduación reflejan las metas del programa.

2. Currículo

Objetivos curriculares	Currículo integrado	Tecnología
<ul style="list-style-type: none"> ● El programa contribuye a los estándares y objetivos curriculares. ● Los planes de lecciones de los maestros reflejan los estándares. ● Tanto profesores como estudiantes conocen lo que se enseña y se evalúa. ● Cada estudiante tiene un plan de aprendizaje personalizado. ● Los cursos son desafiantes y están diseñados para satisfacer las necesidades de cada estudiante, asociadas con el desarrollo académico, socioemocional y profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las pedagogías diferenciadas se utilizan en todas las áreas de contenido. ● Las clases son prácticas, significativas y atractivas para las y los estudiantes. ● La educación profesional está integrada y contextualizada para proporcionar a las y los estudiantes una serie de habilidades para la resolución de problemas y la empleabilidad. ● La experiencia laboral y la formación profesional se unen en el plan de estudios —para adolescentes mayores—. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las computadoras y el software apropiado están disponibles, cuando sea posible. ● Los profesores incorporan constantemente la tecnología en el plan de estudios. ● Los profesores están capacitados tanto en el uso de computadoras como en el software.

3. Pedagogía

Ambiente de enseñanza y aprendizaje	Nivel de participación de las y los estudiantes	Planes de aprendizaje individualizados
<ul style="list-style-type: none"> ● Los profesores son creativos y flexibles. ● Los maestros son percibidos como solidarios, por lo que las y los estudiantes confían y se sienten seguros de aprender. <p>Mentorías y tutorías</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Un programa organizado de mentoría/tutoría está desarrollado e implementado. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A las y los estudiantes se les enseña a ser responsables de sí mismos. ● Los y las estudiantes asisten y participan en actividades de aprendizaje relevantes. ● Los y las estudiantes participan en el proceso de toma de decisiones del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La instrucción individualizada se implementa, utilizando planes de aprendizaje individualizados. ● El plan individual se dirige al logro de las y los estudiantes, el desarrollo de habilidades y las habilidades de preparación para la vida y la carrera.

4. Evaluación

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • El programa tiene métodos para hacer seguimiento del avance de las y los estudiantes. • Utiliza medidas confiables para monitorear el progreso de los y las estudiantes y ajustar los servicios del programa. | <ul style="list-style-type: none"> • Las evaluaciones de los y las estudiantes se utilizan para medir el logro e identificar las necesidades específicas de cada alumno. • Se utilizan métodos alternativos de evaluación, es decir, portafolio, oral, visual, de pares. | <ul style="list-style-type: none"> • Los incentivos para el rendimiento académico son evidentes en todo el programa. |
|--|--|---|

5. Educadores, reclutamiento y desarrollo profesional

- | Calificaciones | Actividades de desarrollo profesional | Gestión de aulas y metodología docente |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Los educadores están debidamente certificados. • Todo el personal fue evaluado con respecto a su disposición para trabajar con estudiantes en riesgo. • Todos los educadores y el personal son asignados voluntariamente, cuando sea posible. • Los nuevos educadores y el personal reciben una orientación y capacitación. | <ul style="list-style-type: none"> • Reciben formación sobre el trabajo y la pedagogía con estudiantes en riesgo. Se facilita el aprendizaje activo, se promueve la creatividad y se fomenta la autoevaluación. • Cada miembro del programa tiene un plan de desarrollo profesional individualizado. • A los maestros con poca experiencia se les asigna un mentor que puede ser otro docente. | <ul style="list-style-type: none"> • Todos los educadores exhiben prácticas efectivas de gestión del aula. • Se utilizan diversas estrategias para abordar los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes. • El manejo del comportamiento es positivo en lugar de punitivo. • Se utilizan intervenciones conductuales individualizadas. |

6. Entorno de aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"> ● Cultura de atención y cuidado de los y las estudiantes. ● Se mantiene un clima seguro y ordenado que promueve las relaciones colegiales entre estudiantes, padres, madres y el personal. ● La cultura se define por un ambiente positivo más que punitivo para la gestión del comportamiento y la disciplina estudiantil. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Todas las partes interesadas son abordadas con respeto. ● El personal de la escuela establece expectativas claras para el aprendizaje y la conducta, y se espera que las y los estudiantes se comporten de acuerdo. ● Todo el personal comparte la expectativa de que todos los y las estudiantes puedan aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> ● El personal muestra y promueve activamente el comportamiento adecuado del alumno. ● Todas las partes interesadas tienen comunicación positiva y fomentan el éxito académico, conductual y social.
---	--	--

7. Servicios de apoyo, cuando sean necesarios

<p>Soporte de bienestar</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los servicios de alimentos nutritivos y de alta calidad se proporcionan cerca o dentro de la escuela. ● El cuidado de hijos e hijas menores se proporciona a las y los estudiantes con familias, según corresponda. ● El transporte se proporciona de forma gratuita a las y los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se promueve la asistencia para el acceso a los servicios sociales y de salud. ● La orientación para el plan de vida o profesional se incluye como un componente académico importante. ● La instrucción sobre habilidades transferibles se integra en todo el plan de estudios. ● La instrucción para la gestión de conflictos está en curso. 	<p>Apoyo psicosocial</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La consejería está disponible. ● Los consejeros tienen la flexibilidad de abordar las necesidades de las y los estudiantes. ● La prevención y el tratamiento del consumo de drogas/alcohol están disponibles mediante apoyo intersectorial. ● Se abordan temas como el matrimonio temprano y las normas de género.
--	---	---

8. Planificación y apoyo de la transición, trayectoria

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Los criterios y procedimientos de transición son claros y están disponibles para la inscripción, reintegración, transferencia de estudiantes —si corresponde, a otros programas— y transición a programas de niveles posteriores de estudio, o mercado laboral. | <ul style="list-style-type: none"> • Los planes de transición incluyen el proceso de orientación estudiantil en el plan de vida y la preparación para la carrera, para la cual los miembros de la familia deben asistir. | <ul style="list-style-type: none"> • Los consejeros escolares o maestros están especialmente capacitados para abordar las transiciones de los y las estudiantes. |
|---|---|---|

9. Asociaciones

Participación familiar

- Se proporciona instrucción en habilidades de crianza para los padres, madres y cuidadores.
- El programa tiene una organización activa de participación de los padres y madres.
- Las actividades familiares se programan regularmente.
- El asesoramiento/consejería familiar está disponible.

Participación de la comunidad y el sector privado

- Existe un comité consultivo local activo.
- Los representantes de la comunidad tienen un papel en la planificación y el desarrollo de los recursos del programa.
- Los objetivos están claramente definidos respecto de asociaciones con agencias comunitarias, empresas y otros grupos.

- Las asociaciones de colaboración promueven oportunidades para el desarrollo de habilidades transferibles y habilidades para el trabajo.
- Se buscan para las y los estudiantes oportunidades de aprendizaje en sitio, como empresas.
- Las oportunidades de voluntariado comunitario están disponibles.

10. Financiación del programa

<p>Se cuenta con presupuesto adecuado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Administrar el programa. • Mantener al personal del programa. • Proporcionar un programa de desarrollo de personal eficaz. • Proporcionar un desarrollo curricular eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar una evaluación efectiva del estudiante. • Proporcionar la expansión y el mantenimiento de la tecnología. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar un programa de orientación profesional eficaz. • Proporcionar servicios de apoyo estudiantil. • Prever una evaluación completa del programa, anualmente.
---	--	---

11. Evaluación del programa

<p>Evaluaciones sistemáticas para la mejora continua del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir el cronograma para la evaluación, se recomienda anualmente. • Definir indicadores. • Definir los datos e información necesaria. • Definir los procedimientos necesarios. • Definir el personal u otros profesionales involucrados y responsabilidades. 	<p>Datos e información</p> <ul style="list-style-type: none"> • La triangulación de datos se utiliza con tres fuentes diferentes: <ul style="list-style-type: none"> • Implementación del programa. • Logro estudiantil. • Encuestas de estudiantes/ padres y madres. • Todas las fuentes de datos se recopilan y utilizan para evaluar la calidad, proporcionar mejoras y dirigir las actividades futuras de la escuela. 	<p>Indicadores cuantitativos de rendimiento</p> <p>Se definen indicadores de resultado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tasa de deserción. • Resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. • Tasa de graduación del curso/ grado/programa. • Tasa de asistencia. • Promedio de ausencias por estudiante. • Tasa de repetición. • Tasa de suspensión.
---	--	--

Fuente: Hinds, 2013, U.S. The National Alternative Education Association, 2014; Centro Nacional de Prevención de Deserción Laboral de los Estados Unidos, 2015.

Referencias

- Abeberese, A. B., Todd J. Kumler y Leigh L. Linden, 'Improving reading skills by encouraging children to read in school: A randomized evaluation of the Sa Aklat Sisikat reading program in the Philippines', Documento de trabajo 17185, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, junio de 2011.
- Accelerated Education Working Group, *Educación acelerada: diez principios para una práctica eficaz*, AEWG, [s.l.], [s.f.].
- Adoho, F., et al., 'The Impact of an Adolescent Girls Employment Program: the EPAG project in Liberia', documento de trabajo sobre investigación de políticas 6832, Impact Evaluation Series no. IE 121, Banco Mundial, Washington, D.C., abril de 2014.
- Aedo, C., y Marcelo Pizarro Valdivia, *Rentabilidad Económica del Programa de Capacitación Laboral de Jóvenes Chile Joven*, Santiago de Chile, 2004.
- Ahmed, M., et al., *Primary Education for All: Learning from the BRAC Experience – A Case Study*, Academy for Educational Development, Washington, D.C., 1993.
- Almeida, Rita, Emla Fitzsimons y Halsey Rogers, *How to prevent secondary-school dropout: Evidence from rigorous evaluations*, Banco Mundial, Washington, D.C., próximamente.
- Alzua, María Laura, Paula Nahirak y Belissario Alvarez de Toledo, 'Evaluation of entra 21 using Quantitative and Qualitative Data', Q-Squared Working Paper No. 41, Centre for International Studies, University of Toronto, Canada, noviembre de 2007.
- Angrist, Joshua y Victor Lavy, 'New evidence on classroom computers and pupil learning', *The Economic Journal*, vol. 112, no. 482, 21, octubre de 2002, págs. 735–765.
- Anzalone, Stephen y Vivian Figueredo, *Alternative Models for Secondary Education in Developing Countries: Rationale and Realities*, American Institutes for Research, Washington, D.C., enero de 2003.
- Aron, Laudan Y., *Towards a Typology of Alternative Education Programs: A Compilation of Elements from the Literature*, The Urban Institute, Washington, D.C., julio de 2003.
- Aslam, Monazza, Shenila Rawal y Sahar Saeed, *Public-Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*, Ark Education Partnerships Group, [s.l.], 2017.
- Attanasio, Orazio y Katja Kaufmann, 'Educational Choices, Subjective Expectations and Credit Constraints', documento de trabajo no. 15087, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, julio de 2009.
- Azevedo, João P., *Learning Poverty in the Time of Covid-19: A Crisis within a Crisis*, Banco Mundial, Washington, D.C., diciembre de 2020.
- Azevedo, João P., et al., 'Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates', Documento de trabajo sobre investigación de políticas no. 9284, Banco Mundial, Washington, D.C., junio de 2020.

Banco Mundial, *Re-Engaging At-Risk and Out-of-School Adolescents in Turkey: Inclusive Education for All*, Banco Mundial, Washington, D.C., junio de 2017.

Banco Mundial, *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's Most Crucial Profession*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2018.

Bandiera, Oriana, et al., *The Economic Lives of Young Women in the Time of Ebola: Lessons from an Empowerment Program*, Banco Mundial, Washington, D.C., diciembre de 2018.

Bandiera, Oriana, et al., *Empowering Adolescent Girls: Evidence from a Randomized Control Trial in Uganda*, Banco Mundial, Washington, D.C., octubre de 2012.

Banerjee, Abhijit V., et al., 'Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a randomized evaluation in education in India', *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 2, no. 1, febrero de 2010, págs. 1-30.

Banerji, Rukmini, James Berry y Marc Shotland, 'The Impact of Maternal Literacy and Participation Programs on Child Learning: Evidence from a Randomized Evaluation in India', *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 9, no. 4, octubre de 2017, págs. 303-337.

Barrett, Martyn, et al., *Developing Intercultural Competence Through Education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, enero de 2014.

Bayer, Amanda, Jean B. Grossman y David L. DuBois, *School-Based Mentoring Programs: Using Volunteers to Improve the Academic Outcomes of Underserved Students*, MDRC, [s.l.], agosto de 2013.

Berlinski, Samuel y Matias Busso, *Pedagogical change in mathematics teaching: Evidence from randomized control trial*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., julio de 2013.

Berry, Chris, *Multigrade Teaching: A Discussion Document*, [s.l.], 2006.

Bieling, Peter J., Randi E. McCabe y Martin M., *Cognitive-Behavioral Therapy in Groups*, Guilford Publications, Nueva York, 2006.

Boisvert, Kayla, *Case Study Report: RET International Kenya*, Accelerated Education Working Group y RET International, [s.l.], 2017.

Bouille, Sandra, 'Developing an itinerant teacher system that supports a twin-track approach to inclusive education', Handicap International, [s.f.], <<https://www.eenet.org.uk/enabling-education-review/enabling-education-review-2/eeer-2/2-6/>>, consultado el 27 de septiembre de 2021.

Bruns, Barbara y Javier Luque, *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2015.

Burdick-Will, Julia, Marc L. Stein y Jeffrey Grigg, 'Danger on the Way to School: Exposure to Violent Crime, Public Transportation, and Absenteeism', *Sociological Science*, vol. 6, 13 de febrero de 2019, págs. 118-142.

Campuzano, Larissa, et al., *Effectiveness of reading and mathematics software products: Findings from two student cohorts*, Institute of Education Sciences, Washington, D.C., febrero de 2009.

Card, David, et al., 'The Labor Market Impacts of Youth Training in the Dominican Republic: Evidence from a

Randomized Evaluation', documento de trabajo no. 12883, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, febrero de 2007.

Carrillo, Paul, Mercedes Onofa y Juan Ponce, 'Information technology and student achievement: Evidence from a randomized experiment in Ecuador', Serie de documentos de trabajo del Banco Interamericano de Desarrollo No. BID-WP223, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., diciembre de 2010.

Cave, George, et al., *Jobstart: Final report on a program for school dropouts*, Manpower Demonstrations Research Corporation, Nueva York, octubre de 1993.

Center for Promise, *Supporting Young People's Success in High School Re-Engagement Programs: The Role of Social Support and Self-Efficacy*, America's Promise Alliance, Washington, D.C., [s.f.].

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, CEDEFOP, Luxemburgo, 2009.

Chaudhury, Nazmul, et al., 'Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries', *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, no. 1, 2006, págs. 91–116.

Chávez, Cirenía, et al., 'School-Related Violence in Latin America and the Caribbean: Building an Evidence Base for Stronger Schools', documento de trabajo de Innocenti 2021-02, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florencia, enero de 2020.

Cho, Yoonyoung y Maddalena Honorati, 'Entrepreneurship Programs in Developing Countries: A Meta Regression Analysis', documento de discusión sobre protección social y trabajo no. 1302, Banco Mundial, Washington, D.C., abril de 2013.

Comisión Europea, Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades de la Comisión Europea, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, 'Skills Panorama', 2015, <<https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/glossary/s>>, consultado el 7 de octubre de 2021.

Contini, Dalit, et al., 'Quanto è difficile imparare se la scuola è in lockdown', Gilda Venecia, 29 de junio de 2021, <<https://www.gildavenecia.it/quanto-e-difficile-imparare-se-la-scuola-e-in-lockdown/>>, consultado el 27 de septiembre de 2021.

Converse, Noelle y Benjamin Lignugaris/Kraft, 'Evaluation of a School-Based Mentoring Program for At-Risk Middle School Youth', *Remedial and Special Education*, vol. 30, no. 1, 2 de julio de 2008, págs. 33–46.

Comisión Europea, *Second Chance Schools: The Results of a European Pilot Project*, Comisión Europea, Italia, 2001.

et al., 'The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago', documento de trabajo no. 19882, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, enero de 2014.

Cruz, Priscila, et al., *Media Center: Innovating with Distance Learning in Amazonas, Brazil*, The Brookings Institution, Washington, D.C., 2016.

Cunningham, Wendy, et al., *Youth at risk in Latin America and the Caribbean: understanding the causes, realizing the potential*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2008.

Davies, Merryn, Stephen Lamb y Esther Doecke, *Strategic Review of Effective Re-Engagement Models for Disengaged Learners*, Victorian Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne, agosto de 2011.

De Hoyos, Rafael, Carlos Gutiérrez y Vicente Vargas, *The Harmful Interaction between Economic Crisis, Violence, and Ninis in Mexico. Informe previo para el estudio "Ninis en América Latina"*, Banco Mundial, Washington, D. C., 2015.

De Hoyos, Rafael, Halsey Rogers y Miguel Székely, *Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2016.

Delajara, Marcelo, Samuel Freije y Isidro Soloaga, 'An Evaluation of Training for the Unemployed in Mexico', documento de trabajo OVE/WP-09/06, Office of Evaluation and Oversight, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., septiembre de 2006.

Di Gropello, Emanuela, 'Measuring and Improving the Efficiency of Secondary Education in Latin America and East Asia', capítulo 4 en *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2006, págs. 181-233.

Dinkelman, Taryn y Claudia Martínez, 'Investing in Schooling in Chile: The Role of Information about Financial Aid for Higher Education', *Review of Economics and Statistics*, vol. 96, no. 2, 2014, págs. 244-257.

DuBois, David L., et al., 'Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review', *American Journal of Community Psychology*, vol. 30, no. 2, abril de 2002, págs. 157-197.

DuBois, David L., et al., 'How Effective Are Mentoring Programs for youth? A Systematic Assessment of the Evidence', *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 12, no. 2, 20 de octubre de 2011, págs. 57-91.

DuBois, David L. y Nadia Silverthorn, 'Natural Mentoring Relationships and Adolescent Health: Evidence from a National Study', *American Journal of Public Health*, vol. 95, no. 3, marzo de 2005, págs. 518-524.

Dupuy, Kendra, et al., *Life skills in non-formal contexts for adolescent girls in developing countries*, The Brookings Institution, Washington, D.C., abril de 2018.

Durlak, Joseph A. y Roger P. Weissberg, *Afterschool programs that follow evidence-based practices to promote social and emotional development are effective*, Big Views Forward: A Compendium on Expanded Learning, [s.l.], 2013.

Durlak, Joseph A., et al., 'The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions', *Child Development*, vol. 82, no. 1, enero/febrero 2011, págs. 405-432.

Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg y Molly Pachan, 'A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents', *American Journal of Community Psychology*, vol. 45, no. 3-4, junio de 2010, págs. 294-309.

Eby, Lillian T., et al., 'Does Mentoring Matter? A Multidisciplinary Meta-Analysis Comparing Mentored and Non-Mentored Individuals', *Journal of Vocational Behavior*, vol. 72, no. 2, abril de 2008, págs. 254-267.

Eddy, J. Met al., 'A Randomized Controlled Trial of a Long-Term Professional Mentoring Program for Children at Risk: Outcomes across the First 5 Years', *Prevention Science*, vol. 18, 3 mayo de 2017, págs. 899-910.

Educate!, *Impact Evaluation of End of Program Data from the Educate! Randomised Control Trial*, Educate, [s.l.], 2014.

Erulkar, Annabel, et al., 'Evaluation of "Biruh Tesfa" (Bright Future) program for vulnerable girls in Ethiopia', *Vulnerable Children and Youth Studies*, vol. 8, no. 2, 2 de noviembre de 2012, págs. 182–192.

Farrell, Joseph, Caroline Manion y Santiago Rincon-Gallardo, 'Reinventing Schooling: Successful Radical Alternatives from the Global South', capítulo 3 en *Comparative and International Education: Issues for Teachers*, 2da ed., editado por Kathy Bickmore et al., Canadian Scholars' Press, Toronto, 2017, págs. 59–87.

Forero-Pineda, Clemente, Daniel Escobar-Rodríguez y Danielken Molina, 'Escuela Nueva's impact on the peaceful social interaction of children in Colombia', capítulo 13 en *Education for all and multigrade teaching: Challenges and opportunities*, editado por Angela W. Little, Dordrecht, Países Bajos, 2006, págs. 265- 300.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura/Instituto de Estadística de la UNESCO, *Completar la escuela. Un Derecho para Crecer, un Deber para Compartir*, UNICEF, UNESCO/UIS, Ciudad de Panamá, 2012.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19*, Oficina de UNICEF para América Latina y el Caribe, Ciudad de Panamá, 2021.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Global Out-of-School Children Initiative: Operational Manual*, UNICEF, Nueva York, abril de 2015.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Improving Education Participation: Policy and Practice Pointers for Enrolling All Children and Adolescents in School and Preventing Dropout*, UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States, Ginebra, febrero de 2017.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Programme Guidance on Improving Second-Decade Education and Learning in East Asia and the Pacific*, UNICEF, 2019.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Secondary Education Guidance: Multiple and Flexible Pathways*, UNICEF, Nueva York, octubre de 2020

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'Trayectorias educativas. UNICEF trabaja para que los recorridos de las niñas, niños y adolescentes dentro del sistema educativo sean continuos, completos y de calidad', UNICEF, Colombia, <<https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>>, consultado 5 de octubre de 2021.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Save the Children, *Children in Monetary Poor Households and COVID-19: Technical Note*, UNICEF y Save the Children, Nueva York, [s.f.].

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia e Instituto de Estadística de la UNESCO, *Monitoring Education Participation: Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out*, UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States e Instituto de Estadística de la UNESCO, Ginebra, diciembre de 2016. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *COVID-19 and school closures: One year of education disruption*, UNICEF, Nueva York, 2021.

Gagnon, Joseph C. y Brian R. Barber, 'Research-Based Academic and Behavioral Practices in Alternative Education Settings: Best Evidence, Challenges, and Recommendations', capítulo 10 en *Transition of Youth and Young Adults*, editado por Bryan Cook, Melody Tankersley y Timothy J. Landrum, Emerald Publishing Limited, 15 de julio de 2015, págs. 225–271,

Galeana Cisneros, Rosaura, *Identificación de subpoblaciones de niños que no asisten a la escuela y caracterización de los factores asociados a la problemática: Conformando un marco inicial para la construcción de indicadores*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Ciudad de México, 2016.

Ganimian, Alejandro J. y Richard Murnane, 'Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations', documento de trabajo no. 20284, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, julio de 2014.

Glewwe, Paul, Michael Kremer y Sylvie Moulin, 'Many children left behind? Textbooks and test scores in Kenya', *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1, no. 1, enero de 2009, págs. 112–135.

Global Youth Opportunity Network: Bogotá y Fundación Corona, *Por pandemia se amplían las brechas en pruebas saber 11: Impactos en los resultados durante covid 19 en Bogotá*, GOYN y Fundación Corona, [s.l.], 2021.

GoNext Education, *The Missing Piece to a Successful Alternative Education Program: What Makes an Effective Alternative Education Program?*, [s.l.], 2018.

Graham, Hamish R., Ripudaman S. Minhas y Georgia Paxton, 'Learning problems in children of refugee background: A systematic review', *Pediatrics*, vol. 137, no. 6, junio de 2016.

Gutherson, Paul, Helen Davies y Ted Daszkiewicz, *Achieving Successful Outcomes through Alternative Education Provision: An International Literature Review. Research Synthesis*, CfBT Education Trust, Berkshire, 2011.

Gutierrez, Emilio y Rodimiro Rodrigo, 'Closing the achievement gap in mathematics: evidence from a remedial program in Mexico City', *Latin American Economic Review*, vol. 23, no.14, 11 de noviembre de 2014, págs. 1–30.

He, Fang, Leigh L. Linden y Margaret MacLeod, *A better way to teach children to read? Evidence from a randomized controlled trial*, Columbia University, [s.l.], mayo de 2009.

Heller, Sara B., et al., 'Thinking, Fast and Slow? Some Field Experiments to Reduce Crime and Dropout in Chicago', documento de trabajo no. 21178, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, mayo de 2015.

Herrera, Carla, et al., 'Mentoring in Schools: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring', *Child Development*, vol. 82, no. 1, enero/febrero 2011, págs. 346–361.

Hirshleifer, Sarojini, et al., 'The Impact of Vocational Training for the Unemployed: Experimental Evidence from Turkey', documento de trabajo sobre investigación de políticas no. 6807, Banco Mundial, Washington, D.C., marzo de 2014.

Ibarrarán, Pablo y David Rosas-Shady, *Impact evaluation of the job training component (PROCAJOVEN) of the assistance programme for the building of a training and employment system in Panama (PN0125)*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., julio de 2006.

Ibarrarán, Pablo y David Rosas-Shady, *Evaluating the Impact of Job Training Programs in Latin America: Evidence from IDB funded operations*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., diciembre de 2008.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 'MEVyT 10-14', <<http://www.inea.gob.mx/index.php/inicio-portal-inea/mevyt/eadulmevyt1014bc.html>>, consultado el 27 de septiembre de 2021.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. Nota Técnica. Segunda edición*, INGEI, Ciudad de México, 2020.

Jensen, Robert, 'The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling', *Quarterly Journal of Economics*, vol. 125, no. 2, mayo de 2010, págs. 515-548.

Johns Hopkins University, 'The World Bank and the United Nations Children's Fund, 'COVID-19 Global Education Recovery Tracker', <<https://www.covideducationrecovery.global/>>, consultado el 27 de septiembre de 2021.

Jones, Stephanie, et al., *Navigating SEL from the Inside out Looking Inside & Across 25 Leading SEL Programs: A Practical Resource for Schools and OST Providers*, The Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Massachusetts, julio de 2021.

Jones, Stephanie, et al., *Social and Emotional Learning in Out-of-School Time Settings*, The Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Massachusetts, diciembre de 2017.

Katz, Jennifer y Pat Mirenda, 'Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits', *International Journal of Special Education*, vol. 7, no. 2, enero de 2002, págs. 14-24.

Komosa-Hawkins, Karen, 'The Impact of School-Based Mentoring on Adolescents' Social- Emotional Health', *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 20, no. 3, 24 de julio de 2012, págs. 393-408.

Kremer, Michael y Alaka Holla, 'Improving Education in the Developing World: What Have We Learned from Randomized Evaluations?', *Annual Review of Economics*, vol. 1, 8 de junio de 2009, págs. 513-542.

Kugler, Adriana, et al., 'Long-Term Educational Consequences of Vocational Training in Colombia: Impacts on Young Trainees and Their Relatives', documento de trabajo no. 21607, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, julio de 2019.

Kuperminc, Gabriel, et al., 'Integration of Mentoring with Other Programs and Services', ch. 21 in *Handbook of Youth Mentoring*, 2da edición, editado por David L. DuBois y Michael J. Karcher, Sage Publications Ltd., California, 2014, págs. 314-333.

Kwauk, Christina y Jenny Perlman Robinson, *Sistema de Aprendizaje Tutorial: Redefining Rural Secondary Education in Latin America*, The Brookings Institution, Washington, D.C., 2016.

Lavy, Victor y Analia Schlosser, 'Targeted remedial education for underperforming teenagers: cost and benefits', documento de trabajo no. 10575, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, junio de 2004.

Lichand, Guilherme, et al., *The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., 11 de junio de 2021.

Loyalka, Prashant, et al., 'Can Information and Counseling Help Students from Poor Rural Areas Go to High School? Evidence from China', *Journal of Comparative Economics*, vol. 41, no. 4, noviembre de 2013, págs. 1012-1025.

Magalhães, J, *Cable at the Bottom of a River Brings Internet to Students in the Amazon*, Porvir, [s.l.], 2015.

Marshall, Jeffery y Valentina Calderon, 'Social exclusion in education in Latin America and the Caribbean', Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., febrero de 2006.

Martin, Robin A., 'Social and Emotional Learning Research: Intervention Studies for Supporting Adolescents in Turkey', *Procedia-Social ad Behavioral Sciences*, vol. 69, diciembre de 2012, págs. 1469-1476.

Martin, Robin A. y Cengiz Alacaci, 'Positive youth development in Turkey: a critical review of research on the social and emotional learning needs of Turkish adolescents, 2000–2012', *Research Papers in Education*, vol. 30, no.3, 2015, págs. 327–346.

Mawn, Lauren, et al., 'Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta-analysis of re-engagement interventions', *Systematic Reviews*, vol. 6, no. 16, 2017, págs. 1–17.

McEwan, Patrick J., *Cost-effectiveness Analysis of Education and Health Interventions in Developing Countries: Impact-Evaluation Guidelines*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., junio de 2012.

McEwan, Patrick J., et al., 'Improving Middle School Quality in Poor Countries: Evidence from the Honduran Sistema de Aprendizaje Tutorial', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 37, no. 1, 1 de marzo de 2015, págs. 113–137.

McKenzie, David y Christopher Woodruff, 'What Are We Learning from Business Training and Entrepreneurship Evaluations Around the Developing World?', *The World Bank Research Observer*, vol. 19, no. 1, febrero de 2014, págs. 48–82.

Mechur, Melinda, 'Toward a New Understanding of Non-Academic Student Support: Four Mechanisms Encouraging Positive Student Outcomes in the Community College', documento de trabajo no. 28, Community College Research Center, Teachers College Columbia University, Nueva York, febrero de 2011.

Mendenhall, Mary, Sonia Gomez y Emily Varni, 'Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers', Background paper for the 2019 Global Education Monitoring Report, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [s.l.], 2018.

Meyer, Katherine C. y Heather Bouchey, 'Daring to DREAM: Results from a Mentoring Programme for At-Risk Youth', *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, vol. 8, no. 1, febrero de 2010, págs. 67–84.

Mo, Di, et al., 'Can One-to-One Computing Narrow the Digital Divide and the Educational Gap in China? The Case of Beijing Migrant Schools', *World Development*, vol. 46, junio de 2013, págs. 14–29.

Molina-Millan, Teresa, 'Long-term Impacts of Conditional Cash Transfers in Latin America: Review of the Evidence', BID Serie de documentos de trabajo no. IDB-WP-732, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., octubre de 2016.

Montes, Kevin, *Deserción Escolar en El Salvador*, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y Ministerio de Educación de El Salvador, San Salvador, 2018.

Murphy-Graham, Erin y Joseph Lample, 'Learning to Trust: Examining the Connections between Trust and Capabilities-Friendly Pedagogy through Case Studies from Honduras and Uganda', *International Journal of Educational Development*, vol. 36, mayo de 2014, págs. 51–62.

Myconos, George, *Lessons from a flexible learning program: The Brotherhood of St Laurence Community VCAL education program for young people 2010–2013*, Brotherhood of St Laurence, Victoria, Australia, 2014.

Myconos, George, et al., 'Educational Re-engagement as Social Inclusion: the role of flexible learning options in alternative provision in Australia', *FORUM*, vol. 58, no. 3, 3 de noviembre de 2016, págs. 345–354.

National Dropout Prevention Center, *Essential Elements of Effective Alternative Schools © Type I*, Clemson University, [s.l.], 2015.

Nicholson, Sue, *Evaluation of Oxfam's Accelerated Education Programme in Greater Ganyiel, South Sudan 2014-2018' Against Global Best Practice*, Oxfam, [s.l.], 2018.

Nickow, Andre, Philip Oreopoulos y Vincent Quan, 'The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence', documento de trabajo no. 27476, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, julio de 2020.

Nigmatov, Vadim, *Youth Theater for Peace: Program Evaluation*, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional y IREX, [s.l.], noviembre de 2011.

Novella, Rafael, et al., *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., 2018.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales*, OCDE, Paris, 2015.

Organización de las Naciones Unidas, 'Declaración Universal de Derechos Humanos, [artículo 26]', ONU, diciembre de 1948, <<https://www.un.org/es/about-us/udhr/history-of-the-declaration>>, consultada en 5 de octubre de 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Equivalency Programmes (EPs) for Promoting Lifelong Learning*, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok, 2006.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto de Estadística de la UNESCO, *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*, UNESCO y UIS, Quebec, 2013.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls*, UNESCO, Paris, 2018.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Guidelines for Education Sector Plan Preparation*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y the Global Partnership for Education, Paris, 2015.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 'National Programme for Education and Work: Education Centres for Training and Production (CECAP)', Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 11 de agosto de 2011, < <https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/national-programme-education-and-work-education>>, consultado el 29 de septiembre de 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Banco Mundial y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *WHAT'S NEXT? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial y OCDE, [s.l.], junio de 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 'Inclusión en la Educación', UNESCO, <<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>>, consultado 5 de octubre de 2021.

Oreopoulos, Patrick, Robert S. Brown y Adam M. Lavecchia, 'Pathways to Education: An Integrated Approach to Helping At-Risk High School Students', documento de trabajo no. 20430, Serie de documentos de trabajo NBER, Oficina Nacional de Investigación Económica, Cambridge, Massachusetts, agosto de 2014.

- Panter Brick, Catherine, et al., 'Insecurity, distress and mental health: experimental and randomized controlled trials of a psychosocial intervention for youth affected by the Syrian crisis', *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 59, no. 5, mayo de 2018, págs. 523-541.
- Perfetti, Mauricio, Susana Leal y Pablo R. Arango, *Successful Alternatives for Rural Education: Tutorial Learning System (TLS) and New School Methodology Rural Post-Primary*, Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales y Banco Interamericano de Desarrollo, Colombia, agosto de 2001.
- Perlman-Robinson, Jenny y Rebecca Winthrop, *Millions Learning: Scaling Up Quality Education in Developing Countries*, The Brookings Institution, Washington, D.C., 2016.
- Pettee, Kelley K., et al., 'Girls on the run: A quasi-experimental evaluation of a developmentally focused youth sport program', *Journal of Physical Activity and Health*, vol 8, no. s2, 2011, págs. S285–S294.
- Poisson, Muriel, *Guidelines for the design and effective use of teacher's codes of conducts*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Paris, 2009.
- Polidano, Cain, Domenico Tabasso y Yi-Ping Tseng, 'A Second Chance at Education for Early School Leavers', documento de discusión no. 6769, The Institute for the Study of Labor, Bonn, julio de 2012.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Trapped: High Inequality and Low Growth in Latin America and the Caribbean*, PNUD, Nueva York, 2021.
- Psacharopoulos, George, et al., 'Lost Wages: The COVID-19 Cost of School Closures', documento de trabajo sobre investigación de políticas no. 9246, Education Global Practice, Banco Mundial, Washington, D.C., mayo de 2020.
- Puerto, Olga Susana, *Interventions to Support Young Workers in Latin America and the Caribbean: Regional Report for the Youth Employment Inventory*, Banco Mundial, Washington, D.C., junio de 2007.
- Quinn, Mary M. y Jeffrey Poirier, *Study of effective alternative education programs: Final grant report*, American Institutes for Research, Washington, D.C., septiembre de 2006.
- Rajasekaran, Subhashini y Joel Reyes, *Back to School Pathways for Reengagement of Out-of-School Youth in Education*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2019.
- Ranjan Nath, Samir, 'Quality of BRAC Education Programme- A Review of Existing Studies', Research Monograph Series No. 29, Research and Evaluation Division, BRAC, Bangladesh, agosto de 2006.
- Red de Fondos Ambientales de Latinoamérica y el Caribe, 'El Acceso a la Educación en Entornos Violentos', *Panorama de la Situación de Protección y Violencia en el Norte de Centroamérica*, boletín no. 4, REDLAC, abril de 2019, págs. 1–15.
- Reimers, Fernando M. y Andreas Schleicher, *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Paris, 2020.
- Rennie-Hill, Leslie, et al., *Bringing Students Back to the Center: A Resource Guide for Implementing and Enhancing Re-Engagement Centers for Out-of-School Youth*, U.S. Department of Education, [s.l.], noviembre de 2014.
- Rhodes, Jean E., *Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 2002.

- Rhodes, Jean E., Jean B. Grossman y Jennifer Roffman, 'The rhetoric and reality of youth mentoring', *New Directions for Youth Development*, vol. 2002, no. 93, 2002, págs. 9–20.
- Rosenkrantz, Stacey, 'Alternative Learning Environments (Summary of Alternative Education Legislation): Successful Program Characteristics', *Insights on Educational Policy, Practice, and Research*, no. 6, diciembre de 1995.
- Sadiman, Aried S., 'The Indonesian Open Junior Secondary Schools', in *Open Schooling: Selected Experiences*, edited by Marmar Mukhopadhyay and Susan Phillips, The Commonwealth of Learning, Vancouver, 1994, págs. 93–101.
- Save the Children, *Schools for All: Including disabled children in education*, Save the Children, Londres, 2002.
- Save the Children, *Atrapados: El impacto en la infancia de la violencia en el Triángulo Norte de Centroamérica*, España, mayo de 2018.
- Savelsberg, Harry, Silvia Pignata y Pauline Weckert, 'Second Chance Education: Barriers, Supports and Engagement Strategies', *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 57, no. 1, abril de 2017, págs. 36–57.
- Schinke, Steven P., Mario A. Orlandi y Kristin C. Cole, 'Boys & Girls Clubs in public housing developments: Prevention services for youth at risk', *Journal of Community Psychology*, OSAP Special Issue, 1992, págs. 118–128.
- Schwartz, Sarah E., Sarah R. Lowe, Jean E. Rhodes, 'Mentoring Relationships and Adolescent Self-Esteem', *The Prevention Researcher*, vol. 19, no. 2, abril de 2012, págs. 17–20.
- Secretaría de Educación de Honduras, *Análisis de las Implicaciones Técnicas de la Educación Básica Regular y Alternativa, que Atiende Tercer Ciclo de Educación Básica*, Secretaría de Educación de Honduras, 2018.
- Seker, B. Dilara y Ibrahim Sirkeci, 'Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey', *Economics and Sociology*, vol. 8, no. 4, 2015, págs. 122–33.
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, 'Chile Joven: una experiencia pionera revisada', *Boletín Cinterfor*, no. 139- 140, abril - septiembre 1997, págs. 143–166.
- Simpson, Ormond, 'Student retention in distance education: are we failing our students?', *Open Learning*, vol. 28, no. 2, junio de 2013, págs. 105–119.
- Sistema de Monitoreo Desplazamiento Forzado en el Triángulo Norte de Centroamérica, *Niñez sin Tregua: Desplazamiento Forzado en el Norte de Centroamérica*, Sistema de Monitoreo Desplazamiento Forzado en el Triángulo Norte de Centroamérica, [s.l.], 2018.
- Smith, William C., 'Consequences of school closure on access to education: Lessons from the 2013–2016 Ebola pandemic', *International Review of Education*, vol. 67, 26 de abril de 2021, págs. 53–78.
- Solis, Jocelyn, 'Re-Thinking Illegality as a Violence Against, not by Mexican Immigrants, Children, and Youth', *Journal of Social Issues*, vol. 59, no. 1, abril de 2003, págs. 15–33.
- Southwest Comprehensive Center, *A Guide for Comprehensive Needs Assessment*, WestEd, [s.l.], abril de 2008.

Swinburne University, 'Swinburne Indigenous Youth Re-Engagement Program', <<https://www.swinburne.edu.au/about/strategy-initiatives/moondani-toombadool-centre/indigenous-academic-success-program/>>, consultado el 4 de octubre de 2021.

Taylor, Andrea S., et al., 'The Mentoring Factor: Evaluation of the across Ages' Intergenerational Approach to Drug Abuse Prevention', *Child and Youth Services*, vol. 20, no. 1-2, 1999, págs. 77–99.

Taylor, Rebecca D., et al., 'Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A MetaAnalysis of Follow-Up Effects', *Child Development*, vol. 88, no. 4, julio/agosto 2017, págs. 1156–1171.

Te Riele, Kitty, *Putting the jigsaw together: Flexible learning programs in Australia. Final report*, The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning, Melbourne, 2014.

The National Alternative Education Association, *Exemplary Practices 2.0: Standards of Quality and Program Evaluation*, The National Alternative Education Association, [s.l.], 2014.

'Latin America's silent tragedy of empty classrooms', *The Economist*, 19 de junio de 2021, <<https://www.economist.com/the-americas/2021/06/19/latin-americas-silent-tragedy-of-empty-classrooms>>, consultado el 28 de septiembre de 2021.

Tilak, Jandhyala, 'Public Private Partnership in Education', Discussion Paper Series no. 3/2016, documento de discusión, The HEAD Foundation, Nueva Delhi, 2016.

Thomson, Pat, *What's the alternative? Effective support for young people disengaging from the mainstream*, The Princes Trust, Nottingham, septiembre de 2014.

Tinto, Vincent, *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success*, Syracuse University, Nueva York, 2000.

Torres, Rosa M., *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del Reporte Regional*, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, Hamburgo, 2009.

Trucano, Michael, 'Interactive Education Television in the Amazon', Banco Mundial, 2014, <<https://blogs.worldbank.org/edutech/interactive-educational-television-amazon>>, consultado el 28 de septiembre de 2021.

Ungar, Michael, 'Putting Resilience Theory into Action: Five Principles for Intervention', capítulo 1 en *Resilience in Action*, editado por Linda Liebenberg y Michael Ungar, University of Toronto Press, Toronto, 2008, págs. 17–38.

Valerio, Alexandria, Brent Parton y Alicia Robb, *Entrepreneurship Education and Training Programs around the World: Dimensions for Success*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2014.

Vegas, Emiliana, 'School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19', Brookings, 14 de abril de 2020, <<https://www.brookings.edu/research/school-closures-government-responses-and-learning-inequality-around-the-world-during-covid-19/>>, consultado el 29 de septiembre de 2021.

Vegas, Emiliana y Rebecca Winthrop, 'Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19', Brookings, 8 de septiembre de 2020, <https://www.brookings.edu/research/beyond-reopening-schools-how-education-can-emerge-stronger-than-before-covid-19/?preview_id=1048831>, consultado el 29 de septiembre de 2021.

Wayne H., Drew S., *Evaluating Alternative High Schools: Program Evaluation in Action. Dissertations and Theses. Paper 1076*, Portland State University, Portland, 2013.

Yoshikawa, Hirokazu, et al., 'Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes', *Developmental Psychology*, vol. 51, no. 3, marzo de 2015, págs. 309-322.

Young, Timothy W., *Public alternative education: Options and choice for today's schools*, Teachers College Press, Nueva York, 1990.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Agosto de 2022

Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Calle Alberto Tejada, Edificio 102
Ciudad del Saber
Panamá, República de Panamá
Apartado: 0843-03045
Teléfono: +507 301 7400
www.unicef.org/lac
Twitter: @uniceflac
Facebook: /uniceflac

unicef 
para cada infancia