

Estrategias y evidencia internacional para la transformación de la educación media superior



Estrategias y evidencia internacional para la transformación de la educación media superior

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay

Autora

Juliana Suárez Cortes

Proyecto Reimaginar la Educación

Coordinación del Proyecto:

Alejandro Retamoso, Oficial de Educación de UNICEF

Lucía Varela, Área de Educación de UNICEF

Camila Gottlieb, Área de Educación de UNICEF

Corrección de estilo: Ana Gómez

Diseño gráfico editorial: Verónica Pimienta

Primera edición: Montevideo, junio de 2024



Contenido

Resumen ejecutivo	4
Introducción	6
Estrategia 1: Optatividad con equidad	9
Optatividad dentro un programa: con una malla común y que los estudiantes escojan electivas o especializaciones.....	10
Optatividad entre programas: orientación o trayectoria general o académica, y orientación o trayectoria vocacional o laboral.....	13
Optatividad dentro de asignatura: optatividad de un tema o problemática (proyecto) en una determinada materia preestablecida. Factores de efectividad.....	16
Estrategia 2: Preparación para el egreso y aprendizaje continuo	18
Competencias laborales específicas / Sistema vocacional.....	19
Prácticas de aprendizaje o pasantías.....	20
Educación dual.....	22
Emprendedurismo.....	24
Orientación vocacional y proyecto de vida.....	25
Estrategia 3: Acompañamiento	30
Plan de acompañamiento para asegurar la permanencia escolar.....	31
Sistema de alerta temprana.....	33
Estrategias de apoyo según la situación y necesidad de los estudiantes.....	35
a) Apoyo académico.....	35
b) Apoyo financiero.....	36
c) Apoyo psicosocial – salud mental.....	37
d) Apoyo en caso de violencia escolar o de género.....	39
Estrategia 4: Ciudadanía y participación	43
Educación cívica y democrática.....	44
Discusiones en clase y debates.....	45
Consejo estudiantil y participación en gobierno escolar.....	46
Ciudadanía aplicada.....	47
Educación para la ciudadanía global.....	47
Educación ambiental.....	49
Educación financiera.....	50
Estrategia 5: Competencias del siglo XXI	52
Desarrollo de políticas públicas efectivas.....	52
Incorporación curricular.....	53
Pedagogías.....	56
Evaluaciones.....	58
Incorporación en actividades extracurriculares.....	59
Competencias digitales, información y seguridad <i>online</i>	60
Referencias bibliográficas	63

Resumen ejecutivo

Este reporte nace a partir del proyecto Reimaginar la Educación que lleva adelante UNICEF Uruguay desde 2021. Durante el año 2023, se realizó un trabajo con foco en la educación media superior en coordinación con la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular de la ANEP debido a que se estaba llevando a cabo la reforma de este ciclo. Se convocó a más de 80 adolescentes y jóvenes de 13 departamentos del país, pertenecientes a 28 centros educativos u organizaciones sociales, para participar en actividades utilizando metodologías de pensamiento de diseño. Trabajaron de forma conjunta con las personas referentes de las comisiones de Planes y Estructura y Programas de la Transformación Educativa de la ANEP para cocrear propuestas.

Este documento tiene por objetivo presentar la evidencia de políticas educativas efectivas a nivel internacional dentro de las temáticas en las que adolescentes y jóvenes aportaron sus visiones y propuestas. Son cinco estrategias que se abordan en distintos capítulos: optatividad con equidad; preparación para el egreso y aprendizaje continuo; acompañamiento; ciudadanía y participación, y competencias del siglo XXI.

En el capítulo de “Optatividad con equidad” se desarrollan distintas formas de elección que pueden realizar los y las estudiantes (dentro de un programa, entre programas, en asignaturas), y modalidades híbridas.

En “Preparación para el egreso y aprendizaje continuo” se plantean los siguientes temas: competencias laborales, prácticas de aprendizaje o pasantías, educación dual, emprendedurismo y orientación vocacional, y proyecto de vida.

En “Acompañamiento” se abarcan temas como: plan de acompañamiento para asegurar la permanencia escolar, sistema de alerta temprana, apoyo académico, apoyo financiero, apoyo psicosocial (salud mental), apoyo ante violencia escolar o de género.

En el capítulo de “Ciudadanía y participación” se exponen los temas: educación cívica y democrática, discusiones en clase y debates, consejo estudiantil y participación en gobierno escolar, servicio comunitario, ciudadanía global y *online*, educación ambiental y educación financiera.

Por último, en “Competencias para el siglo XXI” se abordan la incorporación curricular, las pedagogías, la evaluación, la incorporación en actividades extracurriculares y competencias digitales, la información y la seguridad *online*.

Para UNICEF es central darles voz a adolescentes y jóvenes para que puedan expresar sus ideas, perspectivas y propuestas en torno a su educación media superior. Las políticas públicas más efectivas son aquellas que integran a las personas beneficiarias desde el diseño. Por eso, luego de un proceso de un año de trabajo, UNICEF decide, a partir de la voz de adolescentes y jóvenes participantes, buscar ecos en aportes científicos y experiencias internacionales efectivas sobre las temáticas discutidas. Este enfoque tiene el objetivo de amplificar las voces de quienes participaron, guiar el debate basado en evidencia de las políticas públicas que han sido efectivas en diversos contextos y difundir los hallazgos de este documento a todas las personas interesadas en las temáticas de reforma educativa, especialmente a quienes toman las decisiones. Como país, necesitamos una educación media superior que responda a las necesidades de cada estudiante, haciendo hincapié en el desarrollo de las habilidades que necesitan para desenvolverse en un mundo en constante cambio con los retos de la cuarta transformación industrial, y que logre universalizar el acceso para brindar mayores tasas de finalización.

Introducción

Uruguay enfrenta un gran desafío en cuanto a la educación media superior, ya que solo el 50,9 % de jóvenes entre 21 y 23 años ha completado este nivel educativo, y, si se desagrega el dato por nivel socioeconómico, el valor apenas alcanza el 25,9 % (ANEP, s.f.). Por tanto, se trata de un sistema desigual que afecta desproporcionadamente a quienes ya se encuentran en una situación más desfavorable. Esta realidad hace inminente la necesidad de introducir cambios para lograr un sistema educativo más equitativo e igualitario.

Los sistemas de educación media superior deben adaptarse a una variedad mucho más amplia de intereses, aspiraciones y niveles de aprendizaje de las y los estudiantes que los niveles educativos inferiores. Los jóvenes en la educación media superior son más independientes y autónomos, y sus intereses son más diversos. Solo mediante el reconocimiento y la respuesta a las diferentes necesidades se podrá alcanzar el objetivo de universalizar la educación media superior y lograr tasas de graduación altas, cerrando las brechas existentes. Sin embargo, un sistema que no responde a estos retos corre el riesgo de que las y los estudiantes se desconecten, no alcancen su potencial e incluso deserten. Al mismo tiempo, la educación media superior es el camino hacia la educación superior y el empleo; por lo tanto, desempeña un papel crucial al ayudar a los y las estudiantes a delimitar sus áreas de interés y profundizar sus habilidades, preparándolos así para estudios avanzados o la inserción laboral.

En 2023, con motivo de la Transformación Educativa de Educación Media Superior liderada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el proyecto Reimaginar la Educación se propone dos objetivos: contribuir con la definición y diseño de la transformación educativa de la educación media superior y situar a los y las adolescentes en el centro para codiseñar, de forma intergeneracional, nuevas propuestas educativas. En la primera etapa de este año, las actividades estuvieron orientadas a codiseñar propuestas vinculadas a planes y estructura de la educación media superior. En ese marco, junto con la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular de la ANEP se definieron cinco ejes de trabajo que se verán reflejados en los capítulos de este documento de sistematización de ejemplos de política educativa internacional. De ese debate se desprenden estos cinco ejes que se profundizan aquí con evidencia internacional, que apoyan y colaboran con cualquier reforma educativa en educación media superior.

UNICEF considera que es central involucrar a las principales personas destinatarias de la política educativa en cuanto a educación media superior: los y las adolescentes y jóvenes. Los diseños de políticas públicas efectivas están centrados en quienes se beneficiarán y recogen sus perspectivas, sentires y vivencias para mejorar su experiencia y su desempeño educativo.

El objetivo de esta publicación es recoger evidencia internacional en cuanto a políticas educativas efectivas que apuntan a los temas que se discutieron con adolescentes y jóvenes participantes del proceso Reimaginar la Educación durante el año 2023. Si bien las cinco estrategias que se muestran en este documento no son exactamente iguales a los ejes que se discutieron con quienes participaron, las temáticas son una “traducción”, en términos de políticas públicas educativas, de lo que adolescentes y jóvenes aportaron durante el proceso. Son, además, temáticas indiscutiblemente importantes para cualquier sistema educativo de educación media superior.

Las cinco estrategias que pueden contribuir a lograr universalizar la educación media superior, alcanzar mejores tasas de finalización y lograr que el estudiantado esté preparado para su futuro son:

- 1 Optatividad con equidad** reflejada en una oferta de contenidos y propuestas que, a partir de una malla común, las y los estudiantes puedan elegir de acuerdo con sus intereses y necesidades, disponible en todos los territorios y que garantice igualdad de acceso, apoyada en modalidades híbridas, movilidad estudiantil, entre otras.
- 2 Preparación para el egreso y aprendizaje continuo**, por medio de oportunidades en la educación media superior que conecten el mundo escolar con el mundo laboral, para que cada adolescente pueda desarrollar habilidades importantes para el mundo del trabajo, tanto durante la formación como una vez finalizados sus estudios.
- 3 Acompañamiento** a los y las estudiantes a través del fortalecimiento de las capacidades de los centros educativos para guiarlos en su trayectoria educativa tanto en lo académico como en lo relacionado a su bienestar personal, generando vínculos de confianza y atendiendo sus necesidades de salud mental.
- 4** Espacios para que las y los estudiantes aprendan y puedan ejercer su **ciudadanía y participar** en las decisiones y temas que les interesan de forma democrática y comprometiéndose con los problemas actuales de la sociedad.

- 
- 5 Desarrollo de las **competencias del siglo XXI** mediante un aprendizaje significativo, en el cual cada estudiante participe activamente en la adquisición del conjunto de todas las competencias en todas las clases.

Estrategia 1: Optatividad con equidad

¿Qué opinan los adolescentes?

- “Necesitamos una educación más personalizada, con talleres y optativas”.
- “Dar la oportunidad de experimentar diferentes talleres y así poder elegir cuál cursar”.
- “Actualizar programas, dar cosas que se apliquen en la actualidad”.
- “Hacer materias a distancia que no hay en la institución en la cual se estudia”.
- “Quiero que haya más personas incluidas en lugar de que queden por fuera o abandonen”.

Componentes que se desarrollan a continuación:

- Optatividad dentro un programa: con una malla común y que los estudiantes escojan electivas o especializaciones.
- Optatividad entre programas: orientación o trayectoria general o académica, y orientación o trayectoria vocacional o laboral.
- Optatividad dentro de asignatura: optatividad de un tema o problemática (proyecto) en una determinada materia preestablecida. Factores de efectividad.

Los países se han enfocado en aumentar y brindar **mayor optatividad** a sus estudiantes de educación media superior. Muchos países se han centrado en brindar aprendizajes significativos aplicados a la vida real de los y las estudiantes por medio de la optatividad de un tema o problemática en la asignatura, y esto lo han realizado por medio de la metodología de aprendizaje basado en proyectos o preguntas. Algunos países brindan optatividad **dentro de los programas que ofrecen (materias electivas, niveles o especializaciones)** y otros, **entre programas u orientaciones de su media superior (general o académica versus vocacional o laboral)**. Lo más común es que los países equilibren y combinen diferentes tipos de optatividad para satisfacer sus necesidades económicas y los diferentes intereses y aspiraciones del estudiantado (Stronati, 2023).

Adicionalmente, los países brindan diversas formas de acceso por modalidades híbridas para alcanzar a toda la población.

Optatividad dentro un programa: con una malla común y que los estudiantes escojan electivas o especializaciones

Enfoque en competencias fundamentales: Los países tienen el deber de garantizar que, al finalizar la escuela, cada joven haya desarrollado las competencias fundamentales que necesita para tener éxito como persona adulta y en la vida laboral, sin importar la naturaleza del programa (Comisión Europea, 2018). Y la educación media superior es la última vez que toda la cohorte de estudiantes se encuentra en un entorno escolar altamente estructurado (Stronati, 2023).

Las competencias fundamentales son las cognitivas (matemáticas, lenguaje) y las socioemocionales: El proyecto Futuro de la Educación y Habilidades 2030 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) desarrolló la definición de aprendizajes fundamentales e identificó tres fundamentos clave: **cognitivos**, que incluyen la lectoescritura y la aritmética, sobre los que se puede construir la alfabetización digital y la alfabetización de datos; así como **sociales y emocionales**, que incluyen la moral y la ética.

Este propósito comúnmente se desarrolla teniendo los siguientes factores de efectividad:

Marco curricular común (núcleo coherente): Así, la mayoría de los países de la OCDE tienen una malla común (currículo coherente) en la que desarrollan, fortalecen y aseguran que el estudiantado se gradúe con competencias **fundamentales o básicas**, y esta malla común incluye tanto orientaciones generales como vocacionales. Además, el núcleo común facilita el tránsito entre electivas y entre orientaciones. Por ejemplo, Corea, Francia, Italia, Japón, México y Suecia ofrecen programas generales y vocacionales con el mismo núcleo común y tienen espacios para agregar especializaciones. En Suecia, el 30 % del contenido de los programas generales y de formación vocacional es el mismo, y corresponde al contenido básico u obligatorio de ambos programas. Se debe tener en cuenta que existe el riesgo de una sobrecarga en el plan de estudios, por lo cual se recomienda que el núcleo común incluya pocas materias, priorizando aquellas que claramente aborden las competencias fundamentales o básicas.

Aunque a veces hay diferencias del núcleo común entre la educación general y la vocacional, estas son, más que nada, de enfoque y tiempo.

- **Mismo núcleo con diferentes enfoques:** El núcleo es el mismo, pero hay diferentes aproximaciones entre orientaciones en términos de tiempo y contenidos. Por ejemplo, en Italia, el inglés es una materia troncal en ambas orientaciones, pero en los programas generales incluye el aprendizaje del idioma, la cultura y la literatura, mientras que en los programas vocacionales implica el aprendizaje del idioma y el vocabulario asociado a la especialización del programa. En los Países Bajos, los estudiantes de la ruta general aprenden lenguaje y literatura nacional, mientras que los de la ruta vocacional se centran solamente en el lenguaje (Stronati, 2023).
- **Núcleo común notablemente diferente:** Este es el caso de Austria, Chile, Finlandia y Noruega, donde las asignaturas troncales en la orientación general son diferentes de las de la orientación vocacional. En Austria, en particular, la distinción es significativa, con cuatro a seis materias académicas en programas generales y con solo tres materias académicas en programas vocacionales (Stronati, 2023).

Los estudiantes de formación vocacional necesitan desarrollar las competencias fundamentales: El riesgo de tener diferentes requisitos o contenidos para los estudiantes de formación vocacional es que no desarrollen habilidades básicas y pueden experimentar dificultades para cambiar a diferentes sectores de empleo más adelante en la vida (Stronati, 2023).

Se pueden desarrollar competencias vocacionales teniendo un marco común y dando especialización: Los países con sectores vocacionales extensos y bien desarrollados (Alemania, Austria, etc.) los han desarrollado durante muchos siglos en estrecha colaboración y conexión con los sectores laborales. Pero los países sin un sector vocacional históricamente desarrollado pueden permitir a los estudiantes desarrollar competencias vocacionales de otras formas (Stronati, 2023), incluyendo:

- Integrar el componente vocacional en el currículo, proporcionando una variedad de materias vocacionales entre las cuales los estudiantes pueden elegir junto con las materias generales.
- Desarrollar un sólido sistema de educación vocacional o profesional posterior a la educación media que proporcione a los estudiantes las habilidades necesarias en el mercado laboral. Los programas

pueden, en algunos casos, ser de duración relativamente corta y también incluir capacitación basada en el trabajo.

Dentro de la parte optativa, los estudiantes pueden elegir varias asignaturas de su interés para avanzar en su nivel o bien optar por una especialización (vocacional) que incluya materias específicas.

- **Elección de asignaturas:** Dentro de la parte del currículo que es optativa, los estudiantes pueden elegir qué asignaturas cursan. En concreto, en Inglaterra (Reino Unido), Irlanda y Nueva Zelanda, los estudiantes pueden elegir entre una amplia gama de materias. En Inglaterra, suelen elegir entre tres y cinco materias, mientras que en Irlanda eligen entre seis y siete materias, de las cuales solo el irlandés es obligatorio (Stronati, 2023). Algunos sistemas ofrecen contenido en diferentes niveles, con mayor frecuencia para el contenido obligatorio, pero también a veces para el contenido opcional. En Suecia, por ejemplo, todos los programas requieren un conjunto de materias básicas, como Inglés, Historia, Educación Física y Salud, Matemáticas, Ciencias, Conocimientos de Religión, Educación Cívica y Sueco, y los estudiantes pueden elegir cursos en diferentes niveles, cada uno de los cuales profundiza y avanza en un tema específico. Una buena práctica que la OCDE recomienda es, al comienzo, dar la oportunidad de estudiar varias materias fundamentales, y luego especializarse a medida que se avanza (Stronati, 2023). A modo de ejemplo, los estudiantes neozelandeses pueden combinar diferentes materias en diferentes niveles. Este modelo permite a los estudiantes desarrollar habilidades progresivamente y les brinda el espacio para identificar materias que desean continuar en un nivel superior. En Francia, el primer año de media superior (*la classe de première*) incluye el 60 % de las materias generales que son obligatorias para todos los estudiantes y tres cursos electivos. A medida que los estudiantes avanzan en el tercer año (*la classe de terminale*), el núcleo común representa solo el 30 %. Esta estructura permite a los estudiantes explorar diferentes dominios al comienzo de la media superior mientras se especializan más en el último año (Le Métais, 2003). De manera similar, en Suecia, los estudiantes eligen una especialización en su segundo y tercer año.
- **Elección de especializaciones:** Ayudan a comenzar a definir los intereses de los estudiantes mientras desarrollan habilidades en dominios específicos del trabajo. En algunos países, como Francia y Suecia, los estudiantes cuentan con especializaciones estructuradas entre las que elegir, y esto determina algunas de sus opciones de materias dentro de esos programas de especialización.

Optatividad entre programas: orientación o trayectoria general o académica, y orientación o trayectoria vocacional o laboral

Elegir entre programas implica escoger entre uno, dos o varios programas diferentes, normalmente clasificados por orientación (general o vocacional). En países donde la educación vocacional está bien desarrollada, como en Austria, los Países Bajos y Suiza, la educación media superior ofrece más de un programa vocacional. Estos sistemas tienen un alto nivel de estratificación o diversidad entre programas. En pocos países, con sistemas integrales como Canadá y Estados Unidos, no se impone una selección vocacional explícita hasta después de completar la educación obligatoria-media superior. Durante ese período, cada estudiante tiene la oportunidad de escoger electivas, pero la decisión sobre su futura trayectoria vocacional se toma principalmente al hacer la transición a la educación terciaria, la educación superior o el empleo.

Necesidad de generar equidad con políticas afirmativas: Los sistemas que separan al estudiantado en programas vocacionales y generales crean un desafío inherente para la equidad en términos de acceso, calidad y resultados y requieren políticas explícitas para manejar este riesgo de manera efectiva (Stronati, 2023).

Los y las estudiantes más vulnerables asisten más a la formación vocacional perpetuando desigualdades en términos de ingresos y tránsito a la educación superior: Una preocupación clave con los sistemas altamente diversificados es que los estudiantes no asisten a diferentes programas únicamente en función de sus intereses o actitudes, sino en función de su estatus socioeconómico. Programas altamente separados pueden reforzar las desigualdades sociales existentes. Según datos de PISA, en la mayoría de los países de la OCDE para los que hay datos disponibles, los estudiantes de 15 años desfavorecidos tienden a asistir a programas de formación vocacional más que a programas generales. Las razones de estas desigualdades son complejas e incluyen disparidades generales en el sistema educativo, asimetrías de información y sesgos subconscientes entre el personal educativo (Stronati, 2023). Además, las tasas de finalización de los programas de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 6 (nivel universitario-profesional) son más bajas para los estudiantes que provienen de programas vocacionales que para los que provienen de programas generales en muchos países de la OCDE, incluidos Bélgica, Estonia, Finlandia, Lituania, los Países Bajos y

Eslovenia (OCDE, 2019). Más aún, cuando la calidad de los programas vocacionales es baja o los programas no están bien diseñados, existe el riesgo de que los estudiantes no desarrollen habilidades relevantes, causando mayor deserción y bajo desempeño en el mercado laboral.

Riesgo de especialización temprana por selección temprana: La evidencia sugiere que en los países que practican la selección temprana, que se correlaciona con un mayor número de especializaciones, como la República Checa, Alemania y Hungría, los estudiantes tienden a involucrarse menos en el aprendizaje permanente y tienen expectativas y aspiraciones educativas significativamente más bajas (Stronati, 2023). Cuando la selección tiene lugar a una edad temprana, es importante asegurarse de que los estudiantes no se limiten a ciertos caminos, porque todavía se están desarrollando y madurando.

Garantizar que en ambos programas (general y vocacional) se desarrollen las competencias fundamentales, se brinde orientación vocacional, se incremente la flexibilidad y que se facilite una transición efectiva a la educación terciaria. De esta manera, se pueden gestionar los riesgos de aumentar inequidad.

- **Garantizar la misma calidad en todos los programas y orientaciones** para garantizar que los estudiantes con dificultades reciban los recursos que necesitan, independientemente del programa en el que estén inscritos, en particular al desarrollar las competencias fundamentales en los programas vocacionales. Brindar programas efectivos también depende de contar con recursos suficientes para garantizar personal calificado, currículos actualizados, instalaciones, entre otros.
- **Orientación vocacional:** Educar a docentes, familias y estudiantes sobre las opciones de educación media superior y educación terciaria y superior, y cómo tomar decisiones sobre las elecciones y transiciones.
- **Aumentar la flexibilidad** para moverse entre las diferentes orientaciones: En países con múltiples programas, es importante garantizar cierta permeabilidad entre dichos programas, para que los estudiantes puedan pasarse a otros o combinar contenido en función de sus intereses y aspiraciones cambiantes. Algunos países lo han implementado a través de un sistema de créditos.
- **Tránsito a la educación superior:** Todos los programas deben proporcionar transiciones hacia la educación superior y el empleo.



Para los adolescentes, la modalidad de los programas puede combinar las clases presenciales con el aprendizaje en casa mediante modalidades híbridas, dando prioridad a la presencialidad.

¿Cuándo ha sido efectiva la tecnología?

- Cuando complementó el trabajo de los estudiantes en lugar de reemplazar la instrucción.
- Cuando ayudó a aumentar las lecciones de los docentes (instrucción de calidad ampliada), brindó detalles o refuerzo a través de videos y apoyó experiencias de aprendizaje lúdicas.
- Cuando facilitó la instrucción diferenciada a través del aprendizaje adaptativo *online* o tutoría individual en vivo.
- Cuando amplió las oportunidades para la práctica individualizada de los estudiantes, que es clave en aulas heterogéneas en cuanto a niveles de aprendizaje (la pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto esta característica, reflejando diferentes niveles de aprendizaje en casa).
- Cuando aumentó la participación de los estudiantes, por ejemplo, a través de videos y juegos.
- Cuando garantizó la seguridad en línea para las plataformas de aprendizaje digital y equipó a los estudiantes con alfabetización digital y habilidades de seguridad en línea.
- Cuando docentes y administradores recibieron capacitación en el uso de la plataforma o el *software* para guiar a los estudiantes y responder preguntas.
- Cuando brindó educación a estudiantes con discapacidades que, de otro modo, no podrían asistir a las aulas.
- Cuando ayudó a que el conocimiento y la información llegaran a estudiantes remotos o difíciles de alcanzar que no tenían otra forma de acceder a las aulas y a los materiales educativos, como es el caso de Pasaporte de Aprendizaje <https://www.unicef.org/lac/pasaporte-de-aprendizaje-en-america-latina-y-el-caribe>.

Fuente: Angrist y Lavy, 2002; Azevedo et al., 2020; Campuzano et al., 2009; Carrillo et al., 2010; Ganimian y Murnane, 2014; Kremer y Holla, 2009; Mo et al., 2013; Oficina de Tecnología Educativa-EE. UU., 2021; Vegas y Winthrop, 2020; Vegas et al., 2019.

Tendencia a reducir la especialización en lo vocacional con programas más amplios: Varios países han ampliado sus programas y cualificaciones vocacionales y, por lo tanto, han reducido el número de especializaciones en respuesta a los rápidos cambios de los mercados

laborales. Programas más amplios pueden hacer que los alumnos se adapten mejor a un mercado laboral cambiante y permitir una mayor flexibilidad. A modo de ejemplo, Finlandia, en la reciente reforma de la educación media superior, redujo el número de cualificaciones. Y en Dinamarca, el principal programa de formación vocacional (EUD o *erhvervsuddannelse*) comienza con un curso básico en el que los estudiantes eligen una de las cuatro especializaciones: 1) alimentación, agricultura y hostelería; 2) tecnología, construcción y transporte; 3) administración, comercio y servicios empresariales, y 4) cuidado, salud y pedagogía. Después de completar el curso básico, pasan al curso especializado en el que pueden elegir entre varios campos.

Optatividad dentro de asignatura: optatividad de un tema o problemática (proyecto) en una determinada materia preestablecida. Factores de efectividad

- **Proyectos en los que los estudiantes puedan escoger la temática de acuerdo con sus intereses y que sean relevantes al contexto:** Los estudiantes deben tener opciones para poder escoger, trazar sus metas y planear el proyecto basados en situaciones del mundo real. Logrando así motivación, autonomía y compromiso con un aprendizaje significativo.
- **Aprendizaje reflexivo o basado en indagación:** Donde los estudiantes exploren preguntas a un problema, testeen hipótesis, investiguen, identifiquen información relevante y la analicen (análisis de datos), busquen soluciones y las implementen, siguiendo el método científico.
- **Proyectos interdisciplinarios:** La solución a un problema no necesariamente concierne a una sola materia y requiere de una visión integral. Para lo cual, se requiere una estructura de organización curricular diferente o colaboración entre diversos docentes.
- **Proceso de andamiaje y rol del docente como facilitador:** En donde el docente divide el aprendizaje en partes y proporciona una estructura clara, en donde hay varios hitos, que ayudan a los estudiantes a revisar su progreso y reflexionar sobre su aprendizaje. El docente es un facilitador que ayuda a los estudiantes a definir objetivos, planear su trabajo, desarrollar habilidades de investigación y a navegar retos.
- **Evaluación formativa:** Propender a la reflexión en el aprendizaje, y el avance en cada uno de los hitos de los proyectos, y el proyecto

como tal, evaluando sus fortalezas, debilidades, oportunidades de mejora, lecciones aprendidas. Los docentes pueden facilitar la reflexión a través de autoevaluaciones, discusiones personalizadas o grupales, retroalimentación de pares. La evaluación se realiza por medio de rúbricas, diarios, presentaciones, portafolios.

- **Trabajo en grupo y fomento de discusiones:** Para lograr una colaboración efectiva, es importante que los estudiantes compartan y debatan diferentes ideas y puntos de vista, resuelvan posibles conflictos y asuman responsabilidades de acuerdo con sus fortalezas.
- **Trabajo con la comunidad:** Incluir a la comunidad (familias, otros adolescentes, grupos de interés, sector privado, etc.) es clave para que los estudiantes construyan sus ideas a partir de varias fuentes, confronten sus ideas con factibilidad y, de ser necesario, obtengan recursos para desarrollar las soluciones.
- **Exposiciones en público:** Se espera que los estudiantes comuniquen el proceso y los resultados de sus proyectos a diferentes audiencias por medio de presentaciones, exhibiciones, reportes, para desarrollar habilidades de comunicación efectiva.

(Condliffe et al., 2017; Edutopia, 2015; Harvard, s.f.; Rimm-Kaufman et al., 2007; Strobel y van Barneveld, 2009; Walker y Leary, 2009).



- **Estados Unidos:** El aprendizaje basado en proyectos está implementado en varios distritos escolares en la educación media superior. Por ejemplo, el Instituto Buck para la Educación (BIE, por sus siglas en inglés, ahora llamado PBL Works), es una organización líder en el campo que ha apoyado la integración de esta metodología en las escuelas de todo el país. Las escuelas Big Picture Learning en todo el país y High Tech High, en California, son conocidas por sus modelos de aprendizaje basados en proyectos (Markham et al., 2003).
- **Australia:** El currículo australiano enfatiza el uso de proyectos basados en experiencias del mundo real y el aprendizaje basado en la investigación para mejorar la comprensión y aplicación del conocimiento en la educación media superior. El estado de Nueva Gales del Sur es líder en este proceso, incorporando esta metodología en STEM y priorizando un currículo que desarrolla fundamentos de matemáticas y lenguaje fuertes, con clases opcionales de desarrollo de habilidades específicas para el trabajo y pasantías (NSW Government, s.f.).



Estrategia 2: Preparación para el egreso y aprendizaje continuo

¿Qué opinan los adolescentes?

- “Crear programas que brinden una primera experiencia laboral”.
- “Pasantías con una carga reducida y apta para cada adolescente”.
- “Capacitación sobre cómo emprender”.
- “Que los centros educativos cuenten con más talleres vocacionales o que informen más sobre distintas carreras que existen”.
- “Orientación educativa temprana, ferias universitarias donde se hable de becas y donde vayan profesionales a hablar de la carrera y su salida laboral”.
- “Informar sobre educación superior de forma positiva resaltando sus beneficios”.

Componentes que se desarrollan a continuación:

- ◆ Competencias laborales específicas / Sistema vocacional.
- ◆ Prácticas de aprendizaje o pasantías.
- ◆ Educación dual.
- ◆ Emprendedurismo.
- ◆ Orientación vocacional y proyecto de vida.

Los países brindan preparación para el egreso y aprendizaje continuo a los estudiantes de educación media superior mediante cinco estrategias comunes: competencias laborales, pasantías, educación dual, emprendedurismo y orientación vocacional.

Competencias laborales específicas / Sistema vocacional

La educación media superior, ya sea en su orientación general o vocacional, debe preparar a los estudiantes para el futuro, lo que incluye preparar para el trabajo. Al analizar los reportes sobre lo que se requiere en los trabajos del futuro y de hoy, las empresas consideran que el pensamiento crítico y el pensamiento creativo son las habilidades más importantes que los trabajadores deben tener (WEF, 2023).

Estas **habilidades, conocidas como del siglo XXI**, implican grandes retos para la educación media superior, en especial en la rama vocacional, donde se suelen priorizar otras habilidades, como las laborales muy específicas (por ejemplo, contabilidad, diseño gráfico o trabajos manuales, que ya están siendo reemplazadas por desarrollos tecnológicos).

Además, muchas veces se fomentan estas habilidades laborales específicas a expensas del desarrollo de las fundamentales: las del siglo XXI, y lenguaje y matemáticas sólidas. Es así como el reto sobre qué habilidades laborales específicas desarrollar en las y los adolescentes es aún mayor y se deben analizar las necesidades del sector productivo del país y su visión a futuro, para poder dar una educación que sirva tanto a estudiantes como a la sociedad. Los países responden a estos retos de diversas formas en el arreglo de su sistema vocacional.

El arreglo del sistema vocacional difiere según la historia y cultura de los países. Los países con sistemas sólidos de educación y formación vocacional (como Austria, Bélgica, la República Checa, Italia, Luxemburgo, los Países Bajos, Polonia, la República Eslovaca, Eslovenia y Suiza) tienen generalmente más de la mitad de los estudiantes de media superior matriculados en programas vocacionales y proporcionan varias opciones de especializaciones. Algunos países con menos trayectoria, como Dinamarca, Corea e Islandia, así como otros que no tienen una formación vocacional oficial en su media superior, como Canadá (excepto Quebec), Irlanda, Nueva Zelanda y Estados Unidos (según la CINE 3), o que la proporcionan principalmente fuera del sistema escolar, como Australia, las tasas de matriculación son inferiores al 20 %.

Asegurar que los programas vocacionales tengan una transición a la educación superior, para evitar que se conviertan en “callejones sin salida” (OCDE, 2010). En muchos países la educación vocacional se concibió principalmente como un camino exclusivo hacia el trabajo (Hungría, Islandia, Irlanda, Nueva Zelanda, Noruega y Suecia) y casi el 100 % de los estudiantes de esta formación no tienen acceso directo a la edu-

cación superior (Stronati, 2023). En Austria y Alemania, en particular, existen vías directas desde la educación media superior vocacional hasta la educación vocacional terciaria, mientras que, en Suecia, a partir de 2023, todos los estudiantes de media superior vocacional tendrán automáticamente acceso a las opciones de educación terciaria (Cedefop, 2022).

Importancia de la flexibilidad entre lo vocacional y lo general.

Frecuentemente, hay clases de transferencia que preparan a los estudiantes para pasar entre programas vocacionales y generales. A modo de ejemplo, en Noruega es bastante común que los estudiantes se cambien a un programa general después de los dos primeros años de educación vocacional.

Prácticas de aprendizaje o pasantías

Las prácticas de aprendizaje o pasantías se definen como un período en el cual un estudiante está trabajando como aprendiz en una empresa y adquiere competencias que le dan experiencia laboral (OCDE, 2012).

Están certificadas y bien integradas con el sistema escolar formal.

La posibilidad de transferir las competencias adquiridas durante la práctica a otra empresa u ocupación más adelante es un requisito clave para que el sistema sea eficaz y atractivo para los jóvenes. Sin embargo, las empresas pueden caer en la tentación de proporcionar capacitación que sea demasiado específica para sus propias necesidades laborales. Por lo tanto, es importante que el contenido del componente de capacitación práctica del programa esté certificado a través de un sistema de calificaciones y competencias reconocidas a nivel nacional.

Las prácticas de aprendizaje o pasantías tienen un fuerte componente de capacitación práctica (como su nombre lo indica). Al final de su período de práctica, las y los aprendices deben haber adquirido las habilidades relevantes para carreras laborales duraderas y productivas. En este sentido, las prácticas difieren sustancialmente de otras formas de programas de experiencia laboral, donde simplemente se ve el funcionamiento de una ocupación o profesión particular. En las prácticas, cada aprendiz hace el trabajo y puede ser supervisado por docentes o inspectores (OCDE, 2012).

Proporcionan capacitación que no sea demasiado enfocada o especializada.

La formación no debe centrarse exclusivamente en competencias específicas relacionadas con el trabajo, sino que también debe abarcar competencias más amplias, como las del siglo XXI. Esto es importante para garantizar que quienes participen desarrollen

y mantengan la capacidad de progresar en sus carreras y adaptarse al cambio después de haber terminado el programa. Por lo tanto, idealmente, la capacitación debería contemplar tanto el trabajo específico que se desarrolla como las aplicaciones generales del sector de la economía en el que se lleva a cabo (OCDE, 2012).

Tener un sistema de validación, reconocimiento y la acumulación de competencias bajo un marco de cualificaciones ayuda al tránsito y flexibilidad del sistema. Por ejemplo, varios países de la Unión Europea lo tienen, y también han desarrollado el Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Vocacionales. El sistema tiene como objetivo facilitar la validación, el reconocimiento y la acumulación de habilidades y conocimientos relacionados con el trabajo adquiridos. Para más información: [Ver OIT Marcos de cualificaciones](#)

Abarcan múltiples sectores de la economía y ocupaciones, y deben fomentar la participación de las mujeres. En particular, el aprendizaje no debe limitarse a oficios tradicionales que podrían no existir en un futuro, sino que también debe extenderse a sectores de tecnología, medio ambiente y de servicios en general. Este es un elemento clave para garantizar que los aprendizajes sean inclusivos y que los y las aprendices adquieran las habilidades que se requieren en sectores nuevos e innovadores, que probablemente estén asociados con la mayor demanda laboral en el futuro. En este proceso es clave incluir a las mujeres en estos sectores (ciencia, tecnología, matemática, ingeniería) donde usualmente están subrepresentadas.

Asociación con el sector productivo como compromiso a largo plazo, así como con las autoridades locales y otras asociaciones empresariales (Davies et al., 2011). Es fundamental, dado que se necesitan trayectorias consistentes para las y los estudiantes y apoyo desde la empresa en la cual van a realizar la práctica.

Implican un reparto equitativo de los costos entre empresarios, autoridades públicas y aprendices. Estos costos deberían compartirse de acuerdo con los beneficios privados que tienen los empleadores y los aprendices, así como con los beneficios sociales en general. En ausencia de cualquier intervención pública, es probable que las empresas proporcionen un nivel de formación inferior al óptimo. Por lo tanto, podría ser eficiente subsidiar el componente de capacitación. Se pueden prever otras formas de incentivos, tanto durante la práctica (impuestos o contribuciones a la seguridad social más bajos) como al finalizarla, si se contrata al aprendiz (subvención directa a la empresa o al aprendiz). Por ejemplo, en España, los empleadores pueden contar

con una reducción de las contribuciones a la seguridad social si los aprendices son contratados con contratos indefinidos. En Alemania, Canadá y Francia existe un crédito fiscal reembolsable durante los tres primeros años de un programa de aprendizaje para las empresas y negocios que emplean aprendices.

Funcionan mejor si son gestionados conjuntamente por todos los actores, incluyendo centros educativos y las diferentes estancias laborales: empresas, gremios, representantes de trabajadores.

Los representantes de los empleadores y de los trabajadores deberían participar directamente en el desarrollo, la aplicación y la gobernanza de las prácticas, en particular en la definición del contenido de la formación, junto con las instituciones de formación pertinentes. Esto es importante para asegurarse de que el contenido de la capacitación se revise regularmente para estar actualizado en el progreso tecnológico y administrativo.

Educación dual

La educación dual se define como un programa de formación laboral en el cual hay una combinación de teoría y práctica. La parte práctica tiene lugar de tres a cuatro días a la semana en una empresa y la enseñanza teórica, uno o días por semana en una escuela de formación. La formación dual suele durar entre dos y tres años y medio, y es remunerada (MAES, s.f.). Se diferencia de una práctica o pasantía en que la parte práctica es paralela a la parte teórica y se complementan; la práctica es una inmersión completa en el mundo laboral, por lo general, por un tiempo determinado.

Hay sistemas educativos cuyas orientaciones vocacionales son por definición duales, como en Alemania, pero en otros casos solo algunas instituciones de formación vocacional ofrecen la capacitación dual, como en México, y otras instituciones tienen convenios para realizar prácticas o pasantías.

Alto nivel de coordinación entre las empresas, los estados federales, los sindicatos, las cámaras de industria y comercio. Los empleadores pagan los salarios de los aprendices, los estados federales financian escuelas de formación profesional adaptadas a las necesidades de la industria local, los sindicatos alimentan el plan de estudios y las cámaras de comercio e industria llevan a cabo los exámenes finales.

Alemania

El sistema de educación dual en Alemania tiene raíces firmes que se remontan a la Edad Media. Una característica esencial del sistema dual es la cooperación entre empresas, en gran parte privadas, y las escuelas públicas de formación profesional. Esta cooperación está regulada por la ley. El término *dual* también denota una situación constitucional específica en Alemania. Así, el sistema dual alemán de formación vocacional combina teoría y práctica, conocimientos y habilidades, aprendizaje y trabajo de una manera particularmente eficiente (MAES, s.f.)

Las empresas proporcionan capacitación voluntariamente y con frecuencia la financian porque creen que esta es la mejor manera de satisfacer sus propias necesidades de personal calificado. Estas pagan dos tercios de los costos totales gastados cada año en formación vocacional (inicial) en Alemania. Las empresas que participan en la práctica consideran que capacitar a sus propios nuevos integrantes es la mejor forma de reclutamiento, lo que les permite ahorrar costos tanto de contratación como de capacitación. También evitan el riesgo de contratar a la persona equivocada. El principal beneficio para quienes participan como aprendices es recibir capacitación relevante para el mercado que mejora sus oportunidades y que, al mismo tiempo, mejore las habilidades sociales y desarrolle la personalidad. Por último, el Estado también se beneficia del sistema dual al aliviar la carga en los recursos públicos mediante la participación de las empresas y el mantenimiento de personal actualizado (MAES, s.f.).

México

El Modelo Mexicano de Formación Dual es un nuevo modelo educativo que entró en vigor en 2013. Actualmente, tiene una aplicación aún de baja escala, no obstante, los resultados son bastante alentadores.

El reto más grande para el modelo dual es que muchas empresas no logran ubicar cada año escolar el mismo número de aprendices o dejan de participar por completo después de un ciclo, porque cubrieron sus vacantes con demanda de personal especializado y altamente capacitado o porque el costo de la formación de cada alumno no se puede cubrir continuamente. Ahí es donde el gobierno

federal y los gobiernos estatales tienen un rol en aumentar su participación en el modelo y establecer políticas públicas que fomenten la cooperación entre el sector empresarial y las escuelas de la educación vocacional, a través de convenios con todos los gremios empresariales. También es recomendable involucrar más a las micro y pequeñas empresas, pero requiere esfuerzos fiscales, como establecer fondos de subvención para capacitar a los tutores, así como aplicar incentivos en impuestos por cada aprendiz formado. Todo esto para aumentar el número de jóvenes preparados a través de la formación dual (Zamora et al., 2020).

Emprendedurismo

Se define al emprendimiento en la enseñanza como **contenidos, métodos y actividades que apoyen la creación de conocimientos, competencias y experiencias que hagan posible que los estudiantes inicien y participen en procesos de creación de valor**. Así, se actúa sobre oportunidades e ideas que se transforman en valor para los demás. El valor que se crea puede ser financiero, cultural o social (Lackéus, 2015).

La educación en emprendimiento fomenta el desarrollo de muchas competencias que son las definidas como del siglo XXI, como, por ejemplo, la perseverancia, la tolerancia al error, el liderazgo, las resoluciones de conflictos, entre otras (Lackéus, 2015).

Dinamarca: La educación para el emprendimiento ha ocupado un lugar destacado en la agenda política de Dinamarca desde 1995, abordándose en todos los niveles de la educación. Cuentan con una plataforma bien establecida que es la Fundación Danesa para el Emprendimiento-Joven Empresa. La fundación pone énfasis en el desarrollo de material y asesora la implementación del emprendimiento en la enseñanza. Un ejemplo es NextLevel, un programa de secundaria cuyo objetivo es proporcionar una oportunidad para que los participantes desarrollen sus habilidades de emprendimiento a través de una metodología de aprendizaje práctico. El programa trabaja desde el desarrollo de ideas hasta el desarrollo de una empresa. Los estudiantes trabajan tratando de abordar problemas en tiempo real y, en la etapa final, son invitados a competir por el mejor proyecto.

Una forma de pensar emprendedora puede lograrse a través de un enfoque individualizado, aprendizaje activo, basado en procesos, centrado en proyectos, colaborativo, experiencial y multidisciplinario en educación, como ABP (ver “Estrategia 1: Optatividad con equidad”). La educación para el emprendimiento debe basarse en acciones prácticas en las que el alumnado trabaje en equipo creando valor para los demás. Debe fomentar la creatividad, permitiendo a los estudiantes probar sus propias ideas, aplicar los conocimientos adquiridos y encontrar nuevas soluciones. Debe estar conectada con el contexto, interactuando y aprendiendo de las culturas, los mercados y los profesionales de la sociedad (Lackéus, 2015). **También es necesario brindar conocimientos fundamentales sobre emprendimiento**, como generación de ideas, contabilidad, finanzas, *marketing*, plan financiero, etc. (Lackéus, 2015).

Orientación vocacional y proyecto de vida

Se necesita una estrategia coherente que cubra el tránsito de media básica a media superior, las decisiones en media superior y el tránsito de media superior a educación terciaria.

- **Orientación en el tránsito a media superior:** Qué especialización escoger, qué intereses tienen las y los estudiantes, en qué se destacan y se sienten a gusto (proyecto de vida).
- **Orientación continua en media superior:** Qué asignaturas escogen en media superior, qué prácticas o educación dual hay disponible, cómo prepararse para el mercado laboral, cómo hacer un currículum, una entrevista.
- **Orientación hacia el futuro:** Qué oportunidades hay en educación terciaria, dónde quedan estas instituciones, qué carreras o especialidades hay, cómo son las dinámicas del mercado laboral en las especializaciones, cómo es el financiamiento.

Las y los estudiantes necesitan apoyo para ejercer sus propias decisiones. Muchas veces las decisiones de los jóvenes son influenciadas consciente o inconscientemente por las familias y las condiciones del entorno. Además, a menudo suelen no tomarse el tiempo para revisar toda la información relevante disponible, especialmente si las fuentes de orientación son confusas y difíciles de navegar, por lo que, con frecuencia, toman atajos al decidir sobre su futuro (Consejo de Educación de Australia, 2020). Los jóvenes tienden a buscar información que confirme sus preferencias ya preestablecidas en lugar de

desafiarlas (Consejo de Educación de Australia, 2020) y, por lo tanto, pueden limitar inconscientemente sus propias elecciones. Más aún, cuando las familias influyen en sus decisiones. Por ejemplo, en la mayoría de los países de la OCDE, los jóvenes cuya madre o padre no terminaron educación terciaria tienen más probabilidades de inscribirse en educación vocacional, el cual es un camino más complejo hacia la educación terciaria (OCDE, 2021a). Este patrón de replicación intergeneracional es el resultado de varios factores, incluida la situación socioeconómica, el rendimiento académico y el sesgo de los docentes y escuelas al hacer recomendaciones (Comisión Europea, 2017; Périco e Santos y Kitchen, 2022).

Énfasis en apoyo a adolescentes de entornos desfavorecidos. Las familias vulnerables son menos conscientes de las oportunidades educativas que existen porque tienen menos información disponible. Esto se refleja en que, entre los países que participaron en PISA 2018, 33 % de los jóvenes vulnerables tenía expectativas educativas y profesionales desalineadas, subestimando los niveles de educación requeridos para obtener puestos profesionales o gerenciales en el futuro. Este dato es mucho más alto que el de los jóvenes no vulnerables (solo 10 %) (Mann et al., 2020). A modo de ejemplo, en Inglaterra, las instituciones terciarias a menudo requieren ciertas asignaturas cuando revisan las solicitudes de admisión de las y los estudiantes. Ciertos tipos y combinaciones de asignaturas se asocian con mejores resultados en el mercado laboral, lo que hace que las elecciones de las y los estudiantes sean aún más importantes para ellos. Los estudios muestran que, en Inglaterra, los jóvenes de 26 años que tomaron al menos dos grupos de asignaturas diferentes ganaron más que aquellos que tomaron solo de un grupo, y estos suelen ser de mejores condiciones socioeconómicas (Périco e Santos y Kitchen, 2022).

Desarrollo de guías nacionales para la orientación vocacional e información al alcance de toda la comunidad. Guías con procedimientos transparentes para toda la comunidad educativa ayudan a garantizar cierta equidad, ya que todo el estudiantado en todas las escuelas tienen la misma información y son aconsejados de manera consistente. Además, esta guía proporciona el espacio para que tanto docentes como estudiantes sean conscientes de sus propios prejuicios y sesgos al tomar decisiones. La información debe ser transparente y llegar a cada adolescente. En varios países existen sitios web de la entidad del gobierno encargada en los que se proporciona información y se dan herramientas de elección y apoyo tanto para estudiantes como para familias, docentes, entre otros. Ejemplos: Escocia, Chile, Colombia, México.

Asegurar guía a través de consejeros escolares. Tener acceso a información adecuada puede contribuir a que los estudiantes continúen en sus trayectorias de aprendizaje, pero no es suficiente. Las y los adolescentes necesitan más apoyo, el cual puede ser proporcionado por un consejero que podría ser personal especializado dentro de la escuela o un docente capacitado. Por ejemplo, **en Finlandia**, los estudiantes tienen acceso a un **consejero de orientación escolar**, quienes son específicamente responsables de hacer un seguimiento y garantizar que los estudiantes continúen con el siguiente paso en su educación y sigan su trayectoria. En este proceso, los consejeros deben proporcionar a los estudiantes información sobre los diferentes programas disponibles, su contenido y futuras oportunidades laborales y educativas (Périco e Santos y Kitchen, 2022).

Los consejeros y docentes reciben una formación adecuada para reconocer y evitar sesgos basados en factores como el socioeconómico, de género, origen étnico y otros marcadores sociales. Esto es fundamental para evitar que ciertos grupos de estudiantes sean sistemáticamente guiados hacia rutas que se perciben como menos prestigiosas basadas en estereotipos. En particular, en los países de la OCDE las recomendaciones sesgadas de los docentes guían sistemáticamente a las y los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos a seguir ciertas especializaciones o asignaturas consideradas menos desafiantes y alejarlos de los programas más académicos (Comisión Europea, 2017). **También existen fuertes diferencias de género** entre la formación vocacional y la educación general. Tradicionalmente, los hombres han recibido mayores incentivos para graduarse de los programas vocacionales, lo que ha llevado a diferencias significativas en la elección del campo de estudio, como la inclinación de los hombres hacia ingenierías y de las mujeres hacia roles de cuidado. Estas diferencias de género influyen en las opciones en la educación superior y en los resultados esperados en el mercado laboral.

A fin de reducir sesgos, puede ser efectivo trabajar mediante un comité de varias personas para realizar la orientación. Por ejemplo, en Francia, los consejos de clase tienen en cuenta más información (rendimiento académico, los intereses de un estudiante, necesidades) para discutir qué programa satisfará mejor las fortalezas individuales de cada estudiante y las sugerencias son realizadas a partir de un grupo diverso de trabajo que incluye distintas figuras del centro educativo (Périco e Santos y Kitchen, 2022).

Apoyar a las familias de las y los estudiantes es clave en el proceso de orientación. En particular, en **Escocia**, el sitio web dedicado a la orientación vocacional ofrece a las familias acceso a diversas herramientas en línea y a información sobre cómo ayudar a los adolescentes a descubrir sus intereses y encontrar una trayectoria que se ajuste a sus habilidades y conocimientos. Además, se ofrecen una serie de seminarios web dedicados a las familias con información sobre cómo ayudarlos en su decisión (Périco e Santos y Kitchen, 2022).

Se necesita tiempo específico dentro del desarrollo curricular para las actividades de orientación. En **Finlandia y Noruega**, la orientación estudiantil se programa formalmente en horario de clases. En Noruega, durante la educación media inferior, por ejemplo, las y los estudiantes tienen una asignatura obligatoria llamada Opciones Educativas dedicada a su orientación y apoyo. Al seguir esta asignatura, deben desarrollar las competencias necesarias para tener éxito en los períodos de transición y el conocimiento necesario para tomar decisiones informadas. Por el contrario, en otros países, como la República Checa, Francia, Grecia, Hungría, Lituania, Portugal, la República Eslovaca y Eslovenia, más de la mitad de las y los estudiantes de 15 años necesitaron buscar orientación voluntariamente, resultando en más expectativas educativas y profesionales desalineadas (OCDE, 2020).

La orientación vocacional debe comenzar desde la educación media básica para crear un espacio de autorreflexión crítica antes de que las decisiones de elección sean inminentes, y debe continuar a lo largo de la educación media superior. Es crucial dar a las y los estudiantes herramientas y tiempo suficientes para pensar en sus elecciones. La orientación vocacional es beneficiosa, especialmente si comienza antes de la educación media superior, al proporcionar tiempo adecuado para la reflexión personal, así como el acceso a información y experiencias a lo largo de la trayectoria escolar (OCDE, 2021a). La evidencia demuestra que la orientación temprana de las y los estudiantes (en media básica) sobre futuras opciones educativas y trayectorias profesionales puede beneficiar tanto a estudiantes como a los sistemas educativos, al aumentar la participación de las y los estudiantes en la escuela y su capacidad para planificar el futuro (Akos, 2020).

El asesoramiento y la orientación deben responder a las necesidades y contextos individuales de las y los estudiantes. Las y los estudiantes podrían beneficiarse del acceso a una variedad de información al tomar sus decisiones, incluidos los datos sobre los resultados del mercado laboral. Es útil que puedan explorar las diferentes opcio-

nes, ver entornos de trabajo y hablar con profesionales para tomar una decisión informada. Esto se puede lograr a través de varias herramientas como:

- Visitas a universidades y empresas, en donde los jóvenes vean y puedan dialogar con personas estudiando o trabajando en lo que ellos están posiblemente interesados.
- Charlas en la escuela de personas jóvenes o adultas exitosas con esa carrera/especialización.
- Programa de mentorías, entre adultos jóvenes y las y los estudiantes.
- Ferias de universidades para que los jóvenes conozcan la oferta.

Garantizar que las y los estudiantes tengan la posibilidad de cambiar su elección de asignatura o especialización y guiarlos. Las y los estudiantes de media superior aún son jóvenes y necesitan poder cambiar de opinión y reevaluar sus necesidades e intereses. En Francia, el estudiantado tiene un tiempo que se conoce como el “período de consolidación de orientación”, que permite cambiar de especialización (e incluso de programa) en el comienzo del año escolar desde septiembre hasta finales de octubre (dos meses). Estos ajustes necesitan ser apoyados por el equipo docente y los consejeros (Périco e Santos y Kitchen, 2022).

Estrategia 3: Acompañamiento



¿Qué opinan los adolescentes?

- “Que los docentes nos escuchen, apoyen y se preocupen si no venimos”.
- “Comprensión ante situaciones complejas”.
- “Favorecer encuentros entre estudiantes y psicólogos para enfocar el tema de salud mental y bienestar de uno mismo”.
- “Que haya más talleres o charlas en las que se hable sobre problemas que se den dentro del centro: *bullying*, carreras, violencia”.

Componentes que se desarrollan a continuación:

- Plan de acompañamiento para asegurar la permanencia escolar.
- Sistema de alerta temprana.
- Estrategias de apoyo según la situación y necesidad de los estudiantes:
 - a) Apoyo académico.
 - b) Apoyo financiero.
 - c) Apoyo psicosocial – salud mental.
 - d) Apoyo en caso de violencia escolar o de género.

En muchos países donde la deserción es un problema recurrente entre la población adolescente de educación media superior, se han desarrollado estrategias para prevenirla. La más común es un plan de acción o estrategia dentro de las escuelas, donde se identifique a los estudiantes en riesgo y se les brinden los apoyos necesarios para evitar la deserción. Este trabajo es altamente intersectorial y requiere una gran coordinación, no solo entre sectores, sino también a diferentes niveles estatales, y depende de los arreglos institucionales de cada país.

Plan de acompañamiento para asegurar la permanencia escolar

Tener un enfoque sistémico: metas y objetivos claros, mediante un plan de acción que debe tener cada escuela y que permita:

1. Toma de decisiones basada en los datos de un sistema de alerta temprana (ver más adelante) para identificar a las y los estudiantes en riesgo de deserción.
2. Estrategias personalizadas a usar como un mayor apoyo a través del trabajo intersectorial para garantizar la asistencia, bienestar (ver estrategias siguientes de apoyo académico, financiero, psicosocial y en casos de violencia) (CNPDE, 2015; UNICEF, 2021; Comisión Europea, 2013).



La colaboración de toda la comunidad educativa es fundamental: Un trabajo en conjunto en el que todos están **comprometidos y tienen clara su responsabilidad** en el bienestar de los estudiantes y en cómo evitar la deserción escolar. Esto resulta en un ambiente de cuidado y colaboración donde los jóvenes pueden prosperar.

Figura de docente o persona de apoyo: Se recomienda que se auto-seleccionen dentro del personal de la escuela, sean capacitados y tengan el apoyo necesario del liderazgo de la escuela. Su rol es de abarcar uno o más casos de estudiantes que requieran apoyo, hablando con ellos, escuchando sus problemáticas y dando solución o soporte en lo que el estudiante requiera, en la medida de lo posible (DEEU, 2008).

Figura de un comité escolar encargado del acompañamiento: Varias escuelas tienen un comité compuesto por diversos docentes (los de apoyo), la persona directora de la escuela, estudiantes, familiares, participantes de la comunidad y otro personal de la escuela, por ejemplo, las personas encargadas de la orientación psicológica, vocacional, etc. Este comité analiza caso por caso a los estudiantes identificados con riesgo de deserción y necesidad de apoyo, y establece las estrategias (junto con el estudiante) que les ayuden a mejorar.

Grupo de estudiantes de apoyo: Además, existen estrategias con las que se puede desarrollar un grupo de estudiantes voluntarios que apoyen a sus pares en temas tanto de aprendizaje como de bienestar.

Mayor vínculo con las familias y la comunidad, incluidos los jóvenes de la comunidad: Incluir a las familias en el plan de acción es clave para que los estudiantes vean el interés de sus seres queridos en su educación y en lograr sus objetivos (UNICEF, 2021). Además, toda la comunidad de la escuela puede estar involucrada y es una estrategia muy efectiva tener jóvenes que ya se han graduado como consejeros para los estudiantes (Tinto, 2003; CCRC, 2011).

Países Bajos: Han desarrollado un grupo de cuidado en el que cada escuela tiene un equipo de atención compuesto por maestros, profesionales de atención juvenil, trabajadores sociales, oficiales de policía y otros profesionales según los contextos y situaciones específicos. Los equipos de atención tienen el mandato de identificar y abordar los problemas que podrían poner a los estudiantes en riesgo de deserción escolar. Los grupos de cuidado son enlace con la Oficina de Atención a los Jóvenes (servicios para la juventud) y los funcionarios de bienestar de la educación de los municipios (Ministerio de Justicia y Seguridad, 2014).

Inglaterra: En virtud de la política de prevención de la deserción, las escuelas tienen que remitir a los estudiantes ausentes durante 10 días sin una razón válida a los funcionarios de bienestar educativo. De igual forma, deben hacerlo si la asistencia cae por debajo del 80-85 %. Las escuelas también pueden referir a los estudiantes y sus familias a un equipo multidisciplinario externo que puede proporcionar apoyo y servicios externos coordinados (Centro de ayuda temprana), a través de un enfoque de casos, y se trabaja en conjunto con los trabajadores sociales en un Plan de Protección de la Infancia (Consejo del Condado de Cambridgeshire, 2017).

México: El Movimiento contra el Abandono Escolar es una estrategia integral de carácter nacional que involucra la participación conjunta y coordinada de autoridades educativas, federales y estatales, directivos de planteles, docentes, padres y madres de familia, estudiantes y sociedad en general, para lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel medio superior. Se dispone de un conjunto de herramientas para apoyar el trabajo en las escuelas, entre ellas, un plan de prevención del abandono escolar (SEP, 2015).

El acompañamiento debe ser integral, lo que requiere trabajo intersectorial: Varias de las estrategias de acompañamiento y apoyo para asegurar la permanencia escolar y el bienestar de los estudiantes son de trabajo con otros sectores, como salud (física y mental), prevención

de violencia (sistema judicial en algunos casos), apoyos económicos (becas, transferencias monetarias condicionadas o apoyos en subsidios). Ello requiere una coordinación a gran escala en todos los niveles sectoriales, desde el gobierno central hasta las escuelas con sus pares locales. De este modo, es necesaria la articulación y coordinación de varios organismos y organizaciones que proporcionan diversos apoyos y recursos (Savelsberg et al., 2017). Es importante trazar un mapa de los servicios de **apoyo existentes** a diferentes niveles desde una perspectiva local, regional y nacional (servicios del sector público, privado y social) e identificar las brechas en los servicios y priorizar las inversiones en ellos. La coordinación de varios actores es siempre un desafío. Una práctica efectiva característica es desarrollar una **plataforma de coordinación y gestión para todos los servicios**. De esta manera, se identifican responsabilidades claras para cada servicio o profesional involucrado y no se superponen.

Apoyo en la transición de media básica a media superior: Cooperación más estrecha entre las escuelas, y mejor diálogo y acompañamiento en los primeros meses del tránsito, para facilitar el proceso de adaptación (Comisión Europea, 2013).

Sistema de alerta temprana

Contar con un sistema de alerta temprana¹ (UNICEF, 2017) para las y los estudiantes en riesgo de abandonar la escuela que pueda predecir la deserción escolar en función de indicadores de participación escolar y aprendizaje.

Variables que son factores de riesgo predictivos como: repetición de niveles anteriores, dificultades académicas (calificaciones de las asignaturas), ausentismo excesivo, comportamiento. También debe tener en cuenta otras variables que indiquen vulnerabilidad (alta movilidad, como el nivel socioeconómico, la ubicación y el estado de discapacidad, etc.) (Adelman et al., 2017; Blount, 2012; UNESCO, 2022a; UNICEF, 2021).

La información se puede analizar mediante un modelo econométrico probabilístico que calcule la probabilidad de los estudiantes de desertar y **proporcione alertas sobre ciertos umbrales**, así se identifican aquellos estudiantes en riesgo de deserción. También se puede entrenar un algoritmo (*machine learning*) que realice el mismo trabajo (Lee y Chung, 2019).

1. Ver https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf



Australia: En el estado de Victoria, las escuelas utilizan una herramienta de mapeo estudiantil para identificar a los estudiantes en riesgo temprano de deserción. La herramienta extrae datos del Sistema de Información de Gestión Escolar de Victoria, que destaca los factores de deserción. Se levanta automáticamente una alerta para los estudiantes en riesgo de deserción. Los docentes realizan un análisis sobre si un estudiante realmente está en riesgo de abandonar la escuela y, de ser así, discuten los programas de apoyo en la escuela con el estudiante y su familia, o hacen una referencia a los servicios de apoyo. La herramienta también permite a las escuelas registrar los programas de apoyo que tienen en marcha, para que puedan comparar las necesidades de los estudiantes y el apoyo disponible. La herramienta ayuda a las escuelas a: evaluar y planificar las necesidades escolares, monitorear el progreso individual de los estudiantes, evaluar la eficacia de las intervenciones que se utilizan y ayudar a las escuelas a informar y administrar a los estudiantes. La herramienta va acompañada de una guía de privacidad que cubre la protección de datos, la seguridad de los datos y cómo manejar la información confidencial de los estudiantes (Educación y Capacitación del Gobierno del Estado de Victoria, s.f.).

Países Bajos: Un sistema de seguimiento de estudiantes permite a las escuelas y autoridades identificar a los estudiantes que están en riesgo de deserción o que han abandonado la escuela. Las autoridades educativas trabajan con esos estudiantes y sus familias para informar de las oportunidades que existen, incluyendo las vocacionales, con el fin de traerlos de vuelta a los programas para que puedan aumentar sus posibilidades de empleo (Fazekas y Litjens, 2014).

Corea del Sur: Mediante el Sistema Nacional de Información Educativa, conectado a través de Internet con las escuelas, las oficinas de educación municipales y provinciales, así como el Ministerio de Educación de Corea, se realiza un seguimiento de la asistencia y el récord académico de los estudiantes, entre otras variables. Como novedad se ha venido implementando el aprendizaje automático o *machine learning* para una mejor predicción de la deserción (Lee y Chung, 2019).



Estrategias de apoyo según la situación y necesidad de los estudiantes

a) Apoyo académico

Tutorías: Se definen como cualquier actividad que ofrezca orientación o asesoramiento a los alumnos y alumnas por parte de un profesional competente. El tutor o tutora apoya al alumno o alumna durante todo el proceso de aprendizaje. La tutoría puede cubrir asignaturas académicas para mejorar el rendimiento educativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Mischenko, 2021). Por lo general, la tutoría es en un aula separada. Es importante considerar que cuanto más pequeño es el grupo, más costoso es en recursos financieros y humanos. Sin embargo, los grupos más pequeños producen mayores beneficios.

Esta práctica es efectiva para que los estudiantes con rezagos en su aprendizaje se nivelen. La evidencia señala que las tutorías en Matemáticas son las más eficaces para los adolescentes. Las tutorías son más efectivas cuando la instrucción se realiza en grupos pequeños, es de alta dosis (cuatro veces por semana, o equivalente a 50 horas o más de un período de 36 semanas), los tutores o tutoras son docentes, técnicos o estudiantes de educación, en lugar de no profesionales o padres/madres, y, de preferencia, los tutores o tutoras deben ser de la comunidad donde se encuentra su escuela asignada. Algunos ejemplos de tutorías efectivas provienen de Canadá, Israel, México y Estados Unidos (para más información respectivamente: Oreopoulos et al., 2017; Lavy y Schlosser, 2005; Gutiérrez y Rodrigo, 2014; Cook et al., 2014; Nickow et al., 2020).

Programas de enseñanza al nivel adecuado

Para este documento, los programas de enseñanza a nivel adecuado incluyen actividades en las que los estudiantes se agrupan por su nivel de competencia, no por su edad o grado (Banco Mundial, 2021). Esto implica crear aulas separadas por un período corto (una hora por día, por ejemplo, o según las necesidades). Los estudiantes continúan en la escolarización regular mientras participan en estos programas (Schwartz, 2012). Es crucial que este tipo de programa sea a corto plazo y no promueva el seguimiento en el aula estándar y las escuelas. Deben tener un entorno de aprendizaje integrado (Steenbergen-Hu et al., 2016). La evidencia demuestra que estos programas son efectivos cuando hay un seguimiento cercano del progreso de los estudiantes, se emplean ejercicios activos y materiales de aprendizaje específicos; se proporciona en tres fases de recuperación: puesta al día, nuevos

contenidos y evaluación formativa; los estudiantes son sacados de su aula habitual y reciben instrucción personalizada (Banco Mundial, 2021; Nickow et al., 2020; Ganimian y Murnane, 2014; Mo et al., 2013; Schwartz, 2012; Carrillo et al., 2010; Campuzano et al., 2009; Kremer y Holla, 2009; Angrist y Lavy, 2002).

Programas de aprendizaje autoguiado (incluida la instrucción asistida por *software*)

El aprendizaje autoguiado se define como actividades diseñadas para que los estudiantes trabajen de forma autónoma y con pocos aportes y orientación del equipo docente. Pueden ser programas basados en tecnología, como *softwares* que proporcionan ejercicios y problemas adaptados al nivel de los estudiantes, y a medida que avanzan, ofrecen problemas más complejos. Además, estos programas pueden ilustrar conceptos a través de animaciones interactivas, sonido y demostraciones, seguidas de oportunidades para que los estudiantes completen tareas y resuelvan problemas a su propio ritmo, con retroalimentación inmediata (Schwartz, 2012). La evidencia demuestra que estos programas son efectivos cuando cada estudiante puede aprender nuevos conceptos en pequeños pasos, guiado por consejos y ejemplos fácilmente comprensibles. Estos programas ofrecen paquetes específicos con evaluaciones formativas a medida que los estudiantes avanzan, aumentando gradualmente la dificultad para adaptarse a su progreso. Son interactivos y pueden evaluar las necesidades de un alumno, ofreciendo preguntas o problemas para mejorar habilidades previamente identificadas como débiles. Además, la gamificación de las lecciones es muy útil para mantener a los alumnos motivados, y estos programas funcionan muy bien en aulas heterogéneas y deben ser accesibles a adolescentes con discapacidad. Por otra parte, es crucial proporcionar capacitación para maestros y administradores en el uso de estos programas (Banco Mundial, 2021; Nickow et al., 2020; Ganimian y Murnane, 2014; Mo et al., 2013; Schwartz, 2012; Carrillo et al., 2010; Campuzano et al., 2009; Kremer y Holla, 2009; Angrist y Lavy, 2002).

b) Apoyo financiero

Las y los adolescentes a veces necesitan o se ven obligados a trabajar para contribuir a los ingresos familiares. Esto significa que tanto ellos como sus familias tienen un alto costo de oportunidad al participar en la educación, ya que cuando están estudiando, no están recibiendo un salario. En este sentido, **las transferencias monetarias condicionadas (TMC)** (condicionadas a la asistencia y graduación de programas) para las familias, y las **becas** o estipendios para los estudiantes han sido una

medida efectiva para mejorar la inclusión en la educación (Molina-Millán et al., 2016). La evidencia apoya ampliamente el efecto positivo de las transferencias en la asistencia escolar, la prevención de la deserción escolar y la finalización de la escuela. Sin embargo, las transferencias no parecen conducir a mejorar los resultados de aprendizaje (Snilstveit et al., 2015). El diseño del incentivo debe ir en concordancia con el objetivo de la política, es decir, dar los pagos sujetos a la condicionalidad.

Los diseños más comunes para las TMC generalmente siguen el diseño original de Progresá, el programa de México iniciado en 1997 (Levy, 2006) y dirigido a la población de bajos recursos. Los principales componentes del programa incluyen transferencias periódicas de efectivo a las mujeres, condicionadas a visitas programadas a proveedores de atención médica para niños pequeños y a la matriculación escolar y la asistencia regular a la escuela para todos los niños y adolescentes en edad escolar (Molina-Millán et al., 2016). Pocos programas han tratado de modificar el esquema para beneficiar a los estudiantes de media superior. Un ejemplo de ello se puede encontrar en Bogotá, Colombia, donde se evaluó si cambiar el momento y el tipo de TMC podría generar un mayor impacto en el logro educativo. Todas las variaciones de TMC tuvieron impactos positivos similares en la asistencia escolar, pero las transferencias condicionadas a la educación continua tuvieron un mayor impacto en la matriculación en la media superior y terciaria, particularmente para los adolescentes en mayor riesgo (Barrera-Osorio et al., 2011).

En países latinoamericanos como Colombia y Perú, se han implementado **programas para incentivar el acceso a la educación superior entre las poblaciones con menores ingresos**, con buenos resultados académicos al finalizar la educación media superior (Ser Pilo Paga, ahora Generación E, y Beca 18, respectivamente). Los programas han sido efectivos en el tránsito y la permanencia en la educación superior, así como en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Además, han mostrado externalidades positivas, como la mejora de los resultados de aprendizaje en las escuelas de origen de los estudiantes beneficiarios (Arango, 2018; Pronabec, 2015).

c) Apoyo psicosocial – salud mental

Establecer una ruta de respuesta, en la que haya identificación, ayuda y remisión a servicios de salud mental: La respuesta debe estar informada por las necesidades, voces y capacidades de los estudiantes e incorporar enseñanza en salud mental y aprendizaje socioemocional en el currículo. La ruta sirve para identificar a los estudiantes

que tienen miedos, ansiedades y proporcionar apoyo psicosocial y de salud mental, de ser posible en la escuela, o remitirlos a servicios de salud mental en persona o telesalud disponibles localmente proporcionados por los sectores de servicios sociales o de salud. **La ruta de respuesta debe ser parte de la política de protección de la escuela.**

Designar consejeros escolares, preferiblemente profesionales de la psicología, que puedan brindar servicios de asesoramiento tanto a estudiantes como al personal escolar. Esta iniciativa debe dar prioridad a las escuelas ubicadas en entornos vulnerables.

Formación del personal docente en apoyo psicosocial: Los docentes pueden proporcionar primeros auxilios psicológicos, apoyo psicosocial y referir a los estudiantes a servicios adecuados según sea necesario. Los docentes pueden llevar a cabo actividades que promuevan el bienestar de los estudiantes y fomenten el diálogo abierto sobre la salud mental. Para esto se necesita una formación especial y apoyo continuo.

Los docentes y otro personal escolar también necesitan recibir apoyo y acceder a servicios de salud mental y psicosociales para promover su propio bienestar mental.

El apoyo psicosocial debe incluir a las familias y a la comunidad. Esto significa enfatizar la necesidad de una comunicación frecuente entre estudiantes, familias y docentes, para la comprensión de necesidades y así construir estrategias complementarias y mecanismos de apoyo entre el hogar y el entorno educativo (UNICEF, 2020; OMS et al., 2022).



Australia: Headspace es una estrategia integral de asistencia en salud mental que brinda apoyo a jóvenes de 12 a 25 años para dar respuesta a retos de salud mental y reducir el impacto de la depresión, la ansiedad, el estrés, el consumo de alcohol y drogas, y mejorar la salud sexual, problemas familiares y el acoso escolar. Los jóvenes y sus familias pueden obtener apoyo en un centro headspace, así como en el servicio de apoyo telefónico y en línea, eheadspace. Muchos hospitales, especialmente en las áreas metropolitanas, envían a los pacientes que no representan una amenaza para ellos mismos ni para los demás a headspace para recibir atención de salud mental a largo plazo (Health Direct, s.f.).

Kazajstán: El Gobierno tiene un programa de Salud Mental y Prevención del Suicidio de los Adolescentes. Es una respuesta intersectorial basada en la escuela que tiene como objetivo fortalecer la capacidad de los sistemas nacionales de educación y salud para responder a las necesidades psicosociales y de salud mental de los adolescentes. El programa incluye tres estrategias fundamentales: a) promoción universal de la salud mental para aumentar el conocimiento de los estudiantes sobre la salud mental y reducir el estigma y las barreras a la atención; b) prevención selectiva para identificar a los estudiantes en riesgo, y c) acceso a servicios especializados de salud y servicios de salud mental, garantizando acceso en atención primaria (OMS et al., 2022).

Tailandia: La política nacional y los marcos legislativos reconocen la importancia de la atención, la prevención y la promoción de la salud mental. Durante la pandemia, el Gobierno, en asociación con UNICEF: a) introdujo la iniciativa HERO, un programa basado en una aplicación para ayudar a los docentes a monitorear y manejar los casos de estudiantes que tienen retos comportamentales, emocionales o sociales, y b) realizó un análisis de la situación sobre el estado de los servicios de salud mental y apoyo psicosocial, en todos los sectores. Así, el Departamento de Salud Mental está liderando el desarrollo de una visión integrada y un plan operativo coordinado con todos los sectores para reducir el estigma y fortalecer la respuesta, la prevención y la promoción de la salud mental. Por su parte, el Ministerio de Educación está trabajando en fortalecer los currículos con el desarrollo de habilidades socioemocionales (OMS et al., 2022).



d) Apoyo en caso de violencia escolar o de género

Entornos de aprendizaje seguros: Los entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y acogedores ayudan a los estudiantes a desarrollar su potencial como individuos y como miembros comprometidos de la sociedad (CNPDE, 2015).



Croacia: Tiene un programa para asegurar un entorno escolar seguro y propicio. El Ministerio de Ciencia, Educación y Deportes y el Organismo de Educación y Formación de Docentes son los implementadores. El programa tiene dos vertientes. La primera fue una campaña de medios, denominada “Alto a la violencia entre niños”, destinada a promover el cambio social en las escuelas mediante la sensibilización sobre la violencia física y verbal, con especial atención a la violencia entre pares, la agresión y el acoso escolar. El segundo componente fue una intervención en la escuela para reducir la incidencia de la violencia entre pares en las escuelas, mejorar los entornos escolares seguros y propicios, e incluir a los adolescentes en la formulación de políticas escolares y las actividades para detener la violencia (OMS, 2016).

Colombia: El programa Aulas en Paz, cuyo objetivo es reducir la violencia en las escuelas mediante la construcción de un ambiente escolar positivo y relaciones positivas, implementa un programa que incluye multicomponentes, fomentando el desarrollo de habilidades socioemocionales en todos los miembros de la comunidad educativa —docentes, estudiantes y sus familias— y se forman como agentes capaces de liderar el cambio y construir entornos libres de violencia (OMS, 2016).



El desarrollo de habilidades socioemocionales es efectivo en la reducción de la violencia escolar: Estas habilidades reducen la violencia sexual, la victimización y la perpetración de la violencia física y sexual, de género, y empoderan a las y los adolescentes para que reconozcan y se protejan contra la violencia. Además, reducen los comportamientos agresivos y violentos, el consumo de drogas y alcohol, así como el acoso escolar o *bullying* (OMS, 2016). También evitan que los estudiantes se sientan excluidos y tengan propensión a conductas riesgosas tales como integrar redes de microtráfico. Cuando los adolescentes se unen a una organización al margen de la ley o comienzan a delinquir, no siempre es representativo de un deseo de “ser malos” o de causar daño, es, frecuentemente, una respuesta a la discriminación y marginación permanente. Dentro de estas organizaciones criminales encuentran un sentido de pertenencia y se sienten aceptados (Solís, 2003).

Políticas y una ruta de protección que proporcionen normas mínimas y procesos de remisión. El gobierno central debe proporcionar marcos para estas políticas y rutas o procedimientos a fin de garantizar normas mínimas de protección. Todos los docentes y el personal escolar

deben recibir capacitación sobre la política y saber cómo gestionar un caso, así como identificar problemas tempranamente.

Figuras adultas especializadas en protección: Personal del centro educativo encargado de manejar los casos, usualmente psicólogos u orientadores.

Las escuelas han desarrollado, implementado y promovido una política de cero tolerancia a la violencia y el abuso, incluida la violencia y el acoso sexual, de género, el acoso escolar y la violencia entre pares, con un enfoque de toda la escuela para abordar esta problemática. Además, han adoptado un enfoque de disciplina positiva y han capacitado al personal docente en habilidades de gestión del aula que promueven este enfoque.

El equipo docente está capacitado para aumentar la conciencia del estudiantado sobre la violencia y el abuso, incluido el abuso en línea, y crear un entorno seguro para que niños y niñas compartan sus preocupaciones.

Las escuelas abordan las normas sociales negativas que perpetúan la violencia y proporcionan a los estudiantes conocimiento y habilidades, y fomentan comportamientos y resiliencia para protegerlos de la violencia, incluso en línea.

Las y los estudiantes son informados y conocen los pasos que pueden tomar para mitigar el riesgo de abuso y cómo denunciar y buscar ayuda si están experimentando o han sido testigos de abuso, así como protegerse tempranamente frente a estos casos.

Las escuelas trabajan con las autoridades locales para identificar y permitir el acceso de los estudiantes a los servicios disponibles, mediante asociaciones locales para la prestación de servicios.

Agendas comunes con otros ministerios y desarrollar políticas para garantizar que se proporcionen servicios conjuntos, con recursos y presupuestos designados.

Campaña de información para permitir que la comunidad educativa y sus familias conozcan los servicios de apoyo disponibles, así como **implementar intervenciones específicas para estudiantes y familias en riesgo; y desarrollar programas especiales en las escuelas que atienden a las poblaciones vulnerables.**

Adolescentes con discapacidad

1. Garantizar que los sistemas de remisión, incluidos los servicios de protección, incluyan a niños y niñas con discapacidad.

- 2.** Fortalecer la cooperación con los sistemas de protección social para defender y abordar las barreras que limitan la participación de adolescentes con discapacidad en la escuela, incluidos, por ejemplo, subsidios educativos, servicios sociales y de rehabilitación, la tecnología de asistencia y apoyo en el hogar.

Estrategia 4: Ciudadanía y participación



¿Qué opinan los adolescentes?

- “Conocer mis derechos como estudiante”
- “Talleres que nos enseñen nuestros derechos y obligaciones como ciudadanos”
- “Mediante talleres, espacios para debatir, aprender a informarse, investigar, comunicarse”
- “Gremio o consejo de estudiantes para realizar nuevas propuestas”
- “Simulaciones de situaciones como votar”
- “Promover la participación dentro de la sociedad”
- “Poner sobre la mesa problemáticas sociales y debatir sobre ellas”
- “Aprender educación financiera”

Componentes que se desarrollan a continuación:

- Educación cívica y democrática.
- Discusiones en clase y debates.
- Consejo estudiantil y participación en gobierno escolar.
- Ciudadanía aplicada.
- Educación para la ciudadanía global.
- Educación ambiental.
- Educación financiera.

La ciudadanía con participación activa de los estudiantes se puede desarrollar de diversas formas. Los sistemas de educación de diversos países suelen ofrecer una mezcla de formas de participación, desde educación cívica y democrática —con debates de temas en la agenda actual que preocupan e interesan a los estudiantes, así como participación en un consejo estudiantil— hasta oportunidades de servicio social que conecten a los estudiantes con sus comunidades o trabajos

en proyectos de educación ambiental. Además, se hace énfasis en la participación enmarcada dentro de la ciudadanía global y el rol de las redes sociales y el Internet.

Educación cívica y democrática

La educación cívica es parte del plan de estudios en todos los países de la OCDE y se implementa como asignatura concreta, como parte de otras asignaturas o como temática transversal. La educación cívica en la escuela generalmente se enfoca en desarrollar el conocimiento de las y los estudiantes sobre los derechos y deberes básicos, las características de las instituciones políticas y el proceso de votación. Este enfoque encaja con la idea de la democracia representativa, en la que la educación cívica tiene como objetivo garantizar que los futuros votantes estén listos para evaluar el desempeño y la aptitud de los funcionarios públicos en servicio (OCDE, 2018).

Los currículos nacionales hacen especial énfasis en el conocimiento de los derechos humanos, los arreglos político-institucionales, el marco jurídico e institucional y los procesos electorales. También incluyen conocimiento básico sobre los derechos y deberes civiles como parte de los contenidos curriculares (OCDE, 2018).

Se enseñan habilidades cívicas, como el pensamiento crítico, el respeto por la ley, la mentalidad abierta y la ética de trabajo, la capacidad de formar y expresar opiniones sobre temas de interés general, discutiendo eventos políticos en clase, comprender y tolerar las opiniones de los demás, y, finalmente, un cierto grado de espíritu cívico.

Se puede desarrollar permitiendo que el estudiantado participe en los procesos de gobierno escolar o simulacros de elecciones y sesiones parlamentarias, y llegando a la comunidad en general a través de actividades de servicio o voluntariado.

Importancia de fomentar un clima de apertura en el aula para discutir temas políticos y sociales relevantes. Según el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana de la IEA, que es la fuente más completa de datos sobre la educación cívica recibida por las y los adolescentes, la apertura en el aula, es decir, el grado en que las y los estudiantes pueden discutir abiertamente temas políticos y sociales en clase, tuvo un impacto positivo en todas las dimensiones de la participación analizadas: conocimiento, habilidades, intención de ser un votante informado, intención de participar cívicamente, intención de comprometerse políticamente, confianza institucional y tolerancia (Campbell, 2006).

En general, estudiantes de Dinamarca, Finlandia y Suecia obtuvieron los puntajes más altos, en comparación con Chile, Letonia y México, quienes tuvieron los más bajos.

También es importante la enseñanza de derechos laborales. Para este objetivo, es útil la guía de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) para facilitadores (docentes) en los centros de enseñanza, la cual conduce al desarrollo de sesiones de aprendizaje sobre derechos en el trabajo. La guía define el trabajo docente y ayuda a que los jóvenes identifiquen el rol que tienen en el trabajo, contribuyendo, promocionando y manteniendo lugares de trabajo justos (Corbanese y Rosas, 2014).

Discusiones en clase y debates

Para lograr discusiones efectivas en el aula se necesita: 1) Centrarse en temas de interés, 2) preparación minuciosa por el docente y estudiantes, 3) dejar que las y los estudiantes hablen la mayor parte del tiempo, 4) asegurarse de que todos participen y se sientan escuchados y seguros de dar su opinión, 5) lograr que sean respetuosos pero polémicos, 6) dedicar suficiente tiempo para examinar las ideas exhaustivamente, y 7) incluir un interrogatorio de esas ideas para lograr diferentes puntos de vista.

Las actividades de debate estructurado pueden ser una forma de organizar discusiones en clase que estén enfocadas y aseguren que todos los estudiantes participen. Esto se puede hacer identificando un tema controvertido y organizando a los alumnos en diferentes equipos que argumenten puntos de vista opuestos.

Debatatabase (Reino Unido). Creado por la Asociación Internacional de Educación para el Debate (IDEA, por sus siglas en inglés), una organización paraguas que promueve el debate educativo en todo el mundo, el Debatatabase (<https://idebate.net/resources/debatatabase>) es un recurso en línea que estudiantes y docentes pueden usar para descubrir los problemas básicos en algunos de los temas más importantes que se están discutiendo. Proporciona un breve detalle de algunos de los argumentos que pueden usarse para apoyar u oponerse a muchos de los temas discutidos en las sociedades democráticas, desde la pena de muerte hasta los derechos de privacidad, y proporciona algunos datos que pueden usarse para respaldar los argumentos.

Consejo estudiantil y participación en gobierno escolar

Las y los estudiantes pueden participar en el gobierno escolar a través de consejos estudiantiles o involucrándose en los órganos de gobierno escolares, en donde se tomen en cuenta sus opiniones.

Beneficios de un consejo estudiantil, mayor perspectiva, representación y diversidad, mejores resultados de aprendizaje, empoderamiento y liderazgo.

Perspectiva: Las y los estudiantes proporcionan una perspectiva única sobre lo que está sucediendo en las escuelas, lo que puede ayudar a informar las conversaciones del gobierno escolar.

Mejores resultados de aprendizaje: Cuando las y los estudiantes sienten que sus voces son escuchadas, se desempeñan mejor en la escuela.

Representación y diversidad: Dar a las y los estudiantes una participación en el gobierno escolar es una forma de incluirlos en la toma de decisiones de la escuela. Tener al menos un estudiante en el gobierno escolar puede aumentar la diversidad del organismo.

Experiencia de empoderamiento y liderazgo: Ser miembro del gobierno escolar es una experiencia de liderazgo valiosa que empodera al estudiante y aumenta la motivación y el compromiso. También ofrece una lección de educación cívica de la vida real y demuestra la capacidad y competencia de los jóvenes.



En **España**, el consejo escolar en cada escuela está formado por el equipo directivo, profesores, padres, personal administrativo, estudiantes y un representante del ayuntamiento. Su función es influir en las cuestiones de política institucional y proporcionar canales para la gestión participativa (Campbell, 2006).



El consejo estudiantil es una oportunidad de practicar el ejercicio democrático cuando las y los estudiantes eligen sus representantes por medio de elecciones. Se organizan elecciones y las y los estudiantes se postulan como candidatos, proponen ideas que pueden debatir con otros candidatos y se realiza la votación con reglas claras. También se puede incentivar la rendición de cuentas de los representantes.

Ciudadanía aplicada

También se pueden proporcionar oportunidades para aprender habilidades de ciudadanía fuera de la escuela. Asociaciones entre centros educativos e **iniciativas basadas en la comunidad, como actividades de servicio comunitarias.**

El aprendizaje a través del servicio es un enfoque de aprendizaje experiencial que combina los procesos de aprendizaje en el aula con el **servicio comunitario** para que las y los estudiantes aprendan mientras trabajan para abordar las necesidades reales de la comunidad. Los temas de los proyectos pueden variar desde la eficiencia energética hasta la lucha contra el acoso escolar, teniendo lugar dentro del centro educativo o en la comunidad.

El voluntariado, especialmente cuando las y los estudiantes participan en actividades instrumentales (servicio comunitario, periódico estudiantil, clubes de debate, etc.) en lugar de actividades expresivas, como clubes académicos, atletismo o música, tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y los comportamientos prosociales.

Actividades instrumentales como el voluntariado o el servicio están disponibles para el 70 % de las y los estudiantes en los países de la OCDE en promedio. En Corea, Polonia y Nueva Zelanda, casi todas las escuelas lo ofrecen, por lo general como actividades extracurriculares. Sin embargo, en la mayoría de los países estas actividades están disponibles para los estudiantes fuera de la escuela, a través de programas nacionales y regionales, de administraciones locales, instituciones privadas u organizaciones de la sociedad civil (OCDE, 2018).

Educación para la ciudadanía global

Promover la comprensión, el aprecio y el respeto por las diversas culturas, perspectivas y problemas globales. Alentar a los estudiantes a desarrollar empatía, habilidades de comunicación intercultural y un sentido de responsabilidad hacia la creación de un mundo más inclusivo y sostenible (OCDE, 2015).



La educación para la ciudadanía mundial (ECM) se basa en los tres ámbitos del aprendizaje: cognitivo, socioemocional y conductual.

- **Cognitivo:** conocimientos y habilidades de pensamiento necesarios para comprender mejor el mundo y sus complejidades.
- **Socioemocional:** valores, actitudes y habilidades sociales que facilitan el desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los estudiantes, permitiéndoles convivir con los demás de manera respetuosa y pacífica.
- **Conductual:** conducta, rendimiento, aplicación práctica y compromiso.

Las escuelas deben permitir que cada estudiante piense por sí mismo y actúe con y para los demás en un marco global. En el trabajo, en el hogar y en la comunidad, las personas necesitan una amplia comprensión de cómo viven los demás, en diferentes culturas y tradiciones, y cómo piensan los demás, ya sea como científicos, matemáticos, científicos sociales o artistas. No menos importante es la capacidad de ver, comprender y apreciar la diversidad, y de reconocer los valores fundamentales de las sociedades, como la tolerancia y la empatía (Schleicher, 2018).

Las redes sociales son también espacios de expresión e influencia individual y colectiva (política o no) que permiten la creación y el mantenimiento de múltiples y más amplias conexiones sociales. Si bien las tecnologías de la información y de la comunicación son herramientas potenciales para el empoderamiento de los ciudadanos, sus efectos beneficiosos dependen de la competencia que las y los adolescentes tengan con dichas tecnologías y del uso que hagan de ellas (ver seguridad y otros temas de manejo de información en “Competencias del siglo XXI”).



Corea: El país es reconocido por su desarrollo de la educación para la ciudadanía mundial a través de la política educativa, los planes de estudio y la formación de docentes. Corea ha desarrollado herramientas de monitoreo que examinan la integración de la educación para la ciudadanía mundial en las escuelas a través de las oficinas metropolitanas y provinciales de Educación. Estas herramientas miden las competencias de los docentes y el nivel de competencias de ciudadanía global de los estudiantes (UNESCO, 2022b).



Educación ambiental

Los sistemas educativos deben proporcionar el conocimiento y las habilidades fundamentales para identificar y resolver los desafíos ambientales, y es un tema cubierto en la mayoría de los países en el currículo, bien como parte de ciencias naturales o como asignatura, sobre todo en proyectos aplicados. La educación desempeña un papel fundamental en la sensibilización frente a los desafíos del cambio climático. Esta debe proporcionar el conocimiento y las habilidades fundamentales para identificar y resolver los desafíos ambientales, así como desarrollar actitudes y comportamientos que conduzcan a la acción individual y colectiva. Alrededor de 9 de cada 10 directores de escuelas en los países de la OCDE reportaron que el cambio climático y el calentamiento global estaban cubiertos en el plan de estudios escolar, ya sea dentro de ciencias naturales, un proyecto o asignatura específica (OCDE, 2021*b*).

Énfasis en desarrollar el pensamiento científico para fomentar conciencia y responsabilidad por el desarrollo sostenible. Los estudiantes que obtienen una comprensión profunda del pensamiento científico son más conscientes de los problemas ambientales y tienen un mayor sentido de responsabilidad por el desarrollo sostenible. Existe un fuerte vínculo entre el desempeño en ciencias en las pruebas PISA y la conciencia ambiental y las actitudes proambientales de los estudiantes (OCDE, 2021*b*). Un mejor conocimiento permite a los estudiantes evaluar la magnitud de la crisis climática de manera realista. De lo contrario, cuestiones importantes pueden pasarse por alto o malinterpretarse si falta conocimiento.

Alemania: Plan de Acción por el Clima 2050. El Plan reconoce explícitamente el papel de la educación con referencia al desarrollo de habilidades vocacionales. Hace hincapié en la necesidad de esfuerzos gubernamentales para mejorar la educación climática a lo largo de toda la cadena educativa. Se estableció dar financiación específica para la formación y la educación climática, así como financiación a la investigación y promover la participación de diversos actores —los estados federales y las autoridades locales, las empresas, la industria y la comunidad— en las acciones relacionadas con el cambio climático. Así, se están incentivando proyectos en las escuelas vocacionales para construir ciudades sostenibles, desarrollar tecnologías verdes, rediseñar sistemas y repensar estilos de vida individuales (OCDE, 2021*b*).

Abordar el cambio climático requiere ciudadanos con pensamiento científico, pero es más importante que estén dispuestos a actuar para mejorar el medio ambiente. Y estas actitudes se desarrollan mediante el aprendizaje experiencial (por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos) y la enseñanza basada en la discusión. El conocimiento por sí solo no puede cambiar el comportamiento. Las identidades y valores ambientales, las actitudes y las motivaciones son factores cruciales. Para esto, la evidencia sugiere que el aprendizaje en contextos de la vida real puede desarrollar efectivamente formas de conocimiento mucho más completas (OCDE, 2021*b*). Las pedagogías como el aprendizaje experiencial (a saber, el aprendizaje basado en proyectos e indagaciones) y la enseñanza basada en la discusión ofrecen a los estudiantes de todos los niveles de educación la oportunidad de desarrollar conocimientos declarativos en todas las materias curriculares, mientras ejercen su agencia y desarrollan la confianza necesaria para lograr un cambio práctico y real en su vida diaria. Fortalecer la resiliencia cognitiva, emocional y social y la adaptabilidad es quizás el desafío más importante para la educación moderna.

Educación financiera

Es importante que los estudiantes conozcan conceptos básicos como el interés, el funcionamiento del crédito, la inflación y otros conceptos financieros, pero es más importante que tengan sólidas bases matemáticas para poder aplicarlos lógicamente. Una mayor educación financiera no siempre se traduce en un mejor rendimiento de los estudiantes en educación financiera. Los resultados de PISA 2014 no mostraron ninguna relación entre la educación financiera de los estudiantes y la cantidad de educación financiera a la que estaban expuestos.

Los países brindan educación financiera al incluirla como un tema transversal de aplicación en asignaturas como Matemáticas y Economía. La educación financiera es importante para preparar a la juventud para enfrentar retos futuros. Y esto es especialmente importante en poblaciones de bajos ingresos. Los países de la OCDE han venido incluyendo este tema bajo la transversalidad en el currículo (OCDE, 2014*b*). Un ejemplo es el de Australia, que incluyó la educación financiera como parte de su currículo en las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje y Sociales (Economía). En Matemáticas hay un módulo llamado "Dinero y matemáticas financieras" y en Economía se explican los principales conceptos financieros y se aplican a casos de la

vida de los estudiantes. Otro ejemplo es el del Reino Unido, en donde también se vio como un tema transversal en el currículo (lo llaman Finanzas Personales) y lo implementan en Matemáticas y en una materia llamada Educación Personal, Social, de Salud y Económica, para evitar sobrecarga curricular. Solamente en muy pocos países, como en algunos estados de Estados Unidos, es una asignatura específica en el currículo (OCDE, 2014).

Estrategia 5: Competencias del siglo XXI

¿Qué opinan los adolescentes?

- “Talleres para fortalecer habilidades y aptitudes de los jóvenes”.
- “Taller de formación de habilidades de comunicación”.
- “Prepararnos para un mundo en constante cambio”.
- “Prepararme para enfrentarme a las adversidades de la vida”.
- “Todos aprendemos diferente, los cerebros son todos distintos”.

Componentes que se desarrollan a continuación:

- Desarrollo de políticas públicas efectivas.
- Incorporación curricular.
- Pedagogías.
- Evaluaciones.
- Incorporación en actividades extracurriculares.
- Competencias digitales, información y seguridad *online*.

Desarrollo de políticas públicas efectivas

Las competencias del siglo XXI son entendidas como habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes deben desarrollar para poder desenvolverse en el mundo actual y futuro, tanto en el ámbito laboral como personal. Frecuentemente abarcan competencias como pensamiento crítico, creatividad, capacidad de aprender, desaprender y reaprender (metacognición), generación de opciones y análisis de consecuencias para la toma de decisiones, resolución de problemas o innovación; comunicación y colaboración para relaciones interpersonales; autoconciencia y autogestión para conocerse a sí mismo, confiar y manejar emociones; resiliencia, motivación al logro y manejo del estrés para lograr metas y manejar cambios y retos; y liderazgo

y comportamiento prosocial para buscar una mejor sociedad. Adicionalmente, abarcan la capacidad de reconocer y explotar el potencial de las nuevas tecnologías y evitar sus riesgos (Ananiadou y Claro, 2009).

Así, estas competencias son fundamentales, ya que la capacidad de innovación, la conciencia y el sentido de responsabilidad permitirán a la humanidad aprovechar el poder de la inteligencia artificial para dar forma a un mundo para mejor. **El dilema para los sistemas educativos es que las competencias cognitivas que se aprenden rutinariamente, que son las más fáciles de enseñar y las más fáciles de aprender, son exactamente las competencias que también son más fáciles de digitalizar, automatizar y subcontratar.** De esta forma, es probable que el trabajo futuro combine la inteligencia artificial con las competencias, actitudes y valores sociales y emocionales de las personas (Schleicher, 2018).

Incorporación curricular

El currículo debe integrar explícitamente todas las competencias del siglo XXI en el proceso de aprendizaje, en el cual se desarrollan de forma interrelacionada en cada una de las asignaturas.

Los sistemas educativos pueden no tener la capacidad de introducir innovaciones importantes en las actividades curriculares debido a las limitaciones de recursos. Sin embargo, pueden ser capaces de adaptar las prácticas existentes al margen e introducir prácticas innovadoras para fomentar las competencias sociales y emocionales. La evidencia sugiere que **las competencias del siglo XXI se pueden enseñar de manera efectiva dentro de las materias estándar como Matemáticas y Lenguaje si el currículo integra explícitamente todas estas competencias en el proceso de aprendizaje.** Por ejemplo, esto se puede hacer introduciendo el trabajo basado en proyectos que implique la resolución dinámica e interactiva de problemáticas basadas en la vida real (OCDE, 2015).

Equilibrio cuidadoso entre un currículo negociado y uno diseñado, en el cual no haya sobrecarga de contenido sin profundidad. Muchos países han respondido a las nuevas demandas sobre lo que las y los estudiantes deben aprender superponiendo más y más contenido en el currículo, con el resultado de que este se ha vuelto denso pero sin profundidad. Otros países han reducido la cantidad de contenido de aprendizaje para proporcionar a los docentes más espacio para la profundidad. Lo que se necesita es un equilibrio cuidadoso entre lo

negociado y lo diseñado, tiene que haber una amplia consulta y compromiso en la selección de lo que se debe enseñar y un producto final bien diseñado que inspire confianza y compromiso por parte de los docentes (Schleicher, 2018).



Australia: Un buen ejemplo de un marco curricular con un fuerte elemento social y emocional es el currículo australiano. Este marco identifica siete competencias generales que se establecen en categorías de: personal y social, comprensión ética y comprensión intercultural. Estas competencias no se agregan al currículo como una asignatura, sino que se abordan como conjunto en todas las materias. Por ejemplo, el currículo de Matemáticas puede mejorar la capacidad personal y social al proporcionar oportunidades para la toma de iniciativa, de decisiones, la comunicación de procesos y hallazgos, y el trabajo independiente y colaborativo en el aula (OCDE, 2015).

Irlanda adoptó un nuevo plan de estudios en 2014, que pone mayor énfasis en el desarrollo social y emocional de las y los estudiantes en todas las materias. Este nuevo plan de estudios presenta seis habilidades clave junto con Lenguaje y Matemáticas: 1) manejarme a mí mismo; 2) estar bien; 3) comunicarse; 4) ser creativo; 5) trabajar con otros, y 6) gestión de la información y el pensamiento. Todas las competencias se reflejan en los resultados de aprendizaje de todas las asignaturas, y los docentes deben incorporarlas en su planificación de clases, pedagogía y evaluación (NCCA, s.f.).

En Israel, la asignatura “Estudios de habilidades para la vida” está desde 1997. Esta asignatura tiene como objetivo desarrollar las habilidades sociales y emocionales del estudiantado y fortalecer su capacidad para hacer frente a diversas situaciones de la vida. Enseña habilidades en torno a cinco grupos: 1) identidad propia; 2) autorregulación; 3) relaciones interpersonales; 4) ocio, elección de carrera y aprendizaje, y 5) hacer frente al estrés. El programa no solo se implementa en esa asignatura, sino en todas las del currículo, y se ha centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes.



Reformular los currículos y los sistemas de instrucción para que pongan mayor énfasis en la comprensión conceptual y epistémica profunda. Es más importante que las y los estudiantes entiendan los fundamentos estructurales y conceptuales de una disciplina (saber cómo), en lugar de simplemente dominar el contenido (saber el tema). En el campo de las matemáticas, por ejemplo, las y los estudiantes

necesitan saber cómo y por qué estudiamos matemáticas (creencias epistémicas), ser capaces de pensar como un matemático (comprensión epistémica) y comprender las prácticas asociadas con las matemáticas (conocimiento metodológico).

Los currículos del siglo XXI deben caracterizarse por su rigor, enfoque y coherencia. *Rigor* al construir lo que se debe aprender con un alto nivel de exigencia cognitiva; *enfoque* al apuntar a la comprensión conceptual priorizando la profundidad sobre la amplitud del contenido; y *coherencia* al dar instrucción en secuencia basada en una comprensión científica de las progresiones de aprendizaje y el desarrollo humano. Los currículos deben permanecer fieles a las disciplinas, al tiempo que apuntan al aprendizaje interdisciplinario y al desarrollo de la capacidad de las y los estudiantes para ver los problemas a través de múltiples lentes (Schleicher, 2018).



Incorporar valores en el currículo. Singapur fue el primer país que dio énfasis a los valores explícitamente en el centro de su marco curricular. Se resalta el respeto, la responsabilidad, la resiliencia, la integridad, el cuidado y la armonía en la escuela. Estos valores están destinados a dar forma a las competencias de carácter de las y los estudiantes, como la conciencia social y personal, la gestión de relaciones, la autogestión y la toma de decisiones responsables. De hecho, este marco se refiere a las competencias del carácter como “valores en acción”. En general, el **marco curricular de Singapur** está diseñado para desarrollar a una persona segura, un estudiante autodirigido, un ciudadano que le importan los temas sociales y es activo. Las escuelas de Singapur utilizan el marco para diseñar programas curriculares que ayudan a las y los estudiantes a desarrollar las competencias necesarias. Además, se espera que cada estudiante participe en programas de valores en acción que ayudan a construir un sentido de responsabilidad social. Aun así, incluso en Singapur, gran parte de este propósito sigue siendo una aspiración que solo se refleja en el aprendizaje si los docentes realmente le ponen énfasis a la forma de enseñar (Schleicher, 2018).



Uso de marco SAFE (secuenciado, activo, enfocado y explícito).

Los currículos deben incorporar prácticas de aprendizaje con instrucción secuenciada, formas activas de aprendizaje, tiempo de enfoque y atención explícita al desarrollo de competencias y objetivos de aprendizaje, bajo el principio SAFE (por sus siglas en inglés): secuenciado, activo, enfocado y explícito (Durlak et al., 2011).

Importancia de la resolución colaborativa de problemas: las competencias sociales no son un subproducto automático del desarrollo de competencias académicas. La resolución colaborativa de problemas se define como la capacidad de las y los estudiantes para resolver problemas mediante la puesta en común de sus conocimientos, habilidades y esfuerzos con otros. Hay países donde las y los estudiantes obtuvieron resultados mucho mejores en la resolución colaborativa de problemas de lo que se esperaría de su desempeño en Ciencias, Lenguaje y Matemáticas de PISA. Por ejemplo, a las y los estudiantes japoneses les fue muy bien en esas materias, pero les fue aún mejor en la resolución colaborativa de problemas. Lo mismo ocurre con las y los estudiantes de Australia, Nueva Zelanda y Corea del Sur. Estudiantes en los Estados Unidos también obtuvieron un desempeño mucho mejor en la resolución colaborativa de problemas de lo que se esperaría de su desempeño promedio. Por el contrario, las y los estudiantes de las cuatro ciudades y provincias chinas que participaron en PISA (Beijing, Shanghái, Jiangsu y Guangdong) obtuvieron buenos resultados en Matemáticas y Ciencias, pero salieron por debajo del promedio en la resolución colaborativa de problemas.

Un promedio de solo el 8 % de las y los estudiantes de la OCDE puede completar tareas de resolución de problemas con una complejidad de colaboración bastante alta. Estas son tareas que requieren mantener una conciencia de la dinámica del grupo, tomar la iniciativa para superar obstáculos y resolver desacuerdos y conflictos. Incluso en **Singapur**, solo uno de cada cinco estudiantes alcanzó este nivel (Schleicher, 2018).

Pedagogías

Aprendizaje práctico basado en proyectos interdisciplinarios que implica un enfoque transversal y centrado en el estudiante. La innovación y la resolución de problemas también dependen cada vez más de poder reunir elementos dispares, y luego sintetizarlos para crear algo diferente e inesperado. Esto implica curiosidad, mente abierta y hacer conexiones entre ideas que antes parecían no estar relacionadas. Requiere estar familiarizado con el conocimiento en una variedad de campos. Si se pasa toda la vida en una sola disciplina, no se pueden obtener las habilidades imaginativas para conectar diferentes puntos y desarrollar innovaciones (Schleicher, 2018).



Finlandia ha hecho que el aprendizaje interdisciplinario y basado en proyectos sea fundamental para la educación de cada estudiante. Confrontados con problemas similares a los encontrados en la vida real, las y los estudiantes deben, por ejemplo, pensar como un científico, como un historiador y como un filósofo, todo al mismo tiempo. Pero incluso a los docentes finlandeses les resulta difícil cumplir con este estándar. Las y los estudiantes solo aprenderán a pensar de manera multidisciplinaria cuando los propios docentes tengan suficiente conocimiento sobre diferentes disciplinas y puedan colaborar entre ellos. La organización fragmentada de los días escolares en diferentes asignaturas y el trabajo de los profesores significa que a menudo hay un espacio limitado para dicha colaboración interdisciplinaria (Schleicher, 2018).



Rol del docente como guía independiente y la necesidad de desarrollar interdisciplinariedad y colaboración entre docentes. En los sistemas escolares de alto rendimiento se aplica un modelo diferente: los docentes reciben las herramientas y el apoyo para crear su propia ruta hacia una misma finalidad: el desarrollo de competencias en las y los estudiantes. Si bien hay objetivos de aprendizaje claros sobre lo que las y los estudiantes deberían poder hacer, se espera que los docentes ejerzan su independencia profesional para determinar cómo alcanzarlos (Schleicher, 2018).

Concentrarse en las interacciones positivas entre estudiantes y en un clima de aprendizaje donde cada estudiante desarrolle un sentido de pertenencia y donde esté libre de miedo. Estudiantes que reportaron interacciones más positivas entre pares obtuvieron puntajes más altos en la resolución colaborativa de problemas, incluso después de considerar el perfil socioeconómico del estudiantado y las escuelas. Asimismo, estudiantes que no se sienten amenazados por sus pares también obtuvieron puntajes más altos en la resolución colaborativa de problemas.

El aprendizaje a lo largo de la vida: aprender, desaprender y reaprender. El aprendizaje a lo largo de la vida no solo requiere que las personas aprendan constantemente cosas nuevas, sino que, tiende a ser mucho más complicado, requiere que desaprendan y vuelvan a aprender cuando cambian los contextos y los paradigmas. El aprendizaje a lo largo de la vida se basa en estrategias y aspiraciones de aprendizaje eficaces. PISA² ofrece algunos hallazgos interesantes sobre las relaciones, o la falta de ellas, entre el conocimiento académico, las estrategias de aprendizaje

2. Estudiantes con expectativas de emprender una carrera profesional o técnica en ciencias cuando tengan 30 años, y puntaje en ciencias (PISA 2015).

de estudiantes y las expectativas profesionales. Estudiantes con mejores estrategias de aprendizaje (y reaprendizaje) tuvieron mejores resultados profesionales que aquellos que solo tuvieron mejor conocimiento académico (Schleicher, 2018).

La importancia de desarrollar aspiraciones, autoeficacia y disfrutar del aprendizaje para tener mejores resultados de vida: El éxito académico por sí solo no es suficiente. PISA también ofrece algunas ideas interesantes sobre el vínculo entre el conocimiento y las aspiraciones. Cuando las y los estudiantes no disfrutaban aprendiendo ciencias, un mejor desempeño en esta área se traduce en solo una probabilidad marginalmente mayor de que estos estudiantes esperen seguir una carrera en ciencias. Pero cuando disfrutaban aprendiendo sobre ciencias, los mejores resultados de aprendizaje están estrechamente relacionados con sus expectativas de una futura carrera en ese campo. Esto resalta la importancia de desarrollar enfoques más multidimensionales para el aprendizaje y el diseño instruccional, y hacerlo explícitamente en lugar de solo esperar que el enfoque en un mejor desempeño resulte en otros resultados deseados (Schleicher, 2018).

Evaluaciones

Necesidad de una orientación clara y detallada sobre las evaluaciones relacionadas con las competencias del siglo XXI. No muchos sistemas educativos proporcionan orientación detallada sobre cómo mejorar el desarrollo social, emocional y para el siglo XXI. Aunque esto brinda a escuelas y docentes la flexibilidad para diseñar sus propias lecciones, puede dejar desatendidos a aquellos docentes que no están seguros de cómo enseñar mejor estas competencias. Algunos países abogan por **la autoevaluación** como medio para mejorar la autoconciencia de los alumnos de sus competencias sociales y emocionales. También se complementa con **evaluaciones por pares** basadas en criterios fijos. La autoevaluación se practica en Irlanda.

Illinois, Estados Unidos: Brinda puntos de referencia detallados y descripciones de desempeño para cada uno de los estándares predefinidos de los objetivos de aprendizaje social y emocional. Las descripciones de desempeño ayudan a los docentes a diseñar su currículo y la evaluación. Dado que los estándares para todos los grados desde preescolar hasta media superior son consistentes, el sistema garantiza la continuidad en el aprendizaje social y emocional a lo largo de la trayectoria escolar.

Algunos países evalúan las competencias sociales y emocionales de las y los estudiantes para mejorar los sistemas educativos.

Esto lo hacen mediante encuestas o pruebas a nivel nacional para evaluar sus sistemas educativos. Estas encuestas no son necesariamente para la retroalimentación individual a estudiantes o docentes, sino más bien para la comprensión del estado actual del sistema educativo a nivel escuela, región o nación. En Uruguay, el estudio Aristas que lleva a cabo el Instituto Nacional de Evaluación Educativa investiga, entre otras cuestiones, las habilidades socioemocionales de estudiantes de tercero, sexto de educación primaria y noveno de educación media.

Incorporación en actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares también son una oportunidad para desarrollar competencias del siglo XXI. También están ampliamente disponibles e incluyen deportes, clubes artísticos, consejos estudiantiles y trabajo voluntario.



Baviera (**Alemania**) ha estado llevando a cabo el proyecto Mentor Sport nach 1 (Mentor de deportes después de uno) en escuelas secundarias básicas y superiores desde 2007. Este proyecto permite a las y los estudiantes seleccionados convertirse en mentores de sus compañeros de clase en actividades deportivas autoorganizadas durante los descansos, como básquetbol, fútbol, handball, voleibol, bádminton, tenis, tenis de mesa, malabares y baile. La escuela es responsable de supervisar y apoyar estas actividades y los docentes brindan asesoramiento si es necesario. El enfoque del proyecto no es solo en la salud, sino también en aspectos que fortalecen el carácter. Por lo tanto, el proyecto hace una contribución importante a la educación en valores en la escuela.



El aprendizaje socioemocional es crucial en el desarrollo de las y los adolescentes y los programas de tutoría y mentoría son la forma más efectiva de proporcionarlo fuera del aula.

La adolescencia es un período de diversos cambios biológicos, fisiológicos y sociales. Como resultado, también es el período en el que muchos adolescentes persiguen comportamientos negativos y antisociales. Las y los adolescentes tienden a tomar más riesgos que los adultos, lo que puede plantear dificultades para llevar a cabo intervenciones exitosas. En este contexto, la movilización de programas para ayudar a mejorar

las competencias sociales y emocionales de las y los adolescentes, como la autodisciplina o la resiliencia, puede ser una forma de ayudarlos a tomar decisiones que los beneficien. La evidencia muestra la importancia de la tutoría, específicamente la que es estructurada a la experiencia de aprendizaje (ver más en la sección *Apoyo académico* de la “Estrategia 3: Acompañamiento”). También el andamiaje se ha visto como una práctica efectiva en la que el tutor o mentor divide el aprendizaje en partes y proporciona una estructura clara, y hay varios hitos que ayudan a los estudiantes a revisar su progreso y reflexionar sobre su aprendizaje; esta práctica enseña disciplina y otras competencias a través del ejemplo del docente, tutor o mentor (OCDE, 2015).

Competencias digitales, información y seguridad online

Equipar a las y los estudiantes con las competencias para navegar, evaluar y usar responsablemente las herramientas digitales de información y tecnología. Cuanto más conocimiento nos permite la tecnología buscar y acceder, más importante se vuelve la comprensión profunda y la capacidad de dar sentido al contenido. Fortalecer la capacidad de las personas para navegar mejor a través de una oleada de información. La comprensión implica conocimiento e información, conceptos e ideas, habilidades prácticas e intuiciones. Pero fundamentalmente, implica reunirlos, integrarlos y aplicarlos de manera apropiada para el contexto del alumno (UNICEF, 2012).

Las políticas que los países han usado para cerrar la brecha digital son dotación de dispositivos y *software* tanto a las escuelas como a los estudiantes y muchas veces provisión de Internet, junto con entrenamiento de los docentes en su uso.

Más allá de dotar con dispositivos e Internet, se necesita cerrar la segunda brecha digital que se refiere al uso con desarrollo de las competencias digitales: alfabetización en información y datos, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Dar los dispositivos no es suficiente, los estudios recientes sugieren que los nacidos en el siglo XXI aún enfrentan desigualdades en el acceso, las motivaciones, el uso y las habilidades con respecto a Internet (segunda brecha digital). La Comisión Europea ha establecido el Marco de Competencias Digitales, el cual define las competencias digitales como: 1) alfabetización en información y datos, 2) comunicación y colaboración, 3) creación de contenidos digitales, 4) seguridad, y 5) resolución de problemas. Por

ejemplo, **Portugal** desarrolló la iniciativa INCoDe.2030 (<https://www.incode2030.gov.pt/en/eixos-en/#eixo-1>), la cual implementa políticas de amplio alcance con diferentes pilares y objetivos para abordar la segunda brecha digital. Entre estas medidas se incluye la integración de competencias digitales en el currículo, la capacitación de docentes, la disponibilidad de cursos en línea, manuales, herramientas de evaluación y autodiagnóstico, entre otras iniciativas.

Las y los estudiantes deben ser capaces de distinguir entre fuentes de información creíbles y no confiables, entre realidad y ficción. Necesitan ser capaces de cuestionar o tratar de mejorar el conocimiento y las prácticas aceptadas de nuestros tiempos (pensamiento crítico). Tratar con la novedad, el cambio, la diversidad y la ambigüedad supone que los individuos pueden pensar por sí mismos. La creatividad en la resolución de problemas requiere la capacidad de considerar las consecuencias futuras de las acciones de uno, evaluar el riesgo y la recompensa, y asumir la responsabilidad por los productos del trabajo de uno. La digitalización también puede ser no empoderar, cuando las personas intercambian su libertad a cambio de conveniencia y dependen del consejo y las decisiones de los sistemas computacionales (Schleicher, 2018).

Integrar la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje para mejorar la creatividad, la colaboración, la investigación y las habilidades de comunicación. Proporcionar oportunidades para que las y los estudiantes utilicen la tecnología para resolver problemas, crear proyectos multimedia y acceder a la información.

Evaluar la utilidad de enseñar programación, cuando existe la necesidad de fortalecer tanto la comprensión profunda como el desarrollo práctico de los conceptos subyacentes de la digitalización. En un mundo saturado de tecnología, la interrogante que surge es si las y los estudiantes de hoy deberían aprender programación. Existe el riesgo de que al enseñarles las técnicas actuales para resolver los problemas de hoy en día, estas puedan volverse obsoletas para cuando se gradúen. La pregunta más importante que plantea este ejemplo es: ¿cómo podemos fortalecer una comprensión profunda y un desarrollo práctico con los conceptos subyacentes de la digitalización sin distraernos con las herramientas digitales actuales? (Schleicher, 2018).

La seguridad en línea es clave, y las escuelas pueden proporcionar información y estrategias de prevención. Como conocimiento de: sus derechos en línea, privacidad, protección y participación; cómo utilizar Internet de forma segura y responsable respetando los

derechos y la privacidad de los demás; la naturaleza de los riesgos en línea y cómo evitarlos; a dónde ir cuando están preocupados o asustados (UNICEF, 2012).



En **Brasil**, SaferNet, una ONG que combate el crimen en Internet en colaboración con la Fiscalía General de la Nación, la policía federal, la Secretaría Especial de Derechos Humanos de la Presidencia de la República y el Comité Directivo de Internet de Brasil, desarrolló un kit educativo sobre seguridad en Internet. El kit contiene folletos, planes de lecciones, videos educativos, cómics, glosarios y tutoriales para ayudar a los docentes a mejorar la seguridad en línea de sus estudiantes. Brasil también lanzó la red social Nética para fortalecer la educación y la prevención de violencia en línea. La red está abierta a todos los profesores y trabajadores sociales que han sido formados en seguridad en línea por SaferNet y sus socios, y se ha convertido en un lugar de encuentro virtual para debates e intercambios de material y eventos sobre seguridad en el ciberespacio (UNICEF, 2012).



Referencias bibliográficas

- Adelman, M., Haimovich, F., Ham, A. y Vazquez, E. (2017). *Predicting School Dropout with Administrative Data*, World Bank Working Paper 8142. Washington, D.C.: World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/273541499700395624/pdf/WPS8142.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (s.f.). *Observatorio de la Educación*. <https://observatorio.anep.edu.uy/>
- Akos, P. (2020). *Starting early: Career Development in the Early Grades*. ACTE. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610366.pdf>
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, OECD Education Working Papers, Nro. 41. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_218525261154
- Angrist, J. y Pischke, J. V. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*, 112(842), 735-65. <https://academic.oup.com/ej/article-abstract/112/482/735/5079771>
- Arango, S. (2018). Externalidades en el desempeño académico de la provisión de incentivos: evidencia del programa Ser Pilo Paga. *Revista de Economía del Rosario*, 20(2), 175-212. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/economia/a.6454>
- Azevedo, J. P. Wagner de, Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A. y Geven, K. M. (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates (English)*. Policy Research working paper; nro. WPS 9284; COVID-19 (Coronavirus). Washington, D.C. : World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/329961592483383689/Simulating-the-Potential-Impacts-of-COVID-19-School-Closures-on-Schooling-and-Learning-Outcomes-A-Set-of-Global-Estimates>
- Banco Mundial (2021). *Accelerating Learning Recovery*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/75bdb5f2c03f19f0642db1c941193f8d-0140042021/related/Recovery-updated-09-27-2021.pdf>
- Barrera-Osorio, F., Bertrand, M., Linden, L. y Pérez-Calle, F. (2011). Improving the Design of Conditional Transfer Programs: Evidence from a Randomized Education Experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), 167-95. <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/8141271/improving+the+design+of+conditional+transfer+programs.pdf?sequence=1>
- Blount, T. N. (2012). Dropout Prevention: Recommendations for School Counselors. *Journal of School Counseling*, 10(16). <http://www.jsc.montana.edu/articles/v10n16.pdf>
- Campbell, D. (2006). What is education's impact on civic and social engagement? En R. Desjardins y T. Schuller (Eds.), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium* (pp. 25-126). París: OECD. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/37425694.pdf>
- Campuzano, L., Dynarksi, M., Agodini, R. y Rall, K. (2009). *Effectiveness of reading and mathematics software products: findings from two student cohorts. NCEE 2009-4041*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Dept. Educ; Washington, D.C. <https://eric.ed.gov/?id=ED504657>

- Carrillo, P., Onofa, M. y Ponce, J. (2010). *Information technology and student achievement: Evidence from a randomized experiment in Ecuador* (IDB Working Paper Nro. IDB-WP-223). Washington, D.C.: Inter-American Development Bank. <https://publications.iadb.org/en/publication/10627/information-technology-and-student-achievement-evidence-randomized-experiment>
- Cedefop (20 de julio de 2022). *Sweden: increasing attractiveness of secondary VET through access to higher education*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/sweden-increasing-attractiveness-secondary-vetthrough-access-higher-education>
- Centro Nacional de Prevención de Deserción Escolar (CNPDE) (2015). *15 estrategias efectivas para la prevención de la deserción escolar*. <https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/03/NDPCN15EffectiveStrategies.pdf>
- Comisión Europea (2018). *Effects of vocational and general education for labor-market outcomes over the life-cycle* [Efectos de la educación general y vocacional para los resultados del mercado laboral durante el ciclo de vida]. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/56686>
- Comisión Europea (2017). *Study on the impact of admission systems on higher education outcomes*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9cfdd9c1-98f9-11e7-b92d-01aa75ed71a1>
- Comisión Europea (2013). *Reducción del abandono escolar prematuro: mensajes clave y apoyo político. Informe final del Grupo de Trabajo Temático sobre el Abandono Escolar Prematuro*. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf
- Community College Research Center (CCRC) (2011). *Toward a New Understanding of Non-Academic Student Support: Four Mechanisms Encouraging Positive Student Outcomes in the Community College*. Teachers College, Columbia University. Nueva York. <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/non-academic-student-support-mechanisms.html>
- Condliffe, B., Quint, J., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., Saco, L. y Nelson, E. (2017). *Project Based Learning: A Literature Review*. Nueva York, NY: MDRC. <https://www.pblworks.org/sites/default/files/2019-01/MDRC%20PBL%20Literature%20Review.pdf>
- Consejo de Educación de Australia (2020). *Looking to the Future: Report of the Review of senior secondary pathways into work, further education and training*. <https://www.dese.gov.au/quality-schoolspackage/resources/looking-future-report-review-senior-secondary-pathways-work-further-educationand-training>
- Consejo del Condado de Cambridgeshire (2017). Non-attendance and the law; Integrated front door; District teams. Last accessed 6 March, 2017 at <https://www.cambridgeshire.gov.uk/>
- Cook, P. J., Dodge, K., Farkas, G., Fryer Jr., G., Guryan, J., Ludwig, J., Mayer, S., Pollack, H. y Steinberg, L. (2014). *The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago*. NBER Working Paper Nro. 19862. <https://www.nber.org/papers/w19862>
- Corbanese, V. y Rosas, G. (2014). *Derechos de los jóvenes en el trabajo. Guía del facilitador y guía práctica*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/documents/instructionalmaterial/wcms_317845.pdf
- Davies, M., Lamb, S. y Doecke, E. (2011). *Strategic Review of Effective Re-Engagement Models for Disengaged Learners*. Victorian Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne, Australia. www.education.vic.gov.au/documents/about/research/revreengage.pdf

- Departamento de Educación de los Estados Unidos (DEEU) (2008). *Prevención de la deserción escolar*. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/dp_pg_090308.pdf
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Educación y Capacitación del Gobierno del Estado de Victoria (s.f.). *Student Mapping Tool*. Last updated in September, 2017. Last accessed on 6 March, 2018. <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/>
- Edutopia (2015). *5 PBL Best Practices for Redefining the Teacher's Role*. <https://www.edutopia.org/blog/pbl-practices-redefining-teachers-role-josh-block> ; <https://www.edutopia.org/project-based-learning>
- Fazekas, M. y Litjens, I. (2014). *A Skills beyond School Review of the Netherlands*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/A-Skills-Beyond-School-Review-of-the-Netherlands.pdf>
- Ganimian, A. J. y Murnane, R. J. (2014). *Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations*. NBER Working Paper Nro. 20284. <https://www.nber.org/papers/w20284.pdf>
- Gutiérrez, E. y Rodrigo, R. (2014). Closing the achievement gap in mathematics: evidence from a remedial program in Mexico City. *Latin American Economic Review*, 23:14. DOI 10.1007/s40503-014-0014-2. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40503-014-0014-2.pdf>
- Harvard (s.f.). *Project-based learning resources*. <https://instructionalmoves.gse.harvard.edu/project-based-learning> ; <https://instructionalmoves.gse.harvard.edu/teaching-through-problems> ; <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/22/01/project-based-learning-great>
- Health Direct (s.f.). *headspace* (National Youth Mental Health Foundation). <https://www.healthdirect.gov.au/partners/headspace>
- Kremer, M. y Holla, A. (2009). Improving Education in the Developing World: What Have We Learned from Randomized Evaluations? *Annual Review of Economics*, 1, 513-542. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3740762/#>
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in Education*. París: OCDE. https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lavy, V. y Schlosser, A. (2005). Targeted remedial education for underperforming teenagers: cost and benefits, *Journal of Labor Economics*, 23(4), 839-874. <https://www.nber.org/papers/w10575.pdf>
- Le Métais, J. (2003). *International Developments in Upper Secondary Education: Context, provision and issues*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment. https://ncca.ie/media/1490/international_developments_in_uppersecondary-education_rr2.pdf
- Lee, S. y Chung, J. Y. (2019). The Machine Learning-Based Dropout Early Warning System for Improving the Performance of Dropout Prediction. *Applied Sciences*, 9(15), 3093. https://www.researchgate.net/publication/334818622_The_Machine_Learning-Based_Dropout_Early_Warning_System_for_Improving_the_Performance_of_Dropout_Prediction
- Levy, S. (2006). *Progress Against Poverty Sustaining Mexico's Progres-Oportunidades Program*. Washington, D. C.: Brookings Institution Press. <https://www.brookings.edu/books/progress-against-poverty/>

- Mann, A., Denis, V., Schleicher, A., Ekhtiari, H., Forsyth, T., Liu, E. y Chambers, N. (2020). *Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/dream-jobs-teenagers-career-aspirations-and-the-future-of-work.htm>
- Markham, T., Larmer, J. y Ravitz, J. (2003). *Project-Based Learning Handbook: A Guide to Standards Focused Project-Based Learning for Middle and High School Teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Ministerio de Justicia y Seguridad (11 al 13 de noviembre de 2014). Presentación durante la gira de estudio de UNICEF "Reducing Early School Leaving: Learning from the Netherlands", La Haya, Países Bajos.
- Mischenko, P. (2021). *Aprendizaje socioemocional basado en la conciencia plena en un entorno educativo híbrido*. Reflexiones en progreso, nro. 48 IBE/2021/WP/CD/4848. Ginebra: OIE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379403_spa
- Misión Alemana en los Estados Unidos (MAES) (s.f.). *El sistema alemán de formación profesional: una visión general*. <https://www.germany.info/us-en/welcome/wirtschaft/03-Wirtschaft/-/1048296>
- Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., Boswell, M. y Rozelle, S. (2013). Can one-to one computing narrow the digital divide and the educational gap in China? The case of Beijing migrant schools. *World Development*, 46, 14-29. doi: 10.1016/j.worlddev.2012.12.019. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0305750X13000077>
- Molina-Millán, T., Barham, T., Macours, K., Maluccio, J. A. y Stampini, M. (2016). Long-term Impacts of Conditional Cash Transfers in Latin America: Review of the Evidence. *IDB Publications*. <https://publications.iadb.org/en/publication/12565/long-term-impacts-conditional-cash-transfers-latin-america-review-evidence>
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (s.f.). *Senior cycle curriculum*. Ireland. <https://www.curriculumonline.ie/Senior-cycle/Curriculum/>
- Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020). *The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence*. NBER Working Paper Nro. 27476. <https://www.nber.org/papers/w27476>
- NSW Government (s. f.). *STEM education*. <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/curriculum/stem>
- OCDE (2010). *Learning for Jobs*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. París: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-jobs_9789264087460-en
- OCDE (2012). *Note on "Quality Apprenticeships" for the G20 Task Force on Employment*. <https://web-archiv.oecd.org/2012-10-09/213024-OECD%20Apprenticeship%20Note%2026%20Sept.pdf>
- OCDE (2014). *Financial Education for Youth: The Role of Schools*. París: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/financial-education-in-schools_9789264174825-en
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The power of social and emotional skills*. París: OECD Publishing. <https://nicspau.files.wordpress.com/2017/03/oecd-2015-skills-for-social-progress-social-emotional-skills.pdf>
- OCDE (2018). *Citizens with a say*. Trends Shaping Education Spotlight 13. París: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3092726b-en.pdf?expires=1689205235&id=id&accname=guest&checksum=431889BA-26F6FCA9240A599ACD1B465D>

- OCDE (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. París: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en
- OCDE (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. París: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-v_ca768d40-en
- OCDE (2021a). *Indicators of teenage career readiness: Guidance for policy makers*. OECD Education Policy Perspectives 43. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6a80e0cc-en>
- OCDE (2021b). *Think green. Education and climate change*. Trends Shaping Education, nro. 24. París: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2a9a1cdd-en.pdf?expires=1689314717&id=id&accname=guest&checksum=5B27D9EB9F0319B8FDA7A77199635FC4>
- Oficina de Tecnología Educativa de EE. UU. (2021). *Guiding Principles for Use of Technology with Early Learners*. <https://tech.ed.gov/earlylearning/principles/>
- OMS (2016). *INSPIRE: Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños*. <https://www.unicef.org/media/66876/file/INSPIRE-SevenStrategies.pdf>
- OMS, UNESCO y UNICEF (2022). *Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje*. <https://www.unicef.org/media/126821/file/Promoting%20and%20protecting%20mental%20health%20in%20schools%20and%20learning%20environments.pdf>
- Oreopoulos, P., Brown, R. y Lavecchia, A. (2017). Pathways to Education: An Integrated Approach to Helping At-Risk High School Students. *Journal of Political Economy*, 125(4), 947-84. <https://www.nber.org/papers/w20430>
- Périco e Santos, A. V. y Kitchen, H. (2022). *Managing student transitions into upper secondary pathways*. OCDE. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/RD\(2022\)19/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/RD(2022)19/en/pdf)
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) (2015). *Resultados e impacto de Beca 18*. Ministerio de Educación de Perú. http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/resultado_impacto_beca18.pdf
- Rimm-Kaufman, S. E., Fan, X., Chiu, Y. J. y You, W. (2007). The contribution of the Responsive Classroom Approach on children's academic achievement: Results from a three year longitudinal study, *Journal of School Psychology*, 45(4), 401-421.
- Savelsberg, H., Pignata, S. y Weckert, P. (2017). Second Chance Education: Barriers, Supports and Engagement Strategies. *Australian Journal of Adult Learning* 57(1), 36-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140791.pdf>
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. París: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264300002-en.pdf?expires=1688524035&id=id&accname=guest&checksum=EA0C4176FFFB6C-99C2E7D15FEA37F5AD>
- Schwartz, A. (2012). *Remedial Education Programs to Accelerate Learning for All*. GPE Working Paper Series on Learning, Nro. 11. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/564671468151507990/pdf/797830WP0Anali-0Box0379789B00PUBLIC0.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Movimiento contra el Abandono Escolar. Yo No Abandono*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/movimiento-contra-el-abandono-escolar-yo-no-abandono?state=published>

- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., Pastorello, M. y Eyers, J. (2015). *Interventions for improving learning outcomes and access to education in low- and middle-income countries: a systematic review*, *3ie Systematic Review* 24. Londres: International Initiative for Impact Evaluation (3ie). https://www.3ieimpact.org/sites/default/files/2019-05/SR24-education-review_2.pdf
- Solís, J. (2003). Re-thinking illegality as a violence against, not by Mexican immigrants, children, and youth, *Journal of Social Issues*, 59(1), 15-33. <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1540-4560.00002>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. y Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students Academic Achievement: Findings of two second-order meta-analyses, *Review of Educational Research*, 86(4). doi:10.3102/0034654316675417. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654316675417>
- Strobel, J. y van Barneveld, A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 44-58. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1046>
- Stronati, C. (2023). *The design of upper secondary education across OECD countries. Managing choice, coherence and specialization* [El diseño de la educación secundaria superior en los países de la OCDE. Gestión de la elección, la coherencia y la especialización]. OECD Education Working Papers, Nro. 288. París: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/158101f0-en.pdf?expires=1688522878&id=id&accname=guest&checksum=53751F436DADBB4161168D09CB2829E9>
- Tinto, V. (2003). *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success*. Promoting Student Success in College, Higher Education Monograph Series. Nueva York: Syracuse University. http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning_Better_Together.pdf
- UNESCO (2022a). *Early warning systems for school dropout prevention in Latin America and the Caribbean*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380354_eng
- UNESCO (2022b). *Study on Monitoring of GCED in South Korea*. <https://www.unescoapceiu.org/post/4677>
- UNICEF (2012). *Child Safety Online*. <https://www.unicef.org/media/66821/file/Child-Safety-Online.pdf>
- UNICEF (2017). *Early Warning Systems for students at risk of dropping out*. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, Volume 2. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf
- UNICEF (2020). *COVID-19: Integration of Child Protection in Return to School*. EA-PRO. <https://www.end-violence.org/sites/default/files/2020-09/UNICEF%20EAPR%20Integration%20of%20Child%20Protection%20in%20Return%20to%20School%20-%20REFERRAL%20PATHWAY%20TEMPLATE.pdf>
- UNICEF (2021). *¡Todos los niños vuelven a la escuela! Módulos de prevención del abandono escolar para profesores y equipos escolares*. <https://www.unicef.org/eca/media/19386/file>
- Vegas E. y Winthrop, R. (2020). *Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19, Report*. The Brookings Institution.

- Vegas, E., Ziegler, L. y Zerbino, N. (2019). *How Ed-Tech Can Help Leapfrog Progress in Education*. Center for Universal Education at The Brookings Institution.
- Walker, A. y Leary, H. (2009). A Problem-Based Learning Meta Analysis: Differences across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels (Abstract). *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 12-43. <https://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol3/iss1/3/>
- World Economic Forum (WEF) (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023/digest/#:~:text=The%20majority%20of%20the%20fastest,Analysts%20and%20Information%20Security%20Analysts.>
- Zamora-Torres, A. y Thalheim, L. (2020). El Modelo Mexicano de Formación Dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de los jóvenes en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(31), 48-67. Epub 25 de septiembre de 2020. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722020000200048

unicef 

para cada infancia