



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

20

febrero de 2022

Programas de segunda oportunidad. ¿Qué funciona para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes?

Alejandro Paniagua Rodríguez

Las políticas activas de ocupación son la cara más visible de las medidas adoptadas por los gobiernos para luchar contra un desempleo juvenil persistente, que se ha agravado por las crisis de 2008 y 2020. Entre estas medidas, los programas de segunda oportunidad, centrados en el progreso de la formación integral como palanca para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes, son particularmente importantes en un contexto laboral marcado por la intensificación de la competencia para conseguir empleo. En esta revisión de evidencia recogemos nuevos datos sobre los programas de segunda oportunidad y sus impactos, sobre cuáles parecen tener mayor efectividad y sobre los factores de éxito que deberían incorporarse en futuros programas.

“La educación se ha basado durante demasiado tiempo en inercias y tradiciones, y los cambios educativos en intuiciones o creencias no fundamentadas. El movimiento ‘Qué funciona’ irrumpe en el mundo de la educación con un objetivo claro: promover políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia. Ivàlua y la Fundació Bofill han creado una alianza para impulsar este movimiento en Cataluña”.



¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

Programas de segunda oportunidad. ¿Qué funciona para mejorar el retorno educativo y las transiciones al trabajo de las y los jóvenes?



Alejandro Paniagua Rodríguez es Doctor en Antropología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y maestro de primaria. Actualmente es Profesor Lector en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Su trabajo de investigación gira en torno a las desigualdades educativas, la atención a la diversidad, la innovación pedagógica y el análisis de políticas públicas.

Motivación

El paro juvenil, especialmente cuando se produce en las primeras etapas de la transición al mundo adulto (15-21 años) y va acompañado de un abandono prematuro de la formación, está asociado a un detrimento de la salud mental y física; a mayores probabilidades de sufrir desempleo de larga duración; a tener bajos salarios o un trabajo precario, así como a otros efectos sobre la salud, la participación política y la inclusión social que pueden durar entre 10 y 20 años [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9]. Por ello los Estados han invertido cada vez más en programas para tratar de paliar los efectos del desempleo y la escasa formación de los trabajadores jóvenes [10] [11], como muestra la importante iniciativa europea Youth Guarantee iniciada en 2013¹.

Actualmente, los jóvenes de los países de la OCDE participan más que nunca en la

¹ Los programas de garantía juvenil, implementados a partir de 2014, tienen el objetivo de proveer a las y los jóvenes de 16 a 25 años de una oferta de empleo, educativa o de formación de calidad dentro de los cuatro meses posteriores a perder el trabajo o abandonar los estudios. Este marco ha sido aplicado de manera muy desigual, ya que algunos países muestran muchas dificultades para cumplir con sus objetivos y planes de actuación [12].

educación postobligatoria, y durante más tiempo, retrasando así su incorporación al mercado laboral [13] [14]. Aunque en la mayoría de los países de la OCDE se observa un envejecimiento de la población y una creciente demanda de empleo en ciertos sectores económicos, la proporción de jóvenes en paro o expuestos a trabajos precarios no ha dejado de crecer desde los años 80 [15] [16] [17]. Además, esta tendencia se está viendo muy afectada por la actual crisis originada por el COVID-19, cuyo impacto se estima que está siendo casi diez veces mayor que la ocasionada por la crisis de 2008 [18]. En mayo de 2020, aproximadamente uno de cada cinco jóvenes había perdido su puesto de trabajo [19], mientras que en 2021 el grupo de edad comprendido entre los 18 y los 35 años fue el que manifestó un deterioro mayor en su salud mental [20].

La mayoría de países ha afrontado el reto de fomentar el retorno a un itinerario formativo o mejorar la incorporación al mercado laboral de los jóvenes a partir de las denominadas «políticas activas de empleo» (*active labor market policies*). Estas iniciativas han reproducido buena parte del discurso neoliberal sobre la necesidad de que los jóvenes se «activen» y mejoren su «empleabilidad²», que no son sino formas de aproximarse a problemas mucho más macroestructurales, es decir, referidos al sistema educativo, al mercado laboral y a las políticas sociales en términos de responsabilidad individual. De este modo, se ha pasado de entender el paro como algo temporal, que requiere de soportes institucionales, a asumirlo como un mal estructural, pero colateral, al que uno debe responder con más y mejor formación, así como aceptando una dura competencia en el mercado [21] [22] [23].

Sin embargo, la promesa neoliberal de que (simplemente) con mejores y más acertadas titulaciones una persona puede acceder a un trabajo cualificado se ha mostrado bastante ilusoria [24]. Como revelan estudios recientes sobre abandono escolar prematuro y transiciones al trabajo, tanto en el abandono escolar prematuro como en el desempleo juvenil intervienen factores intergeneracionales (estudios y posición sociolaboral de los progenitores), factores no cognitivos (autodisciplina, estabilidad emocional o habilidades sociales, entre otras), o la capacidad para interactuar con futuros empleadores (*signalling theory*). Estas variables actúan como mecanismos invisibles ligados a capitales culturales y sociales que se transmiten de manera muy temprana desde la educación infantil a partir de los capitales familiares [26] [11].

2 La empleabilidad puede definirse como todas aquellas habilidades y competencias personales directamente relacionadas con la obtención y mantenimiento del empleo que están ligadas con el desarrollo personal, incluyendo el capital social y humano. El abuso de esta noción, sin tener en cuenta el contexto estructural del mercado de trabajo y educativo, ha sido denunciado como una forma de legitimar la desigualdad a través de los discursos sobre la responsabilidad individual y las cualidades personales.

Recuadro 1.

El difícil reto de los programas de segunda oportunidad en España y Cataluña

Un aspecto fundamental a la hora de establecer estrategias para alcanzar y vincular a jóvenes en programas de segunda oportunidad es que estos son muy sensibles a la tríada formada por la estructura del mercado laboral, el desarrollo del estado del bienestar y las ayudas disponibles, así como a las dinámicas del sistema educativo [7]. El difícil contexto al que tienen que hacer frente estos programas en el conjunto del Estado español tiñe de manera clara los resultados de las evaluaciones realizadas en Cataluña [31][25], que deben leerse bajo el prisma de factores estructurales muy adversos, ya que:

- España ha mostrado **una caída muy marcada en la participación en el mercado laboral de la población joven entre 2007 y 2014**, con casi un 20 % menos de personas trabajando [53].
- El **37 % de graduados universitarios acaban en puestos de trabajo no cualificados** [28] y el **75 % de las ofertas de empleo nunca se hacen públicas** [29].
- El Estado español se clasifica de manera repetida y persistente en el clúster de países **más afectados por la crisis financiera de 2008**, lo cual ha repercutido en disposiciones que han desregularizado el mercado laboral y recortado la inversión en medidas sociales [40]. De hecho, España se encuentra entre el grupo de países con mayores índices de riesgo de pobreza de la UE, lo que muestra una incoherencia entre las políticas económicas, el mercado laboral, las ayudas sociales y las políticas activas de empleo [7].
- Las **transiciones al mercado laboral** en España se han caracterizado por ser muy largas e incluso caóticas [12], con un periodo de espera notable y marcado por un mercado laboral muy segmentado y temporal/inestable, con pocas oportunidades de formación en el trabajo, bajada de salarios, pérdida de derechos sociales y una creciente inflación de títulos como resultado de un crecimiento demasiado rápido de la educación terciaria [54].
- El desarrollo de un sistema educativo comprensivo en España con la implementación de la LOGSE en 1996 no ha supuesto un alivio en la reproducción de la desigualdad social y ha causado que **los abandonos educativos sean mayores que con el sistema anterior** [55]. De hecho, [27] en el conjunto del Estado español, casi el triple de estudiantes de clase media-alta con notas malas o regulares dan el paso a la educación postobligatoria en comparación con los de familias trabajadoras manuales.
- **La implementación del Youth Guarantee ha sido tardía en España**, cuyo presupuesto sensiblemente menor a otros países ha servido más para cubrir medidas que ya estaban en marcha que para crear intervenciones innovadoras y de calidad [12]. Entre 2005 y 2015, la inversión en políticas activas de empleo juvenil creció en Dinamarca un 50 % (1,46 % del PIB), mientras que en España cayó un 8 % (0,45 % del PIB) [7].

En este contexto, los programas de segunda oportunidad representan un tipo específico de respuesta al abandono escolar prematuro y al desempleo juvenil, que difiere del resto de políticas activas de empleo. Estas intervenciones tienen un compromiso hacia el desarrollo in-

tegral de los jóvenes, de las relaciones de poder y privilegio existentes en nuestra sociedad, y entienden el empoderamiento como un proyecto personal que se enmarca en un proceso identitario de transición que va mucho más allá del trabajo y que engloba la transición al mundo adulto [30] [11]. En el conjunto del Estado español existen ya iniciativas que están demostrando ser exitosas en este sentido, a falta de evaluaciones más rigurosas (véase el recuadro 2). Además, estos programas parten del hecho de que en cualquier contexto regional es posible identificar a un grupo de jóvenes con menores calificaciones en comparación con sus competidores. Y en un mercado laboral donde no se crean suficientes trabajos de calidad y estables, pero donde crece la competencia y la inflación de títulos, esto se traduce en que aquellos con las peores calificaciones acaban siendo, inequívocamente, los perdedores. Estos grupos, que cuentan con ciertos factores de riesgo personales, familiares y sociales y que deben afrontar unas barreras especialmente duras para acceder a un empleo no precario o continuar con un itinerario formativo [4] [8], son precisamente a quienes se dirigen los programas de segunda oportunidad.

Estas intervenciones entienden el empoderamiento como un proyecto personal que se enmarca en un proceso que va mucho más allá del trabajo y que engloba la transición al mundo adulto.



Tanto en Cataluña como en el conjunto del Estado español este grupo ha sido y sigue siendo uno de los mayores de toda la Unión Europea y la OCDE. Esto es el resultado de un sistema educativo que sigue mostrando unas tasas altas de abandono escolar prematuro (AEP), que en 2020 se situó en un 17,4 % (la media de la UE es del 15 %, aún lejos del objetivo para 2020 del 10 %) (Instituto Nacional de Empleo), y de un mercado laboral que muestra unas tasas de población joven en paro que no sigue ningún itinerario formativo de más del 20 % (Eurostat).

El esfuerzo presente por identificar y analizar el impacto de los programas de segunda oportunidad a nivel internacional busca aportar recomendaciones para la mejora de las políticas públicas en relación con el retorno educativo y las transiciones laborales de las y los jóvenes.

¿De qué programas estamos hablando?

Definición y teoría del cambio

En esta revisión definimos los programas de segunda oportunidad como un tipo específico de políticas activas de empleo que se caracterizan por su duración (medidas a largo plazo) y por su teoría del cambio, ya que buscan una mejora formativa que permita la adquisición de competencias y credenciales básicas como palanca para mejorar las transiciones laborales de los jóvenes [26]. En algunas ocasiones, estos programas se consideran como algo genuinamente diferente del resto de políticas activas de empleo, ya que estas últimas suelen medir su impacto en función de la

mejora de la ocupabilidad (obtención de empleo a corto plazo o mejora del salario, principalmente) y sus intervenciones suelen ser mucho más cortas y centradas en aspectos como la búsqueda de empleo, la facilitación de experiencias laborales o prácticas de trabajo.

Los programas de segunda oportunidad también se diferencian por su teoría del cambio. Mientras que las políticas de empleo juvenil giran en torno a la idea de ganar experiencia directa en el mundo laboral —el programa en sí es el catalizador para obtener empleo—,

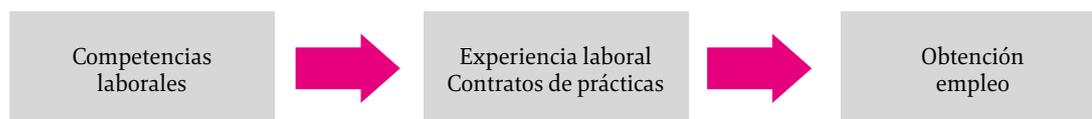
Los programas de segunda oportunidad, centrados en la formación y la educación general, buscan un desarrollo más integral y personal, que incluye aspectos no cognitivos que acaban generando el retorno a un itinerario o que facilitan la transición al mercado laboral.



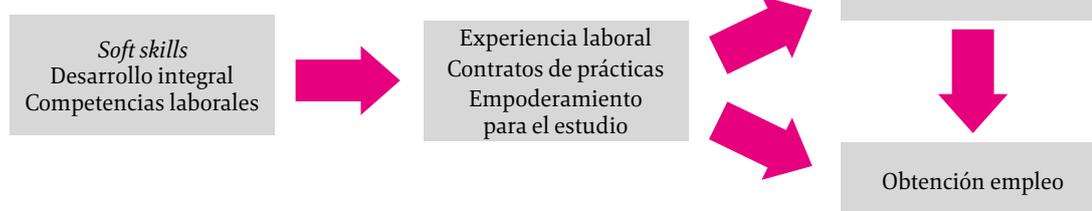
los programas de segunda oportunidad, centrados en la formación y la educación general, buscan un desarrollo más integral y personal, que incluye aspectos no cognitivos —estabilidad emocional, confianza, autodisciplina, capital social, entre otros— los cuales o bien acaban generando el retorno a un itinerario formativo o bien facilitan la transición al mercado laboral. [1] [32] [17] [30] [26]. De hecho, diversos autores señalan que las evaluaciones negativas se deben al «cortoplacismo» de muchas políticas activas de empleo que incluyen medidas más integrales y formativas (o de regreso a la educación), porque los efectos positivos tardan más tiempo en aparecer [17] [26]. De aquí la importancia de no solo incluir evaluaciones longitudinales, sino también programas que tengan una intervención sostenida en el tiempo y unos objetivos a medio y largo plazo.

Figura 1. Teoría del cambio de las políticas activas de empleo vs. teoría del cambio de los programas de segunda oportunidad

Políticas activas de empleo



Programas de segunda oportunidad



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo la clasificación que hacen Alegre y Todeschini [31], los programas de segunda oportunidad por los que nos interesamos en esta revisión:

- Tienen un enfoque educacional o lo educacional es prioritario, ya sea para regresar al sistema educativo u obtener una titulación.
- Son programas reactivos, que actúan cuando las transiciones educativas o hacia el mercado laboral son problemáticas.
- La experiencia laboral está presente, pero se supedita a lo educacional.
- La figura de la mentoría es central.
- Son programas muy ajustados al perfil de cada persona.

Población diana: necesidad de ir más allá de la categoría nini

El trabajo exclusivo con determinados grupos especialmente vulnerables comúnmente llamados «nini» (en inglés, *Not in Education, Employment and Training*, o *NEET* por sus siglas) es también un aspecto que diferencia a los programas de segunda oportunidad de otras medidas para combatir el desempleo juvenil [10]. Así, a pesar de que el colectivo nini (también llamados «desvinculados, en riesgo de ser nini, desaventajados, que están fuera de la escuela, o desconectados») ha ido centrando cada vez más las políticas de empleo juvenil, solamente un 38 % de este diverso y complejo colectivo, que responde a la categoría «que retornan» o «parados de corta duración», son los que la literatura considera como receptores realistas de estos programas de segunda oportunidad (véase la [tabla 3](#)). Esto es debido a que hace poco tiempo que han abandonado los estudios y se encuentran en una fase de confusión y necesidad de apoyos o porque con el paso de los años han tenido un desarrollo personal que ha cambiado su percepción negativa hacia la formación [41] [1] [32] [37] [42].

Se calcula que entre un tercio y la mitad de quienes abandonan la educación de manera prematura intentan volver al sistema educativo al menos una vez [43], por lo que es importante señalar y denunciar la imagen distorsionada que emana de la categoría nini, como agentes pasivos y marcadores negativos, e ir más

Entre un tercio y la mitad de quienes abandonan la educación de manera prematura intentan volver al sistema educativo al menos una vez, por lo que es importante señalar y denunciar la imagen distorsionada que emana de la categoría nini.



allá a la hora de desgranar y definir cada perfil que se esconde actualmente bajo esta categoría. De hecho, los datos muestran que en Cataluña hasta un 70 % de este colectivo son personas que estarían interesadas en trabajar o que buscan trabajo de manera poco sistemática y efectiva en un contexto educativo y laboral complejo [31]. Ante estas limitaciones, no pocos autores han criticado abiertamente la idoneidad de la categoría nini y han propuesto una categorización más específica que incluya también a otros grupos que comúnmente acaban siendo objeto de estas intervenciones. Este el caso de los «jóvenes con mayor riesgo de sufrir precariedad laboral» propuesto por McGirr [26] y que se analiza con atención más adelante.



En esta revisión no se incluyen las intervenciones centradas en la educación general de jóvenes en paro de larga duración, con discapacidad, sujetos a programas de justicia restaurativa o bajo responsabilidades familiares, ni de personas que están totalmente desanimadas o alienadas en relación con la formación o que tienen otras necesidades socioeconómicas severas y requieren primordialmente de medidas de intervención integral intensiva. Una forma operativa de circunscribir a los colectivos que teóricamente se engloban bajo el paraguas de los programas de segunda oportunidad es identificarlos como aquellos que se encuentran en la intersección de la falta de trabajo, la alta desvinculación o desánimo y el riesgo de marginalización [41].

Diversidad y falta de sistematización de programas de segunda oportunidad

No todos los programas que forman parte de esta revisión responden íntegramente a las mencionadas características. Su naturaleza puede variar sensiblemente según se aproximen a un tipo ideal de lo que se ha denominado «Educación de Segunda Oportunidad» [32] donde encontraríamos tanto a las «escuelas de segunda oportunidad» como a todos aquellos programas educativos alternativos y flexibles que en gran parte se dirigen a esos grupos que han abandonado la educación de manera prematura o, por el contrario, a programas en que las medidas educativas son una parte pequeña de una intervención dirigida a un tipo de población vulnerable, como los programas para jóvenes desvinculados o que no trabajan, estudian o se forman [26].

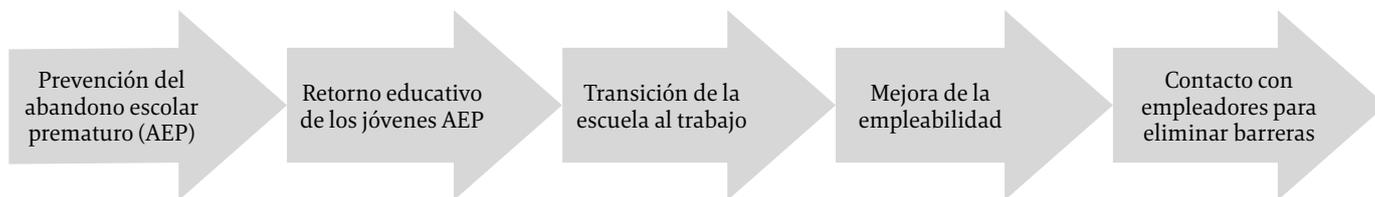
Desde el punto de vista de la tipología, si bien se incluyen programas que de manera complementaria realizan un trabajo preventivo (como los de educación flexible), la presente revisión no considera aquellas revisiones de programas cuya naturaleza primaria es preventiva y que, por otro lado, ya han sido analizados en la presente colección, como son las becas y ayudas para la continuidad educativa [33], los programas de orientación y asesoramiento [34], las medidas de atención a las necesidades educativas [35] o los programas contra el absentismo escolar [36]. Aunque de manera unánime todos los estudios consultados parten de la base de que las medidas preventivas son siempre las más importantes y prioritarias, la naturaleza de los programas de segunda oportunidad es reactiva, como un mecanismo necesario para apoyar a esos grupos de jóvenes que son más vulnerables [32]. Usando las fases identificadas por la Comisión Europea [40] para el retorno a la formación o al trabajo de aquellos jóvenes que no están trabajando ni formándose, los programas de segunda oportunidad se centran primordialmente en ayudar al retorno a la educación, a mejorar las transiciones al trabajo y, de manera complementaria, a mejorar su empleabilidad.

Los programas de segunda oportunidad se centran primordialmente en ayudar al retorno a la educación, a mejorar las transiciones al trabajo y, de manera complementaria, a mejorar su empleabilidad.



Figura 2.

Fases de activación del colectivo nini dentro de los programas de segundas oportunidades



Fuente: Comisión Europea 2016 [40].

Dada la falta de sistematización y de una nomenclatura coherente, en esta revisión se han usado una alta variabilidad de medidas y programas que, en su mayoría, no pueden considerarse exclusivamente como «programas de segunda oportunidad», aunque sí que incluyen alguna o varias de las variables definidas anteriormente. Esta selección amplia de programas ha permitido ampliar sensiblemente la información y los resultados sobre intervenciones que también incluyen la formación y desarrollo integral del alumno.

El listado siguiente es un ejercicio para categorizar programas de muy distinta índole a partir de sus objetivos y temas, con la finalidad de mostrar al lector los programas tan diversos que se tienen en cuenta en la mayoría de las fuentes que se han revisado. También permite exponer la falta de sistematización existente dentro de los programas de segunda oportunidad a la hora de ver la relación entre los diferentes componentes del programa y su impacto, tales como su duración, dosificación o características específicas.

- **Programas múltiples:** son aquellos que pueden combinar formación profesional, académica, salud, servicios de orientación, mentoría y otros tipos [1] [6] [30] [37] [38], como el National Job Corps (Estados Unidos) o el Youth Contract Provision for 16-17 year olds NEET (Reino Unido). Aquí también entrarían muchos tipos de escuelas de segunda oportunidad y de escuelas alternativas.
- **Programas de formación de habilidades básicas:** son lo más parecido a las clases de formación de adultos de tipo genérico centradas en numeración, alfabetización y preparación para sacarse titulaciones básicas, o continuar otros itinerarios formativos. Aquí encontraríamos, de manera prominente, las escuelas de segunda oportunidad y otros programas similares que dan una provisión alternativa, como los centros de formación de adultos o para toda la vida (*lifelong learning*) o las escuelas alternativas [1] [32] [3] [6] [39] [30] [9].
- **Programas de apoyo a las transiciones al trabajo o a la educación postobligatoria:** son aquellos centrados en garantizar el apoyo académico y el retorno rápido a un itinerario formativo, a medio camino entre la prevención y la intervención reactiva [1] [3] [30] [8] [37] [38] [9], como el Alternative Education Provision (Londres) o el Transformations (Estados Unidos).

- **Programas de mentoría:** se desarrollan de modo individual o en pequeños grupos de no más de seis personas. Comúnmente forman parte de otras intervenciones, pero también se encuentran en iniciativas específicas [30] [8] [37] [38], como el Youth Service: NEET Programme (Nueva Zelanda) o el Making a Difference: Big Brothers, Big Sisters (Estados Unidos).
- **Programas para jóvenes «fuera de la escuela» o desempleados:** están dirigidos a un grupo heterogéneo de jóvenes que incluyen «desconectados» y «desaventajados» y que, por lo general, no se encuentran activos. Estos programas combinan educación, formación y experiencia directa laboral [15] [3] [39] [38], como el Year Up (Estados Unidos) o el Folk High Schools (Dinamarca).
- **Programas híbridos de corta duración:** son los que combinan educación y habilidades laborales en un tiempo corto e intenso [10], como el I-Best (Estados Unidos).
- **Programas dirigidos al grupo nini que incluyen medidas educativas flexibles:** el grupo nini ha ido centrando cada vez más las políticas activas desde finales de los años 90. Esta revisión incluye aquellos programas dirigidos a estos grupos que tengan algún componente educativo [4] [38] [9], como el Youth Job Connection (Canadá).

Preguntas que guían esta revisión

En este informe presentamos los resultados de una revisión de los programas de segunda oportunidad y sus impactos. En ellos se ha querido responder a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son los elementos clave para diseñar programas de segunda oportunidad de éxito?
- 2) ¿Qué estrategias son las más efectivas para atraer y vincular inicialmente a estos jóvenes en los programas de segunda oportunidad?
- 3) ¿Cuáles son las variables que mejoran la permanencia de las y los jóvenes y determinan las intervenciones de éxito?
- 4) ¿Qué sabemos de su eficiencia en relación con el coste-beneficio?

A partir de la reflexión en torno a los datos que se han recogido para responder a estas preguntas, este informe plantea una serie de recomendaciones sobre la implementación de estos programas en Cataluña.

Revisión de la evidencia

Revisiones y estudios incluidos

Este informe se basa en el análisis de diecinueve revisiones realizadas desde 2010 (véase la [tabla 1](#)). Es importante señalar que tan solo se han incluido dos metaanálisis basados, en su mayor parte, en políticas activas de empleo que incluyen algunos aspectos educativos que pueden considerarse como medidas de segundas oportunidades [17] [8]. El resto de estudios lo forman revisiones sistemáticas, síntesis de evidencias y evaluaciones, y revisiones amplias de literatura.

Tabla 1.
Revisiones sistemáticas y otras síntesis de evidencias

Estudio	Contexto	Tipos de programa	Tipos de estudio	Muestra
Bloom (2010) [1]	Estados Unidos	Programas de segunda oportunidad	Síntesis de evaluaciones	11 programas
Hossain y Bloom (2015) [15]	Estados Unidos	Programas laborales para jóvenes desaventajados	Revisión literatura y síntesis de resultados de programas	9 programas
Clarke, Sharma y Bhattacharjee (2021) [10]	Internacional	Programas de formación y educación intensivos	Revisión evidencia	10 programas
Comisión Europea (2013) [32]	Unión Europea	Programas de segunda oportunidad	Revisión de literatura y análisis de programas	15 programas
Davies, Lamb y Doecke (2011) [3]	Australia e internacional	Programas para vincular a jóvenes vulnerables	Revisión de literatura y síntesis de resultados de programas	52 programas
Kutsyuruba <i>et al</i> (2019) [4]	Internacional	Programas dirigidos a las y los nini	Revisión sistemática	102 estudios
Gutherson, Davies y Daszkiewicz (2011) [39]	Reino Unido e internacional	Educación alternativa para jóvenes que han abandonado prematuramente los estudios	Revisión sistemática	120 estudios
Kluve <i>et al</i> (2017) [17]	Internacional	Políticas activas de empleo para jóvenes	Metaanálisis	113 estudios
Learning and Work (2020) [30]	Países anglosajones	Intervenciones con jóvenes vulnerables en riesgo de convertirse en nini	Revisión sistemática	58 estudios
Mawn <i>et al</i> (2017) [8]	Internacional	Intervenciones con el colectivo nini	Metaanálisis	18 estudios
McGirr (2020) [26]	Nueva Zelanda e internacional	Políticas activas de empleo para jóvenes y programas de segunda oportunidad	Síntesis de evidencia	*N. d.
Newton, Sinclair, Tyers y Wilson (2020) [37]	Reino Unido e internacional	Políticas activas de empleo para jóvenes	Revisión sistemática	42 estudios
O'Gorman, Salmon y Murphy (2016) [6]	Internacional	Educación alternativa para jóvenes de bajo nivel educativo	Revisión sistemática	24 estudios
Oh, DiNitto y Kim (2020) [50]	Estados Unidos	Políticas activas de empleo para jóvenes	Revisión sistemática	10 estudios
Pilcher, Torii y Andow (2018) [38]	Australia e internacional	Medidas dirigidas a jóvenes desvinculados	Revisión literatura	14 metaestudios, 31 estudios primarios y 10 informes
Puerto (2007) [44]	Internacional	Youth Employment Inventory del Banco Mundial	Síntesis de evaluaciones	172 intervenciones
Rajasekaran y Reyes (2019) [11]	Internacional	Intervenciones con jóvenes desvinculados y fuera de la escuela de 12 a 17 años	Revisión sistemática	*N. d.
Te Riele (2014) [9]	Australia	Programas flexibles de educación para jóvenes vulnerables de 15 a 18 años	Síntesis de evaluaciones	20 programas
Treskon (2016) [43]	Internacional	Programas para jóvenes desconectados	Síntesis de evaluaciones	31 programas

* No disponible.

Como apoyo a este grupo de revisiones, se incluyen también otros once estudios de caso y políticas de intervención que provienen de iniciativas importantes procedentes de organismos internacionales o que son repetidamente identificadas en los diecinueve estudios iniciales. También se incluyen dos evaluaciones recientes de escuelas de segunda oportunidad en España. Estos estudios se utilizan para ilustrar ciertos aspectos identificados en las revisiones estudiadas y para profundizar en algunos de los programas de segundas oportunidades considerados de éxito.

Tabla 2.
Estudios primarios de soporte

Estudio	Contexto	Tipos de programa	Tipos de estudio	Muestra
Alegre <i>et al.</i> (2014) [31]	España	Políticas activas de empleo juvenil	Evaluación	3621 participantes
Benda, Koster, y Van der Veen (2019) [2]	OCDE	Políticas activas de empleo juvenil	Análisis cuantitativo	Datos de 64 000 participantes de 19 países
Broadbent, R.; Hart, K. y Papadopoulos, T. (2019) [57]	Australia	Programas flexibles para jóvenes marginales	Estudio de caso	1 escuela
Farré, M., Cordoncillo, C. y Sánchez, D. (2020) [25]	España	Escuelas de segunda oportunidad	Estudio de caso	1 escuela
Jeliazkova, Minev y Draganov (2018) [7]	Europa	Evaluación de políticas de empleo juvenil	Análisis narrativo de políticas públicas	9 países del proyecto EXCEPT; 19 países de la UE y 120 intervenciones
Santos-Brien (2018) [45]	Unión Europea	Intervenciones con las y los ninis	Revisión de estudios de caso	*N. d.
Savelsberg, Pignata y Weckert (2017) [48]	Australia	Programas de segunda oportunidad	Estudios cualitativos de caso	4 escuelas del programa TAFE
Schochet (2020) [47]	Estados Unidos	Programa Job Corps	Evaluación longitudinal	9500 jóvenes que participaron entre 1994 y 1996
Tapper, Zhu y Scuello (2015) [46]	Estados Unidos	Escuelas alternativas de transición	Estudios cualitativos de caso	2 escuelas
Te Riele, Davies y Baker (2015) [56]	Australia	Programas flexibles para jóvenes marginales	Estudio de caso	1 escuela
Villardón-Gallego <i>et al.</i> (2020) [49]	España	Escuelas de segunda oportunidad	Evaluación cualitativa	6 escuelas

* No disponible.



Todos los estudios revisados en este informe señalan la falta notable de evaluaciones rigurosas sobre políticas activas de empleo en general y, especialmente, sobre intervenciones que incluyan la formación o el retorno educativo [10] [3] [4] [17] [8] [37] [38] [11]. Aquí se describen los seis factores que explican esta ausencia de información, lo que a su vez justifica la amplia y diversa selección de revisiones escogidas para elaborar el presente informe:

- **Resultados laborales vs. resultados educativos:**

las evaluaciones existentes suelen concentrarse de manera muy desproporcionada en dos tipos de *outputs*: conseguir empleo e incrementar el salario [31] [10] [3] [7] [17]

[8] [26] [45] [46]. Por el contrario, la teoría del cambio que forma parte de los programas de segunda oportunidad, como se ha definido en este informe, se basa en optimizar las transiciones laborales y el retorno educativo de los jóvenes a través de mejoras en sus habilidades, conocimientos y otros aspectos socioemocionales, como palanca para conseguir no solo un empleo, sino uno no precario. La obtención rápida de trabajo suele vertebrar la valoración sobre si una medida educativa funciona o no y, sin embargo, no se valora el desarrollo personal de quienes forman parte de estos programas, ni el objetivo de conseguir un empleo de calidad, elemento siempre ausente en las discusiones sobre las políticas de empleo juvenil [7] [37].

- **Cortoplacismo:** los procesos de cambio para las poblaciones a quienes estos programas se dirigen son largos e intensos. Existen muy pocas evaluaciones a largo plazo. Este factor es clave, pues se ha demostrado que algunas evaluaciones que en principio mostraban un impacto nulo o negativo han dado resultados positivos cuando se han realizado en un momento posterior [26] [47].

- **Variabilidad:** el que los pocos metaanálisis existentes señalen que las medidas educativas tienen un impacto nulo o dañino esconde un hecho sumamente importante: que hay programas que funcionan muy bien y otros que no funcionan. Es decir, que la explicación recae en el tipo de diseño y en su rigurosidad y no en el tipo de intervención. Es clave, por tanto,

identificar aquellos programas de éxito [8] [26]. En segundo lugar, el éxito de los programas depende muchas veces de la capacidad de responder a las necesidades de las y los jóvenes más vulnerables y no solo de los resultados a corto plazo marcados por la retórica de la «ocupabilidad» [45]. Los progresos intermedios dentro de una perspectiva a largo plazo (como sería el desarrollo integral de los jóvenes a partir de su empoderamiento progresivo y la mejora de competencias no cognitivas) quedan normalmente invisibilizados en las evaluaciones existentes.

Las evaluaciones existentes suelen concentrarse de manera muy desproporcionada en dos tipos de *outputs*: conseguir empleo e incrementar el salario.



Que los pocos metaanálisis existentes señalen que las medidas educativas tienen un impacto nulo o dañino esconde un hecho sumamente importante: que hay programas que funcionan muy bien y otros que no funcionan. Es decir, que la explicación recae en el tipo de diseño y en su rigurosidad y no en el tipo de intervención. Es clave, por tanto, identificar aquellos programas de éxito.





- **Grupos de control:** los grupos de control que se incluyen en estos programas son complicados de establecer, y muchas veces, de manera involuntaria, pueden ser mejores que los grupos que intervienen en los programas. Hay que tener en cuenta que muchos jóvenes que abandonan prematuramente la educación vuelven a ella, con o sin ayuda, y consiguen credenciales de secundaria [43]. El objetivo primario de muchos programas de segunda oportunidad es «simplemente» conseguir que los jóvenes regresen a una senda de formación y aprendizaje, de desarrollo personal y profesional, y no obtener un título o un trabajo. Eso significa hacer frente a muchas barreras, asegurarse de que las desventajas de tipo individual (confianza o motivación) mejoren, algo que no se recoge en casi ninguna evaluación [4] [45]. Por último, el tiempo que los jóvenes pasan en programas de segunda oportunidad suele ser largo e intenso, y durante este tiempo no buscan de manera activa trabajo, lo cual supone un impacto negativo si las personas del grupo de control consiguen cualquier empleo (lo que se conoce como efecto *lock-in*).

- **Factores de contexto:** rara vez las intervenciones se dan de manera aislada o se componen de un solo elemento, por lo cual es difícil aislar variables concretas [1] [37]. Muchos autores señalan que las variables de contexto son muy difíciles de controlar, especialmente cuando se realizan evaluaciones a largo plazo. Los cambios en los factores macroestructurales, como las crisis económicas o políticas de reforma de ayudas sociales o de regulación del mercado laboral, tienen un impacto enorme en las oportunidades de conseguir empleo y pueden distorsionar fácilmente las evaluaciones de impacto [7] [17] [8] [11].

Los cambios en los factores macroestructurales, como las crisis económicas o políticas de reforma de ayudas sociales o de regulación del mercado laboral, tienen un impacto enorme en las oportunidades de conseguir empleo y pueden distorsionar fácilmente las evaluaciones de impacto.



- **Límites en la evaluación de las variables personales:** el éxito de los programas de segunda oportunidad se basa en buena parte en conseguir un desarrollo personal y social de los participantes [48]. Variables como la autoestima, la confianza, la satisfacción personal, el empoderamiento y la autonomía, el desarrollo de nuevas relaciones sociales y el contacto con personas de la comunidad son difícilmente medibles y no se recogen en las evaluaciones cuantitativas. Las escuelas de segunda oportunidad de Europa, por ejemplo, se basan en el desarrollo de competencias transversales, que incluyen habilidades socioprofesionales y otras características socioemocionales, y ello hace que sea muy difícil encontrar evidencia o registrar los resultados de manera consistente [49]. Además, es posible que las actuales metodologías y herramientas de evaluación no sean las más idóneas para recoger estos datos y, cuando se intenta, existe la dificultad de establecer comparaciones con otros estudios o grupos de control [26] [11]. Las metodologías mixtas y las herramientas innovadoras se identifican como un elemento clave para poder establecer evaluaciones integrales que recojan aspectos extracurriculares o de vinculación comunitaria, aparte de lo académico, y pocas son las intervenciones que las crean o usan para poder evaluar posteriormente [46].

¿Cuáles son los elementos clave para diseñar programas de segunda oportunidad de éxito?

Los resultados demuestran que los programas intensivos que integran una variedad de servicios y se centran en lo académico y el desarrollo personal mejoran las perspectivas laborales a largo plazo de los participantes [31] [2] [3] [8] [26] [37] [50] [11] [47] [9]. La capacidad de ofrecerles a estos el control sobre sus itinerarios y reestablecer su seguridad y empoderamiento son los resultados más visibles de la educación de segunda oportunidad [32].

Diversos estudios demuestran que los programas de segunda oportunidad o los elementos educativos de las políticas activas de empleo juvenil mejoran el aprendizaje. La asistencia a estos programas reduce los comportamientos disruptivos, aumenta la motivación, la confianza y autoestima, incrementa las relaciones personales, y favorece la progresión a otros itinerarios académicos o de formación laboral [10] [6] [39] [7] [17] [48] [49]. Todos los estudios consultados ponen énfasis en que, se trate del programa que se trate, la atención a las habilidades básicas y a la salud física y mental tiene que ser prioritaria. Además, las mejoras en salud mental se identifican como algunos de los resultados más prometedores y si el monitoreo de las variables de bienestar socioemocional fuera más eficiente, el impacto de estos programas sería todavía mayor [8].

Los únicos metaanálisis identificados en esta revisión obtienen efectos positivos, aunque tímidos (entre 0,04 y 0,05, con un intervalo de confianza del 95 %), sobre el incremento del empleo y el salario. Son resultados muy pequeños, pero que pueden representar un gran cambio para muchos jóvenes, e incluso una manera de prevenir la pobreza entre los grupos más vulnerables [50]. Algunos estudios muestran cómo las políticas de empleo juvenil, donde se incluyen los programas de segunda oportunidad, reducen las desigualdades en aspectos como el capital social y las habilidades socioemocionales que se originan en la socialización primaria y que están ligadas a la clase social [2]. Aunque la mayoría de los estudios muestran que los grupos más vulnerables son los que más se benefician de estos programas, otros estudios importantes señalan justamente lo contrario [8], por lo que el impacto desigual que tienen sobre aspectos como el género, grupo étnico, clase social, capital cultural y demás no queda totalmente esclarecido.

Algunos elementos clave a la hora de elaborar diseños de intervenciones descritos en la revisión realizada son:

- **La atención a los aspectos personales y de desarrollo vital.**

Como se ha comentado, la mejora de los elementos no cognitivos suele sobrepasar cualquier otra medida y tener un mayor impacto en la mejora del retorno educativo y de las transiciones al trabajo de las y los jóvenes [26] [11]. Es por ello que cuando los programas ponen una atención especial a la salud mental y al bienestar de las personas que participan en ellos, los resultados tienden a mejorar [8].

Cuando los programas ponen una atención especial a la salud mental y al bienestar de las personas que participan en estos programas, los resultados tienden a mejorar.





- **Los programas que integran múltiples servicios son más exitosos**, ya que precisamente permiten incorporar aspectos vitales y de desarrollo personal junto a aspectos académicos, desarrollo de habilidades profesionales y apoyo a la búsqueda de empleo [4] [30] [26] [43]. La mayoría de las investigaciones coincide en afirmar que los programas que se centran solo en un aspecto rara vez pueden conseguir ese cambio estructural que permite un retorno a la educación, por lo que se necesita un sistema integrado y alineado de servicios [38].
- **La gestión de casos personales y el coaching son aspectos imprescindibles.** La mayoría de revisiones señala la mentoría y el soporte psicosocial como aspectos clave que suponen, a su vez, un impacto notable en los participantes, con tamaños de impacto de entre 0,16 y 0,36 en relación con su comportamiento, actitudes, bienestar, habilidades interpersonales y motivacionales [17] [30] [26] [37] [11]. El apoyo a la búsqueda de empleo se puede considerar como la intervención más segura y exitosa de todas las revisadas [17] [8] [26].
- **Proporcionar experiencias laborales e itinerarios claros y ligados al mundo laboral.** También de manera unánime, la inclusión de experiencias y conocimientos sobre el mundo laboral determina en gran manera la mejora de las transiciones laborales de los jóvenes [26] [48] [43]. Las transiciones al mercado laboral no pueden desvincularse de la importancia de las cuestiones identitarias y del hecho de que los participantes están entrando en el mundo adulto. Este componente es muy importante a la hora de diseñar programas de segunda oportunidad [32].
- **Desarrollar redes de colaboración y derivación con otros servicios y, especialmente, con los centros educativos ordinarios.** Muchas de las escuelas de segunda oportunidad existentes en la UE establecen este tipo de colaboraciones, donde profesionales de centros ordinarios y programas de segunda oportunidad se adscriben temporalmente para ganar habilidades y formación [32]. Otros estudios sitúan en la capacidad de fomentar redes de colaboración con la comunidad la posibilidad de desarrollar esa flexibilidad y atención integral de la que se componen los programas de segunda oportunidad de éxito [4] [9]. La vinculación de la comunidad y la familia, por un lado, y de los empleadores locales y los cursos que acreditan, por otro, es lo que permite también llevar a cabo programas integrales de éxito que combinen apoyo psicosocial con la mejora de la eficiencia de los resultados laborales [39] [8].

La inclusión de experiencias y conocimientos sobre el mundo laboral determina en gran manera la mejora de las transiciones laborales de los jóvenes.



Un último aspecto tiene que ver con las teorías del cambio y las disciplinas en las que se basa el diseño de estos programas. Mientras que se sostiene la necesidad de incluir una amplia variedad de perspectivas, como las de la psicología y la pedagogía social, la intervención comunitaria, la neurociencia, o la economía del comportamiento [11], la mayoría de las políticas de activación del empleo juvenil no utiliza estos marcos teóricos. Esto muestra una predominancia de lo económico y las políticas sociales y un déficit de disciplinas que entienden e intervienen mejor en el cambio de comportamiento, la vinculación y el reenganche, que se ilustra por la falta de

psicólogos o especialistas en *coaching* o mentoría [8]. En contraste, los programas de segunda oportunidad generalmente se inspiran en la teoría de la autodeterminación (*self-determination theory*) y terapias basadas en el cambio de comportamiento [39].

¿Qué estrategias son las más efectivas para atraer y vincular inicialmente a estos jóvenes en los programas de segunda oportunidad?

Uno de los aspectos más importantes de cualquier programa de segunda oportunidad es alcanzar a los jóvenes más vulnerables y mantenerlos en el programa, pero evitando el *creaming* o escoger aquellos perfiles que mejores resultados van a tener [31] [2] [43]. Muchos jóvenes vulnerables necesitan de esfuerzos especiales y estrategias múltiples para alcanzar esos resultados, especialmente aquellas personas que tienen que superar barreras psicológicas notables, como la falta de autoestima, inseguridad y rechazo a todo lo que sea educativo [10]. Una buena estrategia para atraer y vincular a los jóvenes es el primer paso para una intervención de éxito, ya que puede ayudar a mejorar su permanencia en el programa, como se comenta en el siguiente apartado.

Los estudios consultados permiten identificar una serie de elementos de éxito para atraer y vincular inicialmente a las y los jóvenes:

- Campañas de sensibilización adaptadas a colectivos específicos [3] [44] [45].
- Información accesible y cercana, a ser posible por parte de organizaciones comunitarias y que reduzcan cualquier complicación innecesaria [10] [3] [45].
- Poner el acento en los beneficios del programa [3].
- Conectar con las aspiraciones de los jóvenes y luchar contra las visiones negativas sobre la educación alternativa [32].
- Validación y creación de perfiles iniciales rigurosos que se sigan de planes individuales realistas [31] [45].
- Tratar al usuario como un adulto, dejándole espacio para participar y decidir [45].

• Crear y visibilizar incentivos económicos. Dado que este tipo de intervenciones puede congelar las ganancias o el acceso a un trabajo formal durante 24 o más meses, los programas para vincular a jóvenes deben considerar incentivos financieros o salarios de reemplazo para mejorar la persistencia en el programa [10] [8] [37]. En este sentido, Newton habla de *financial magnets* para subrayar el impacto positivo de los incentivos financieros en el caso de jóvenes vulnerables. Por ejemplo, en el Activity Agreement Pilot, jóvenes de 16 a 18 años recibían 30 libras por semana durante las veinte semanas que duraba un programa personalizado de entrenamiento, y la mejora en los resultados era de un 13 % tres meses después de que finalizase la intervención.

Dado que este tipo de intervenciones pueden congelar las ganancias o el acceso a un trabajo formal durante 24 o más meses, los programas para vincular a jóvenes deben considerar incentivos financieros o salarios de reemplazo para mejorar la persistencia en el programa.



Precisamente es el establecimiento de perfiles y la creación de grupos diana lo que genera una mayor complejidad en estos programas. Desde finales de los años 90, cuando se acuñó el término *Not in Education, Employment or Training (NEET)* o ninis, como se les denomina en el contexto español, los grupos de jóvenes en paro con abandono educativo prematuro han centrado buena parte de los programas de activación de empleo juvenil [26]. Sin embargo, un número cada vez mayor de expertos desaconseja el uso de la categoría nini como elemento central a la hora de establecer perfiles y tipologías [22] [23]. La principal crítica a este término, pese a su vigencia estadística —hace años que se recogen y organizan datos estadísticos a partir de esta categoría, especialmente en la UE—, es que incluye a muchos perfiles que tienen unas necesidades y un nivel de vulnerabilidad muy amplios, mientras que deja de lado a otros colectivos de riesgo que pese a tener trabajo, este es limitado (temporal, precario, parcial) [26]. La categoría nini es, ante todo, una foto estática que esconde el carácter acumulativo y de largo recorrido que caracteriza el desempleo juvenil de grupos vulnerables [11].

La [tabla 3](#) recoge los grupos y subgrupos a los que normalmente hace referencia la literatura, con una breve explicación de cada uno de ellos. Las celdas que están sombreadas con un tono oscuro muestran los grupos a los que se dirigen, de manera general e ideal, los programas de segunda oportunidad considerados en esta revisión. Mientras que los grupos sombreados con un tono claro son más ambiguos porque a veces se incluyen y otras no. Hay que recordar que, pese a que la mayoría de los programas de segunda oportunidad se dirigen a colectivos específicos y que suelen ser de mayor vulnerabilidad, otros programas incluidos en la presente revisión discriminan menos y tienen un carácter más universal, parecido al rol que la formación de adultos ha tenido en el conjunto del Estado español y la UE [51].

Tabla 3.
Tipos de ninis y jóvenes desempleados fuera de los itinerarios formativos

Williamson (2010) [42]	Nelson y O'Donnell (2012) [52]	Eurofound (2012) [5]	Eurofound (2016) [41]
Posibles Aquellos que más o menos saben lo que quieren hacer <i>Confusos:</i> con ganas de regresar a la formación si encuentran los apoyos necesarios. <i>Temporalmente apartados:</i> necesitan tiempo y paciencia mientras encaran aspectos de sus vidas que son más importantes que los estudios o el trabajo.	Desvinculados Se enfrentan a múltiples barreras y requieren medidas costosas de vinculación.	Desvinculados No buscan empleo, desanimados <i>Flotantes:</i> motivados, con falta de apoyos <i>Núcleo:</i> problemas de comportamiento, solo valoran aspectos laborales.	Participativos Personas que tienen decidido volver a los estudios o a la formación (en torno a un 8 %) Compuestos en su mayoría por personas muy jóvenes que han abandonado de manera prematura la educación.
Problemáticos Jóvenes que ya están inmersos en fuentes de ingresos «alternativos» o artistas y grupos de clase media que buscan abrirse camino en lo suyo.	Indecisos Requieren construir resiliencia y desarrollar un itinerario personalizado.	No disponibles Responsabilidades familiares, enfermos o incapacitados.	Desempleados de corta duración Están en medio de un periodo de transición al trabajo y su vulnerabilidad es relativa. En torno a un 30 %.

Tabla 3. (cont.)

Williamson (2010) [42]	Nelson y O'Donnell (2012)	Eurofound (2012) [5]	Eurofound (2016) [41]
Profundamente alienados En riesgo alto de desvinculación y desafección. Incluye a aquellos que llevan un estilo de vida alternativo en la economía informal o ilegal o tienen problemas de drogas.	Abiertos a aprender Pocas barreras y buscan de manera estratégica cursos o trabajo de lo que quieren.	Desempleados de corta y larga duración Representan más de un 50 % del total de ninis.	Desempleados de larga duración La «transición» al trabajo ha durado más de un año y su vulnerabilidad es alta (en torno a un 20 %).
		Oportunistas Esperan una oportunidad laboral o formativa específica.	Enfermos o discapacitados Necesitan mucho apoyo social y medidas muy personalizadas (7 % de personas).
		Ninis voluntarios Desvinculados y preocupados por sus historias personales.	No disponibles Tienen responsabilidades familiares y de vulnerabilidad variable (en torno a un 15 %).
			Trabajadores desanimados Gente que ha tirado la toalla, muy vulnerables y en riesgo de exclusión. Solo buscan intervenciones laborales (un 6 % del grupo).
			Otros inactivos Grupo extremadamente heterogéneo: los más vulnerables y difíciles de alcanzar, los más privilegiados, artistas o economía «alternativa» (en torno a un 12 % caen en esta categoría).

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, en la categoría nini se invisibiliza la importancia primordial que tiene la clase social y el nivel de estudios y, por tanto, se hace más complejo evaluar la vulnerabilidad y necesidades que tiene cada individuo y colectivo.

Tampoco bajo esta terminología se señalan a aquellas personas que son inmigrantes o refugiados de primera o segunda generación. En tercer lugar, no aparecen aquellos jóvenes que, pese a tener trabajo, forman parte del grupo que se denomina «precariado» [13] y que se compone de personas que entran y salen de trabajos precarios, sin margen de desarrollo profesional o salarial, temporal o parcial o con salarios que no les permiten salir de la pobreza [7] [26].

En la categoría nini se invisibiliza la importancia primordial que tiene la clase social y el nivel de estudios y, por tanto, se hace más complejo evaluar la vulnerabilidad y necesidades que tiene cada individuo y colectivo.



Un aspecto que suele olvidarse o quedar relegado frente a la imagen popular de los ninis es que la mayoría de estas personas busca trabajo y no lo encuentra —en Cataluña han llegado a ser un 70 % del total de ninis, uno de los porcentajes más altos de la UE [31]—. En otras palabras, son colectivos que, mayoritariamente, han sido excluidos —primero expulsados o desvinculados del sistema educativo y luego del mercado laboral— y que, si en ellos se incluyen a los grupos con cargas familiares,

incapacitados o de alta vulnerabilidad social (que necesitarían de intervenciones sociales y económicas directas), estos jóvenes cuya imagen popular es la de personas pasivas, perezosas o desinteresadas arrojan un porcentaje muy bajo. Todo esto no hace sino fortalecer las imágenes disfuncionales que históricamente se han asociados a las y los jóvenes [21] [12] [22]. De ahí la importancia de establecer nuevas categorías más precisas y que incluyan otros grupos de riesgo, como aquellos jóvenes que están en mayor riesgo de sufrir precariedad laboral y que padecen muchas de las consecuencias y características de los denominados ninis [26].

¿Cuáles son las variables que mejoran la permanencia de las y los jóvenes y determinan las intervenciones de éxito?

Desde el punto de vista de la intervención directa con los grupos de jóvenes en los aspectos más educativos, existe una evidencia muy clara sobre los elementos que componen las intervenciones de éxito y que muestran un soporte vital y holístico que va más allá de lo académico [32] [6] [39] [38] [11] [9] [45]:

- Pedagogías activas, prácticas/aplicadas y centradas en el estudiante.
- Importancia de la educación informal, ya sea a través de actividades deportivas, viajes o actividades artísticas, y que estén fuertemente asociadas al mundo adulto.
- Establecimiento e importancia de relaciones positivas, de apoyo y empoderamiento entre estudiantes y profesores, basadas en el respeto y los espacios compartidos para interactuar de manera natural.
- Pedagogía con un carácter social, donde no solo se enseña, sino que se aconseja y guía, ofreciendo un soporte integral.
- Tener una política de «puertas abiertas» donde los estudiantes puedan participar.
- Atención individual, con clases más pequeñas, mentoría uno a uno, modulación de cursos y oportunidades para aprender más allá del aula.

Recuadro 2.

Escuelas de segunda oportunidad (E2O)

En el contexto de implantar su libro blanco de educación en 1995, la Comisión Europea lanzó el proyecto piloto de «Escuelas de Segunda Oportunidad» (E2O) en 1997. Diversos informes publicados en 2001 y 2013 han recogido el éxito del modelo y lo han recomendado como una medida central para responder al abandono escolar prematuro y mejorar la incorporación al mercado laboral de las y los jóvenes. Su modelo, aunque diverso, comparte una serie de principios comunes como: el acompañamiento integral de la persona, la adaptación de itinerarios personalizados donde se combinan habilidades básicas y una formación profesional a través de experiencias de trabajo social.

El modelo se impulsa a través de tres fases:

- Fase I: Formación Profesional Inicial Cualificada y Especializada (Nivel 1 y 2).
- Fase II: Aprendizaje en el lugar de trabajo. Becas formativas de prácticas.
- Fase III: Contratos laborales de formación.

Este modelo, basado en un acompañamiento y construcción vital de cada joven, al tiempo que se promueve su empleabilidad, ha sido reconocido por organizaciones internacionales como la OCDE. En este modelo, el concepto de competencia transversal es clave para hacer posible que el conocimiento sea aplicado en contextos específicos, de manera que el contenido educativo queda estrechamente relacionado con un objetivo conductual. Además, la visión académica de las escuelas está conscientemente orientada a complementar los requerimientos de la economía local y a apostar por perfiles concretos.

Las escuelas de segunda oportunidad en España y Europa están federadas para asegurar la calidad del modelo a través de un proceso de acreditación. Estudios de caso recientes comienzan a recoger los efectos altamente positivos que parecen tener estas escuelas, con algunas estimaciones que afirman que hasta un 87 % de jóvenes superan la formación que ofrecen y que una cuarta parte regresa a la formación reglada. Esto ha motivado su proliferación por toda Cataluña, que la Generalitat haya impulsado un programa de segundas oportunidades de manera decidida y que Barcelona haya abierto un centro municipal de segundas oportunidades en 2019.

Para más información:

<http://www.e2c-europe.org/e2c/about-e2c.html>

Villardón-Gallego, L.; Flores-Miranda, L.; Yáñez-Marquina, L. y García Montero, R. (2020). «Best Practices in the Development of Transversal Competences among Youths in Vulnerable Situations». *Education Sciences*, 10(9), p. 230.



El éxito de estos programas y su capacidad de vincular a las personas que participan depende mucho del clima institucional que consiguen generar. La creación de un ambiente comunitario que enfatice el sentimiento de pertenencia y que sea seguro a nivel emocional y

físico es clave para la vinculación de los grupos más vulnerables. Este ambiente se caracteriza por la prevalencia de una «cultura de los cuidados» donde las expulsiones se limitan al máximo y se fomenta la discusión y la mediación [6]. Esta actuación multidimensional necesita de profesionales experimentados y formados [39] [11] capaces de atender a las variables de comportamiento, afectivas y cognitivas.

La creación de un ambiente comunitario que enfatice el sentimiento de pertenencia y que sea seguro a nivel emocional y físico es clave para la vinculación de los grupos más vulnerables.



Este modelo de intervención requiere de un contacto intenso de múltiples componentes con una duración que todos los estudios sitúan en torno a un mínimo de seis meses y que nuevos estudios más longitudinales han puesto de relieve [47]. De hecho, algunos estudios muestran que tanto el carácter educativo como el apoyo psicosocial se refuerzan mutuamente: lo educativo permite dotar de rutas individuales y claras las intervenciones para la mejora emocional y de desarrollo personal y la atención a las habilidades no-cognitivas acentúan el éxito de los componentes más cognitivos [11].

Un último elemento relevante a la hora de calibrar el impacto de estos programas es la atención y el seguimiento que se dan a los jóvenes una vez acaban, y que debe considerarse como un componente fundamental de los programas. La fase de transición posterior a la intervención requiere de un apoyo sistemático

donde los jóvenes puedan acceder a recursos, revisar su plan de desarrollo, pasar tiempo con sus mentores o tutores y tener acceso a la red de relaciones ligadas al programa, aunque ya no participen en el mismo [50] [11]. Al finalizar la intervención, este seguimiento debe reconocer que las transiciones pueden seguir procesos iterativos, de diversas velocidades, direcciones y posibilidades y, por tanto, debe ser, si cabe, más flexibles y personalizadas [37].

La fase de transición posterior a la intervención requiere de un apoyo sistemático donde los jóvenes puedan acceder a recursos, revisar su plan de desarrollo, pasar tiempo con sus mentores o tutores y tener acceso a la red de relaciones ligadas al programa, aunque ya no participen en el mismo.



Recuadro 3.

La Melbourne / Hester Hornbrook Academy

Melbourne Academy (MA) es un programa de aprendizaje flexible que permite volver a conectarse a un itinerario formativo a los jóvenes que han experimentado una grave desvinculación de la educación. El programa se estableció como piloto en 2010 con solo una clase para veinte estudiantes. Más tarde se convertiría en el MA, creciendo hasta seis aulas y estableciéndose en seis localizaciones separadas en todo Melbourne con capacidad para aproximadamente cien estudiantes en 2014.

Más que seguir un servicio de enseñanza como una escuela tradicional, una característica distintiva de la MA es su colaboración estrecha con varios servicios para jóvenes, a modo de *hub* de atención integral. Es importante destacar que la MA se considera a sí misma como una pieza central de las respuestas a los problemas socioeducativos a los que se enfrenta la sociedad australiana. El modelo se caracteriza por tener pocos estudiantes y contar con dos profesionales, un profesor y un trabajador o educador social que colaboran conjuntamente por el aprendizaje y el bienestar de los jóvenes. Esto fomenta unas relaciones estrechas donde los profesionales conocen bien a todos los chicos y se favorece una atmósfera familiar y una mejor adecuación de los programas. Los planes educativos que ofrecen pueden prolongarse de uno a tres años, lo que otorga estabilidad a unos usuarios que están acostumbrados a cambios repetidos de programas.

Una evaluación realizada en 2015 concluyó que la academia conseguía en los participantes la mejora de sus logros académicos, aspiraciones y motivaciones, así como la asistencia y participación; también les ayudaba a conectar con redes comunitarias que, a su vez, impactaron positivamente en su bienestar social. Ya convertida en la Hester Hornbrook Academy (HHA), en 2019 se le hizo una segunda evaluación centrada en el rol de los educadores sociales en las academias, la cual mostró que estos eran un aspecto clave para preparar a los jóvenes en la enseñanza a través de una pedagogía relacional. De hecho, un 75 % de los alumnos valoraron como bueno o muy bueno a estos trabajadores, alcanzando los valores máximos de la escala Likert que usaron.

Para más información:
<https://www.hhacademy.vic.edu.au/>

Te Riele, K. y Davies, M. (2015). *Passport to a Positive Future Evaluation of the Melbourne Academy*. Melbourne: The Victory Institute.

Broadbent, R.; Har, K. y Papadopoulos, T. (2019). *The Hester Hornbrook Academy. Classroom Youth Worker Research Project. Final Report*. Melbourne: Victoria University

¿Qué sabemos de su eficiencia en relación con el coste-beneficio?

Existe muy poca información sobre la relación coste-beneficio de programas concretos [8] [37]. Aunque sea muy difícil establecer los beneficios sociales a que contribuyen estos programas y traducirlos en cuantías económicas específicas, es justamente el beneficio social el que ocasionaría el impacto más importante de estos programas [47]. De hecho, la conclusión de la mayoría de los estudios es que los costes sobrepasan los beneficios de estos programas a medida que la edad de los participantes aumenta, especialmente cuando se trata de los sectores más marginales [9]. Los retornos positivos pueden clasificarse en tres tipos [4]:

Es justamente el beneficio social el que ocasionaría el impacto más importante de estos programas.



- A corto plazo: mejora de la experiencia laboral y de habilidades ligadas al trabajo.
- A medio plazo: mayor predisposición a trabajar, a tomar decisiones sobre la carrera profesional y a seguir itinerarios formativos.
- A largo plazo: obtención de un empleo y progresión en los ámbitos laborales y formativos.

De este modo, unos resultados que estadísticamente pueden ser tímidos, como una mejora en torno a un 4 % pueden llegar a representar un ahorro de más de 470 millones de libras en el Reino Unido [8]. La [tabla 4](#) recoge algunas estimaciones globales y de intervenciones concretas identificadas en los estudios revisados.

Tabla 4.

Relación coste-beneficio de los programas de intervención educativa y laboral con jóvenes vulnerables

Estudio	Descripción del impacto económico
Davies (2011) [3]	En Canadá pueden estimarse unos beneficios del 251 % sobre la inversión realizada para proveer de mejoras educativas a los trabajadores con escasas habilidades. Señala estudios en el Reino Unido que demuestran un retorno del 300 %, donde de 15 millones invertidos pueden obtenerse 60 millones en beneficios sociales. Otros cálculos agregados en Estados Unidos muestran retornos de 2,5 dólares por cada dólar invertido.
Gutherson (2011) [39]	Subraya que los costes de las intervenciones en el Reino Unido en programas de educación alternativa son bajos, en torno a 5500 libras por alumno, y que los costes estimados si no se interviniera serían mucho mayores.
Mawn <i>et al.</i> (2017) [8]	En sus conclusiones, enfatiza que los costes de intervención suelen ser pequeños (entre 750 y 1700 dólares) y que los beneficios están demostrados. El coste medio de por vida de estos jóvenes para el sector público puede ser de 56 500 libras, llegando a 104 300 libras si se tienen en cuenta otros recursos. Pérdida de 77 billones de libras en impuestos que no se percibirán por parte del Estado.

Tabla 4 (cont.)

Estudio	Descripción del impacto económico
Newton, Sinclair, Tyers y Wilson (2020) [37]	Los beneficios del <i>Youth Contract for 16-17 years</i> tienen un coste de 2200 libras y generan un beneficio neto de 12 900 libras por persona.
Te Riele (2014) [9]	Algunas estimaciones calculan que en el <i>National Partnership on Youth Attainment and Transitions</i> (Australia), se llegaba a alcanzar una ratio de 1 vs. 3,70 dólares en valor social.

Resumen

El foco en la educación y la formación para resolver los problemas de desempleo juvenil entre la población más vulnerable ha sido calificado como miope [26], de un cruel optimismo [58] e impreciso [7]. Esto es debido a que los programas de segunda oportunidad no hacen sino responder a un problema que es estructural y donde el proceso de vinculación a la educación o al mundo laboral es acumulativo, largo, no lineal y complejo, por lo que requiere una variedad de soportes de calidad [11].

Seguramente, de aquí se deriva la idea más importante de esta revisión: los programas de segunda oportunidad funcionan y suponen una intervención excepcional dentro de las políticas activas de empleo juvenil. Es decir, los programas que se centran exclusiva-

mente en mejorar la ocupabilidad y olvidan la mejora de la formación y el retorno educativo **suelen ser menos efectivos**. Ahora bien, es necesario entender que estos programas requieren de una inversión inicial alta en tiempo y recursos, sus efectos son a largo plazo y muchas veces pueden parecer invisibles. **No pueden ni deben contemplarse como remedios milagrosos, rápidos y de bajo coste**, y mucho menos deben desviar la atención de una idea muy clara: **la mejor arma para luchar contra el desempleo juvenil es una economía sana y favorable, y un sistema educativo que no expulse** a un número considerable de jóvenes.

Los programas que se centran exclusivamente en mejorar la ocupabilidad y olvidan la mejora de la formación y el retorno educativo suelen ser menos efectivos.



Pese a la falta de evaluaciones más rigurosas que nos permitan describir mejor la relación entre los programas y sus efectos, podemos destacar que los programas de segundas oportunidades pueden mejorar y mejoran las transiciones al trabajo y facilitan el retorno educativo de las y los jóvenes, especialmente cuando consiguen crear un ambiente formativo humano, flexible, individualizado, con itinerarios claros y ligados al mundo adulto y del trabajo. La atención a los servicios de mentoría y apoyo psicosocial, por un lado, y de relación y trabajo con el entorno, por otro, son otras dos variables que marcan la eficacia y singularidad de estos programas. Una última y fundamental

Los programas de segundas oportunidades pueden mejorar y mejoran las transiciones al trabajo y facilitan el retorno educativo cuando consiguen crear un ambiente formativo humano, flexible, individualizado, con itinerarios ligados al mundo adulto y del trabajo.



aportación de la presente revisión consiste en alertar sobre **la necesidad de ir más allá de la categoría nini y entender mejor los diferentes perfiles de jóvenes vulnerables y su relación con el contexto local**, especialmente a la hora de hacerles participar en estos programas.

Tabla 5.
Aspectos positivos y limitaciones de los programas de segunda oportunidad

Aspectos positivos	Posibles barreras para su implementación
Los estudios cualitativos y a largo plazo existentes señalan que los programas de segunda oportunidad pueden mejorar el retorno educativo y la empleabilidad de las y los jóvenes.	Los resultados son a largo plazo y muchas veces difíciles de medir. Buscan permitir el desarrollo integral de la persona, no solo la obtención de un trabajo de manera rápida. Son más efectivos si existen incentivos fuertes, especialmente económicos vía trabajo o prácticas remuneradas.
Bajo coste comparado con el ahorro social que comportan.	Alto coste inicial, especialmente en lo que se refiere a los perfiles profesionales que requieren este tipo de programas para implementarse de manera eficaz.
Existen elementos propios de las intervenciones de éxito, como la variedad y calidad de los profesionales, que permiten establecer una hoja de ruta clara.	Las evaluaciones señalan que lo más importante es la calidad y rigor de la intervención y no el tipo de intervención. Los datos disponibles sobre los programas más exitosos no permiten establecer relaciones causales detalladas. Las variables de contexto (ciclo económico) pueden tener un impacto mayor que el del programa.
Es un recurso de respuesta esencial para el apoyo a muchos jóvenes en transición al mundo adulto con baja empleabilidad.	Puede desviar la atención de medidas de prevención necesarias para paliar este problema, como el grado de inclusión en los centros ordinarios o la eficacia del abanico de programas existentes contra la desvinculación escolar y el abandono prematuro. No son igual de eficaces para todo tipo de jóvenes, sino para aquellos que reúnen un mínimo de motivación y no hacen frente a barreras muy importantes para volver a formarse, como se señala en la tabla 4 . Para los grupos más vulnerables, serían necesarias intervenciones complementarias o alternativas de carácter más social y asistencial, con una inversión sensiblemente mayor.
Permiten obtener credenciales educativas y desarrollar aspectos motivacionales y socioemocionales que son clave para el retorno educativo y para mejorar las transiciones laborales.	Las credenciales educativas básicas no están relacionadas con la obtención de trabajos de «poca calidad», ya que no existe una correspondencia entre titulaciones básicas y trabajo no cualificado. La mayoría de metaanálisis de políticas activas de empleo juvenil centradas exclusivamente en la obtención de un trabajo en el menor tiempo posible señalan que los programas educativos son los que muestran un peor impacto. Este es debido al cortoplacismo de estas evaluaciones, lo que puede reforzar la idea equivocada de que «nada sirve» con estos jóvenes a nivel educativo, en vez de entender que los programas de segunda oportunidad no deben contemplarse como medidas a corto plazo.

Implicaciones para la práctica

Apostar por una política decidida en relación con los programas de segunda oportunidad no deja de ser algo paradójico e incómodo en clave de políticas públicas, ya que en cierta forma se está aceptando un *status quo* de instituciones clave que no están funcionando como

deberían. La edad crucial en que las y los jóvenes empiezan a configurar ambiciones realistas sobre su futuro se da entre los 11 y los 14 años. Para muchos la desvinculación escolar está muy marcada ya en el ciclo de primaria. La prevención y la reforma de la enseñanza obligatoria son, pues, prioritarias incluso para el diseño de programas de segunda oportunidad.

La edad crucial en que las y los jóvenes empiezan a configurar ambiciones realistas sobre su futuro se da entre los 11 y los 14 años. Para muchos la desvinculación escolar está muy marcada ya en el ciclo de primaria.



La primera implicación para la práctica sería **mejorar la información existente sobre la población diana e identificar los distintos grupos que existen bajo el paraguas de «jóvenes nini»**. Esto es clave para adecuar la oferta de programas de segunda oportunidad a las situaciones y necesidades de cada joven (véase la [tabla 3](#)) y elaborar así programas personalizados. En primer lugar, esto requiere ir más allá de planes específicos de segunda oportunidad y apostar por una diversidad de ellos (por ejemplo, no apoyarse solamente en escuelas de segunda oportunidad o en planes demasiado centrados en la ocupabilidad de las y los jóvenes, sino en ambos y en otros más). En segundo lugar, es importante apostar por otras conceptualizaciones como la de «jóvenes con mayor riesgo de sufrir empleo precario» [26] para así poder identificar perfiles más precisos y prácticos.

Una segunda implicación a la hora de fortalecer el desarrollo de estos programas en el contexto de Cataluña sería la de insertar el desarrollo de ese «sistema de segundas oportunidades integrado y coordinado» [31] en **un programa de políticas educativas, laborales y sociales coherentes**. Si bien la implementación de las iniciativas del Youth Guarantee y el apoyo explícito de la OCDE y la UE a las escuelas de segunda oportunidad ha sido notable desde 2013, estos programas corren el riesgo de verse como un itinerario alternativo normalizado que puede acabar reforzando las lógicas imperantes tanto en el mercado laboral como en el educativo.

La tercera implicación es que el diseño de estas iniciativas debe ir acompañado de la creación de **sinergias con los centros ordinarios y el estímulo del mercado laboral local**, como agentes clave en el desarrollo de esas redes de colaboración y trabajo comunitario que caracterizan el éxito de estos programas de segunda oportunidad:

- Sinergias con centros ordinarios:
 - Compartir profesionales e itinerarios de desarrollo profesional.
 - Establecer equivalencias en las calificaciones.
 - Crear itinerarios de entrada/salida con el sistema ordinario.
 - Transferir buenas prácticas educativas hacia el sistema ordinario, de modo que

lo ayuden a remodelarse para que la actuación «de respuesta» de estos programas pueda pasar a ser «preventiva» en los centros ordinarios.

- Estímulos con el mercado laboral:
 - Involucrar a los actores locales en la validación de rutas alternativas al mercado laboral.
 - Implementar acciones destinadas a eliminar los prejuicios que rodean a la contratación de jóvenes provenientes de programas de segunda oportunidad.
 - Generar calificaciones e itinerarios formativos muy ligados a las necesidades y realidades del contexto local.

La cuarta implicación tiene que ver con **garantizar la calidad y evaluación** de estos programas. Los organismos públicos o alianzas público-privadas a cargo de desarrollarlos tienen que asegurar la inversión necesaria en profesionales experimentados y planes de desarrollo que respondan a las necesidades individuales y de formación de las y los jóvenes. La evaluación debe planificarse desde un primer momento, de manera que esta sirva también para una rendición de cuentas continua que permita monitorear lo que está pasando y mejorar o actualizar los programas durante su implementación y no solo cuando estos acaban. Como muestran algunas evaluaciones en Cataluña [31], los resultados pueden presentar un impacto no esperado o no prioritario, como el retorno a un itinerario formativo en vez de lograr un empleo, lo cual ayuda en futuras reelaboraciones de estos planes educativos. Es por ello que los programas de segunda oportunidad deben ir más allá de la mejora de la «ocupabilidad» e incluir en sus objetivos el retorno educativo y la mejora de la empleabilidad como objetivos prioritarios, tal y como se recoge en la teoría del cambio propuesta en el inicio del presente informe (véase la [figura 1](#)).

Finalmente, las iniciativas presentes en materia de programas de segunda oportunidad, como el crecimiento de las escuelas de segunda oportunidad municipales o el programa Nuevas Oportunidades impulsado por la Generalitat, deberían basarse estrechamente en los modelos multidimensionales existentes basados en la evidencia [32] [31] y garantizar:

Las iniciativas presentes en materia de programas de segunda oportunidad, como el crecimiento de las escuelas de segunda oportunidad, deberían basarse estrechamente en los modelos multidimensionales existentes basados en la evidencia.



- La creación de equipos multidisciplinares basados en una pedagogía social centrada en los cuidados y el desarrollo personal.
- Un equilibrio entre apoyo psicosocial, mejora académica y adquisición de habilidades laborales.
- La generación de una infraestructura local que permita el establecimiento de alianzas entre todos los actores locales clave.
- Itinerarios realistas, motivadores y progresivos hacia más formación, más experiencia laboral y mejores oportunidades laborales remuneradas.

Bibliografía

- [1] Bloom, Dan. (2010). «Programs and Policies to Assist High School Dropouts in the Transition to Adulthood». *The Future of Children*, 20(1), pp. 89-108.
- [2] Benda, L.; Koster, F. y Van der Veen, R. J. (2019). «Levelling the playing field? Active labour market policies, educational attainment and unemployment». *International Journal of Sociology and Social Policy*, 39(3/4), pp. 276-295.
- [3] Davies, M.; Lamb, S. y Doecke, E. (2011). *Strategic Review of Effective Re-Engagement Models for Disengaged Learners*. Melbourne: Centre for Research on Education Systems.
- [4] Kutsyuruba, B.; De Luca, C.; Butler, A.; Godden, L.; Hussain, A.; Youmans, A.; Stasel, R. S.; Shewchuck, S. y Nesbitt, H. (2019). *Needs of NEET youth: Pathways to positive outcomes*. Kingston: Queen's University.
- [5] Eurofound. (2012). *NEETs Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- [6] O'Gorman; E., Salmon, N. y Murphy, C.A. (2016). «Schools as sanctuaries: A systematic review of contextual factors which contribute to student retention in alternative education». *International Journal of Inclusive Education*, 20(5), pp. 536-551.
- [7] Jeliazkova, M.; Minev, D. y Draganov, D. (2018). *Assessing youth employment policies in 28 European countries*. EXCEPT working paper, 55. Tallinn: Tallin University.
- [8] Mawn, L.; Oliver, E. J.; Akhter, N.; Bamba, C. L.; Torgerson, C.; Bridle, C. y Stain, H. J. (2017). «Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta-analysis of re-engagement interventions». *Systematic Reviews*, 6(20), pp. 1-17.
- [9] Te Riele, K. (2014). *Putting the jigsaw together: Flexible Learning Programs in Australia. Final Report*. Melbourne: The Victoria Institute.
- [10] Clarke, M.; Sharma, M. y Bhattacharjee, P. (2021). *Review of the Evidence on Short-Term Education and Skills Training Programs for Out-of-School Youth with a Focus on the Use of Incentives*. Washington: World Bank.
- [11] Rajasekaran, S. y Reyes, J. (2019). *Back to School Pathways for Reengagement of Out-of-School Youth in Education*. International Development in Focus. Washington: World Bank.
- [12] Cabasés, M. A.; Pardell, A. y Strecker, T. (2016). «The EU youth guarantee – a critical analysis of its implementation in Spain». *Journal of Youth Studies*, 19(5), pp. 684-704.
- [13] Dhakal, S. P.; Connell, J. y Burgess, J. (2018). «Inclusion and work: addressing the global challenges for youth employment», 37(2), pp. 110-120. <https://doi.org/10.1108/EDI-12-2017-0290>
- [14] OCDE (2019). *Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators*. París: OECD Publishing.
- [15] Hossain, F. y Bloom, D. (2015). *Toward a Better Future. Evidence on Improving Employment Outcomes for Disadvantaged Youth in the United States*. Nueva York: MDRC.
- [16] ILO (2020a). *Global Employment Trends for Youth 2020. Technology and the future of Jobs*. Ginebra: International Labor Organization.
- [17] Kluge, J.; Puerto, S.; Robalino, D.; Romero, J. M.; Rother, F.; Stöterau, J.; Weidenkaff, F. y Witte, M. (2017). «Interventions to improve the labour market outcomes of youth: a systematic review». *Campbell Systematic Reviews*, 12.
- [18] OCDE (2020). *Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis*. París: OECD Publishing.
- [19] ILO (2020b). *Youth & Covid-19: Impacts on Jobs, education, rights and mental well-being*. Ginebra: Hossain, F. y Bloom, D. (2015). *Toward a Better Future*.
- [20] Ahrendt, D.; Mascherini, M.; Nivakoski, S. y Sándor, E. (2021). Living, working and COVID-19. *E-Survey data (Update April 2021): Mental health and trust decline across EU as pandemic enters another year*. EF/21/064/EN.
- [21] Avis, J. (2014). «Comfort radicalism and NEETs: a conservative praxis». *International Studies in Sociology of Education*, 24(3), pp. 272-289.
- [22] Crisp, R. y Powell, R. (2017). «Young people and UK labour market policy: A critique of 'employability' as a tool for understanding youth unemployment». *Urban Studies*, 54(8), pp. 1784-1807.
- [23] Lörinc, M.; Ryan, L.; D'Angelo, A. y Kaye, N. (2019). «De-individualising the 'NEET problem': An ecological systems analysis». *European Educational Research Journal*, 19(5), pp. 412-427.
- [24] Brown, P.; Lauder, H. y Ashton, D. (2011). *The global auction*. Oxford: Oxford University Press.

- [25] Farré, M., Cordoncillo, C. y Sánchez, D. (2020). *Avaluació de l'Escola Municipal de Segones Oportunitats (EM20)*. Barcelona: Ivàlua.
- [26] McGirr, M. (2020). *Employability Development Theory: Policy Implications for Supporting Youth at Risk of Limited Employment (YARLE)*. PhD Thesis. Wellington: Victoria University of Wellington.
- [27] Bernardi, F. y Cebolla, H. (2014). «Social Class and School Performance as Predictors of Educational Paths in Spain». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, N.º 146, pp. 3-22.
- [28] CYD (2019). Informe CYD 2019.
- [29] LHH (2019). Informe mercado laboral oculto 2019. Grupo Adecco.
- [30] Learning and Work Institute. (2020). *Evidence review: What works to support 15 to 24-year olds at risk of becoming NEET?* Leicester: Learning and Work Institute.
- [31] Alegre, M. A. y Todeschini, F. A. (2014). «Joves nini: característiques i respostes efectives». En *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*, editado por M. Martínez y B. Albaigés, pp. 233-256. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- [32] Comisión Europea (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education*. Bruselas: Publications Office of the European Union.
- [33] Mediavilla, M. (2017). «¿Son efectivas las becas y ayudas de cara a la continuidad y mejora de los resultados educativos en primaria y secundaria?». *¿Qué funciona en educación?*, N.º 6. Barcelona: Ivàlua y Fundació Jaume Bofill.
- [34] Escapa, S. y Julià, A. (2018). «¿Qué impacto tienen en los alumnos los programas de orientación y asesoramiento?». *¿Qué funciona en educación?*, N.º 12. Barcelona: Ivàlua y Fundació Jaume Bofill.
- [35] Ferrer-Esteban, G. (2019) «¿Medidas y recursos de atención a las necesidades educativas y diversificación curricular: ¿qué funciona para mejorar los aprendizajes y reducir el abandono?». *¿Qué funciona en educación?*, N.º 15. Barcelona: Ivàlua y Fundació Jaume Bofill.
- [36] González, S. (2020). «¿Son efectivos los programas de lucha contra el absentismo escolar?». *¿Qué funciona en educación?*, N.º 17. Barcelona: Ivàlua y Fundació Jaume Bofill.
- [37] Newton, B.; Sinclair, A.; Tyers, C. y Wilson, T. (2020). *An initial evidence review to identify what works and inform good practice among practitioners and employers*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- [38] Pilcher, S.; Torii, K. y Andow, Jo. (2018). *Evidence scan of educational interventions for children and young people disengaged from education*. Melbourne: Mitschell Institute.
- [39] Gutherson, P.; Davies, H. y Daszkiewicz, T. (2011). *Achieving successful outcomes through Alternative Education Provision: an international literature review*. En: CfBT Education Trust.
- [40] European Commission (2016). *Sustainable Activation of Young people not in employment, education or training (NEETs). Practitioner's toolkit*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- [41] Eurofound (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- [42] Williamson, H. (2010) «Delivering a 'NEET' Solution: An Essay on an Apparently Intractable Problem». En: *Engaging Wales' Disengaged Youth*. Stevie Upton, 7-20. Cardiff, Reino Unido: Institute of Welsh Affairs.
- [43] Treskon, L. (2016). *What Works for Disconnected Young People A Scan of the Evidence*. MDCR Working Paper.
- [44] Puerto, O. S. (2007). «Labor Market Impact in Youth: A meta-analysis of the Youth Employment Inventory». Washington: Social Protection and Labor Unit of the Human Development Network, The World Bank.
- [45] Santos-Brien, R. (2018). *Activation measures for young people in vulnerable situations. Experience from the ground*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- [46] Tapper, D.; Zhu, J. y Scuello, M. (2015). *Re-engaging Youth for high school success. Evaluation of the Good Shepherd Services Transfer School Model*. Nueva York: Metis Associates.
- [47] Schochet, P. Z. (2020). «Long-Run Labor Market Effects of the Job Corps Program: Evidence from a Nationally Representative Experiment». *Journal of Policy Analysis and Management*, 40(1), pp. 1-26. Doi: <https://doi.org/10.1002/pam.22233>
- [48] Savelsberg, H.; Pignata, S. y Weckert, P. (2017). «Second chance education: barriers, supports and engagement strategies». *Australian Journal of Adult Learning*, 57(1), pp. 36-57.
- [49] Villardón-Gallego, L.; Flores-Miranda, L.; Yáñez-Marquina, L. y García Montero, R. (2020). «Best Practices in the Development of Transversal Competences among Youths in Vulnerable Situations». *Education Sciences*, 10(9), p. 230.
- [50] Oh, S.; DiNitto, D. M. y Yeonwoo, K. (2020). «Exiting poverty: a systematic review of U. S. postsecondary education and job skills training programs in the post-welfare reform era». *International Journal of Sociology and Social Policy*, pre-impreso. Doi: <https://doi.org/10.1108/IJSSP-09-2020-0429>



- [51] Martínez, M.; Rius, J. y Oficina de Planificació Educativa (2019). *Les escoles municipals de persones adultes: estat de la qüestió*. Diputació de Barcelona, Barcelona.
- [52] Nelson, J. y O'Donnell, L. (2012). «Approaches to Supporting Young People Not in Education, Employment or Training: a Review (NFER Research Programme: From Education to Employment)». Slough: NFER.
- [53] OCDE 2016. *Society at a Glance. OECD social indicators 2016*. París: OECD Publishing.
- [54] Quintini, G. y Manfredi, T. (2009). «Going Separate Ways? School-to-Work Transitions in the United States and Europe». *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 90. París: OECD Publishing.
- [55] Felgueroso, F.; M. Gutiérrez-Doménech y S. Jiménez-Martín (2013). «¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la ley de Educación (LOGSE)». Fedea: Colección Estudios Económicos 02-2013.
- [56] Te Riele, K. y Davies, M. (2015). «Passport to a Positive Future Evaluation of the Melbourne Academy». Melbourne: The Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning.
- [57] Broadbent, R.; Har, K. y Papadopoulos, T. (2019). «The Hester Hornbrook Academy. Classroom Youth Worker Research Project. Final Report». Melbourne: Victoria University.
- [58] Bessant, J. y Watts, R. (2014). «Cruel optimism: A southern theory perspective on the European Union's Youth Strategy, 2008-2012». *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), pp. 125-140.

Colección «¿Qué funciona en educación?»

1. ¿Qué funciona en educación: la pregunta necesaria
Miquel Àngel Alegre
¿Es recomendable implantar incentivos salariales para el profesorado vinculados al rendimiento académico de los estudiantes?
J. Oriol Escardíbul
2. ¿Son efectivos los programas de tutorización individual como herramienta de atención a la diversidad?
Miquel Àngel Alegre
¿Qué estrategias de agrupamiento responden a criterios de efectividad y de equidad?
Gerard Ferrer-Esteban
3. ¿Sirven los programas de verano para mejorar los aprendizajes y los resultados educativos de los alumnos?
Miquel Àngel Alegre
4. ¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?
Sheila González Motos
5. ¿Son efectivos los programas de educación socioemocional como herramienta para mejorar las competencias del alumnado?
Queralt Capsada
Cómo trabajar la autorregulación y la metacognición en el aula: ¿qué funciona y en qué condiciones?
Gerard Ferrer-Esteban
6. ¿Son efectivas las becas y las ayudas de cara a la continuidad y mejora de los resultados educativos en primaria y secundaria?
Mauro Mediavilla
7. Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?
Miquel Àngel Alegre
8. ¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?
Álvaro Choi, María Gil
9. ¿Es la evaluación del alumnado un mecanismo de mejora del rendimiento escolar?
Sheila González Motos
10. ¿Mejoran los programas conductuales las actitudes y los resultados de los alumnos?
Miquel Àngel Alegre
11. ¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?
Jaume Blasco
12. ¿Qué impacto tienen en los alumnos los programas de orientación y asesoramiento?
Sandra Escapa, Albert Julià
13. La inspección de la educación: ¿qué modelos funcionan mejor?
Álvaro Choi
14. ¿Sirve la formación permanente del profesorado para mejorar los resultados educativos de los alumnos?
Núria Comas López
15. Medidas y recursos de atención a las necesidades educativas y diversificación curricular: ¿qué funciona para mejorar los aprendizajes y reducir el abandono?
Gerard Ferrer-Esteban
16. ¿Mejora el aprendizaje del alumnado mediante el trabajo por proyectos?
Marc Lafuente
17. ¿Son efectivos los programas de lucha contra el absentismo escolar?
Sheila González Motos
18. ¿Qué sabemos sobre la efectividad de las tecnologías digitales en la educación?
Míreia Usart Rodríguez
19. Redes entre escuelas para la mejora educativa. ¿Qué prácticas son las más efectivas?
Georgeta Ion y Chris Brown

Primera edición: febrero del 2022
© Fundació Bofill, Ivàlua, 2022
fbofill@fbofill.cat, info@ivalua.cat
www.ivalua.cat
www.fundaciobofill.cat

Autor: Alejandro Paniagua Rodríguez
Edición: Bonalletra Alcompàs
Coordinación editorial: Anna Sadurní
Coordinación técnica (Fundació Bofill):
Miquel Àngel Alegre, Núria Comas
Coordinación técnica (Ivàlua): Jordi Sanz
Diseño y maquetación: Enric Jardí
ISBN: 978-84-124829-0-4

Creemos que el conocimiento debe compartirse. Por eso usamos una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Os animamos a copiar, redistribuir, remezclar o transformar y crear a partir del material, con cualquier finalidad, incluso comercial, los contenidos propios de esta publicación, y únicamente os pedimos que reconozcáis la autoría de la creación original.

