

¿Qué funciona y qué no en desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes?

Guías prácticas de políticas públicas

2



Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

Investigadores académicos

María del Rosario Cárdenas Elizalde

Universidad Autónoma Metropolitana

Fernando Alberto Cortés Cáceres

El Colegio de México

Agustín Escobar Latapí

Centro de Investigaciones y Estudios

Superiores en Antropología Social-Occidente

Salomón Nahmad Sittón

Centro de Investigaciones y Estudios

Superiores en Antropología Social-Pacífico Sur

John Roberto Scott Andretta

Centro de Investigación y Docencia Económicas

Graciela María Teruel Belismelis

Universidad Iberoamericana

Secretaría Ejecutiva

Gonzalo Hernández Licona

Secretario Ejecutivo

Thania Paola de la Garza Navarrete

Directora General Adjunta de Evaluación

Ricardo C. Aparicio Jiménez

Director General Adjunto de Análisis de la Pobreza

Edgar A. Martínez Mendoza

Director General Adjunto de Coordinación

Daniel Gutiérrez Cruz

Director General Adjunto de Administración

COLABORADORES

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

Equipo técnico

Thania Paola de la Garza Navarrete
Janet Zamudio Chávez
Osmar Marco Medina Urzúa
David Guillén Rojas
Héctor Álvarez Olmos
Arturo Isaín Cisneros Yescas
Jorge Alejandro Corti Aguilar
Eduardo Jair Lizárraga Rodríguez
Mariana Suelem Luna Pareja
Carolina Maldonado Carreño
Ixchel Valencia Juárez
Bertha Verónica Villar Ortega
Itzel Soto Palma
José Miguel Yáñez Reyes

El Colegio de México, A. C.

Carlos Chiapa Labastida
Pablo Peña

Contenido

Índice de cuadros, gráficas, figuras y mapas.	5
Siglas y acrónimos.....	6
Introducción	7
¿Cuál es el estado de la problemática en el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes en México?	10
¿Qué intervenciones de política pública existen para lograr el desarrollo educativo integral de niñas, niños y adolescentes?	19
¿Qué funciona? Evidencia sobre la efectividad de los programas dirigidos a mejorar el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes.....	24
Utilizar la evidencia para la formulación de la respuesta de política pública.....	30
Conclusiones	42
Bibliografía.....	44
Anexo 1. Metodología para la búsqueda y selección de evidencia.....	59
Anexo 2. Definiciones de las categorías de organización de la evidencia.	71
Anexo 3. Resumen de la evidencia.....	74

Índice de cuadros, gráficas, figuras y mapas.

Cuadros

Cuadro 1 Resultados de la prueba PISA en Matemáticas, Lectura y Ciencias, 2006-2015, para México y promedio de la OCDE..... 13

Cuadro 2 Programas asociados con el Desarrollo Educativo por categoría de apoyo..... 20

Gráficas

Gráfica 1 Alumnos inscritos en escuelas públicas por nivel educativo y sexo 10

Gráfica 2 Estimación de los Principales Indicadores educativos por nivel para el ciclo escolar 2016-2017 11

Gráfica 3 Porcentaje de alumnos en sexto de primaria por nivel de logro en Lenguaje y Matemáticas, por tipo de servicio educativo, 2015..... 12

Gráfica 4 Porcentaje de alumnos en tercero de secundaria por nivel de logro en Lenguaje y Matemáticas, nacional y por tipo de servicio, 2016. 12

Gráfica 5 Porcentaje de alumnos en tercero de secundaria por nivel de logro en lenguaje, por nivel socioeconómico, 201. 13

Figuras

Figura 1 Causas inmediatas y subyacentes del bajo desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes 14

Figura 2 Evidencia sobre el impacto y calidad de las intervenciones 25

Figura 3 Síntesis de la evidencia de la efectividad de intervenciones para el desarrollo educativo 29

Mapa

Mapa 1 Programas estatales en México dirigidos al desarrollo educativo, 2014 23

Siglas y acrónimos

BDCV	Biblioteca Daniel Cosío Villegas
CENDI	Centros de Desarrollo Infantil
CONAFE	Consejo Nacional de fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
ECEA	Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje
EMS	Educación Media Superior
ENCODE	Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
EXCALE	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
MCS- ENIGH	Módulo de Condiciones Socioeconómicas de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OMS	Organización Mundial de la Salud
PISA	Programme for International Student Assessment
PLANEA	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes
PROSPERA	Programa de Inclusión Social
SEP	Secretaría de Educación Pública

Introducción

Las decisiones presupuestarias y de política pública que el gobierno toma cada año podrían tener efectos de largo plazo en el bienestar de los ciudadanos. Por ello, en años recientes, el monitoreo y la evaluación ha ganado relevancia en la administración pública tanto para informar sobre el uso de los recursos públicos como del desempeño de las intervenciones de política pública, particularmente para los implementadores de los programas públicos y los tomadores de decisiones en el gobierno.

Para el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), es prioritario incentivar un proceso en el que a partir de la evidencia sobre lo que funciona y no funciona en política pública, sea posible generar recomendaciones específicas que sean utilizadas por los responsables del diseño y operación de las intervenciones de los gobiernos con el fin de que se tomen mejores decisiones de política pública.

A diferencia de la práctica común de formular e instrumentar programas de manera circunstancial, la política pública basada en evidencia utiliza sistemáticamente información estadística, resultados de investigaciones y distintas herramientas metodológicas para apoyar las decisiones sobre la formulación de estrategias y programas. La toma de decisiones basada en evidencia supone investigar la relación causal entre los bienes y servicios que proveen los programas públicos y los efectos sobre los objetivos que pretenden alcanzar. Para lograr esto, los tomadores de decisiones se pueden auxiliar con diversas herramientas, entre las que se encuentran las evaluaciones de impacto y las revisiones sistemáticas de evidencia.

Las evaluaciones de impacto permiten determinar si un programa ha logrado los resultados previstos o no, así como vislumbrar estrategias alternativas para alcanzar los mismos resultados de mejor manera (Gertler, 2017). Las evaluaciones de impacto permiten responder a preguntas concretas sobre los programas, como, por ejemplo, ¿la entrega de apoyos por el programa está generando el impacto esperado sobre las variables de resultado definidas en la teoría de cambio¹?, ¿qué efectos inesperados ha tenido el programa sobre la población beneficiada e intervenida?

La evaluación de impacto permite generar aprendizaje a través de la evidencia y contribuir a una cultura de responsabilidad y transparencia (OCDE, 2006). Una evaluación de impacto bien diseñada puede establecer si el programa evaluado funciona o no y también puede ayudar al tomador de decisiones a esclarecer qué elementos de una intervención funcionan y cuáles no, generando información valiosa para el rediseño o para futuros programas.

Una revisión sistemática de evidencia es una síntesis de las evaluaciones de impacto acumuladas que busca responder a preguntas de política relevantes desde un enfoque metodológicamente riguroso y transparente; es decir, se busca sintetizar evidencia

¹ La teoría de cambio aplicada al diseño y evaluación de políticas públicas busca explicar cómo las actividades de un programa o intervención van a producir una serie de resultados que contribuyan a lograr los impactos finales previstos (Rogers, 2014). Es decir, la teoría de cambio es una guía que nos indica hacia dónde vamos (resultados) y cómo llegamos a nuestra meta (procesos).

relevante con el fin de llegar a conclusiones transparentes, sin sesgos y que faciliten replicar la intervención en otros contextos. Al tamizar la evidencia existente, las revisiones sistemáticas proveen a los tomadores de decisiones de información relevante sobre el tema de su interés y les permite valorar la calidad de la evidencia.

A diferencia de las revisiones de literatura, las revisiones sistemáticas se enfocan en responder una pregunta en específico, incluyen un protocolo o plan de revisión por pares, establecen criterios de inclusión y exclusión antes de realizar la revisión, y se incluye el proceso de búsqueda de manera explícita (Gough, et al., 2012).

¿Qué funciona y qué no en desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes? forma parte de una serie de documentos titulados Guías Prácticas de Políticas Públicas, las cuales tienen como objetivo reunir y sintetizar evidencia sobre la efectividad, o no efectividad, de acciones y programas enfocados en reducir problemáticas sobre el desarrollo social. La revisión de evidencia reunida en este documento es el resultado de una búsqueda exhaustiva de evaluaciones de impacto y de revisiones sistemáticas sobre la efectividad de diferentes intervenciones, así como del análisis de la rigurosidad metodológica de estos documentos.

La identificación de las evaluaciones de impacto y revisiones sistemáticas se realizó mediante una búsqueda a partir de términos definidos para cada uno de los temas abordados en bases de datos de instituciones académicas y organizaciones dedicadas a la generación y análisis de evidencia de la efectividad de intervenciones, así como publicaciones de acceso libre y literatura gris.² Con base en la identificación de literatura relevante para el análisis, se llevó a cabo una selección de documentos mediante criterios definidos de inclusión y exclusión, para que únicamente los que cumplieran con la pertinencia temática y robustez metodológica fueran seleccionados como fuente de evidencia a analizar.

La educación es uno de los principales factores que los tomadores de decisiones de política consideran esencial para incrementar el bienestar de la población. “Las creencias sobre la primacía de la educación en el proceso de desarrollo se derivan tanto del papel fundamental de ésta en la generación de ingreso, como de las muchas otras formas en las que se piensa que promueve y sostiene el desarrollo y que, a su vez, incrementa la calidad de vida” (Case, 2006, 269). Partiendo de ese consenso, las preguntas sobre política educativa se han concentrado en determinar qué acciones son más efectivas para fomentar más y mejor educación.

Diversas intervenciones se han implementado con el objetivo de lograr mayores tasas de continuación escolar y un mejor aprovechamiento académico. Sin embargo, solamente una minoría de estas intervenciones han sido apropiadamente documentadas, y una fracción aún menor han sido evaluadas rigurosamente. Conocer los casos documentados y

² “La literatura gris, también llamada no convencional, semi publicada, invisible, menor o informal, es cualquier tipo de documento que no se difunde por los canales ordinarios de publicación comercial, y que por tanto plantea problemas de acceso” (Formación universitaria, 2011:1).

evaluados podría contribuir a enfocar mejor los esfuerzos en materia de política educativa en México.

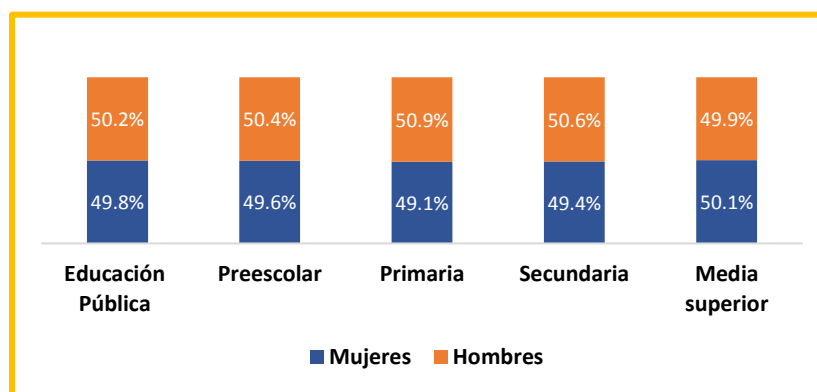
Esta Guía Práctica pretende mostrar un panorama de los consensos sobre lo que funciona o no en materia de evidencia para el desarrollo educativo, y contribuir a la toma de decisiones y a la mejora de los mecanismos de política pública del país con base en evidencia. Es importante mencionar que el objetivo del presente documento no es sugerir que se repliquen las intervenciones referidas, pues los contextos bajo los cuales se implementaron las intervenciones, a partir de las cuales se generó la evidencia mostrada, en muchos casos difieren de los de México; más bien se busca generar un bagaje de conocimiento que direcciona la mirada de los tomadores de decisiones y apoye en la generación de una agenda pública de mayor alcance y con expectativas de mayor impacto social.

El contenido de la Guía Práctica de Política Pública es el siguiente: en primer lugar se incluye la situación actual en México sobre el tema abordado a partir de información pública y se analiza la problemática desde sus posibles causas; posteriormente, se realiza una exploración de las distintas intervenciones federales y estatales que existen en México asociadas a dicha problemática; enseguida, se presenta la selección de evidencia nacional e internacional existente sobre las intervenciones que sí funcionan y las que no en cuanto su contribución hacia la resolución de la problemática, y finalmente, se exponen los aspectos principales a considerar para la toma de decisiones con base en la evidencia presentada.

¿Cuál es el estado de la problemática en el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes en México?

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública, en el ciclo escolar 2016-2017 el total de alumnos del Sistema Educativo Nacional en todos los niveles fue de 36.6 millones, de los cuales el 86.5% estaban inscritos en escuelas públicas y el resto en escuelas privadas. Sobre la población escolar inscrita en escuelas públicas, en los niveles básico y medio superior se encontraban poco más de 27.3 millones de alumnos³. En la gráfica 1 puede verse la proporción de alumnos inscritos en escuelas públicas por nivel educativo y sexo (el total se refiere a la matrícula de estudiantes de escuelas públicas de preescolar a media superior).

Gráfica 1 Alumnos inscritos en escuelas públicas por nivel educativo y sexo



Fuente: Elaboración del CONEVAL con datos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, ciclo 2016-2017.

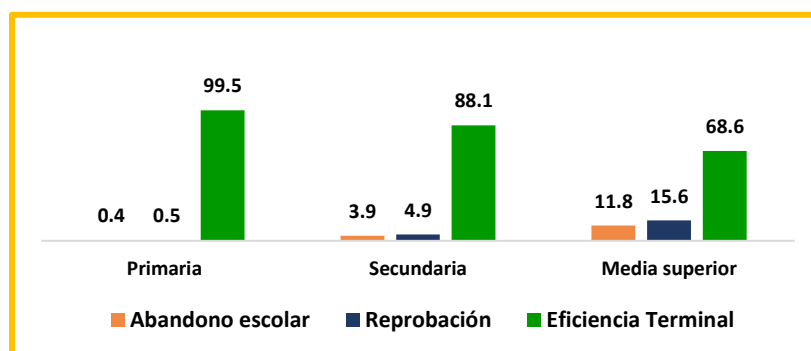
La información sobre logro escolar en los diferentes niveles educativos, medido a través de indicadores de reprobación, permanencia y eficiencia terminal, muestra que conforme se incrementa el nivel de escolaridad, el nivel de logro disminuye (ver gráfica 2). En la educación primaria, el abandono escolar y la reprobación tienen tasas cercanas a cero, en tanto que la eficiencia terminal alcanza el 98.7%, es decir, casi la totalidad de una generación de este nivel termina en tiempo y forma según lo establecido por la norma⁴.

Respecto al nivel secundaria, el abandono escolar se incrementa a 4.2% y la reprobación a 4.9%, alcanzando un porcentaje de eficiencia terminal de 87.8%, lo cual indica que poco más de la décima parte de alumnos en una generación queda rezagada. Para el caso de la educación media superior los tres indicadores alcanzan puntos críticos, ya que se estima que casi 13% de los alumnos abandonará la escuela durante el ciclo escolar, casi una sexta parte reprobará y tan solo el 66.6% terminará en tiempo y forma en una generación, es decir, se rezagará más del 30% de los alumnos.

³ La revisión realizada solo contempló datos para niños y jóvenes de hasta 18 años, con énfasis en educación básica, por lo cual solo se contempla hasta el nivel medio superior en la gráfica.

⁴ Para más información consultar: https://www2.sep.pdf.gob.mx/que_hacemos/primaria.jsp

Gráfica 2 Estimación de los Principales Indicadores educativos por nivel para el ciclo escolar 2016-2017



Fuente: Elaboración del CONEVAL con datos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, estimación 2016-2017.

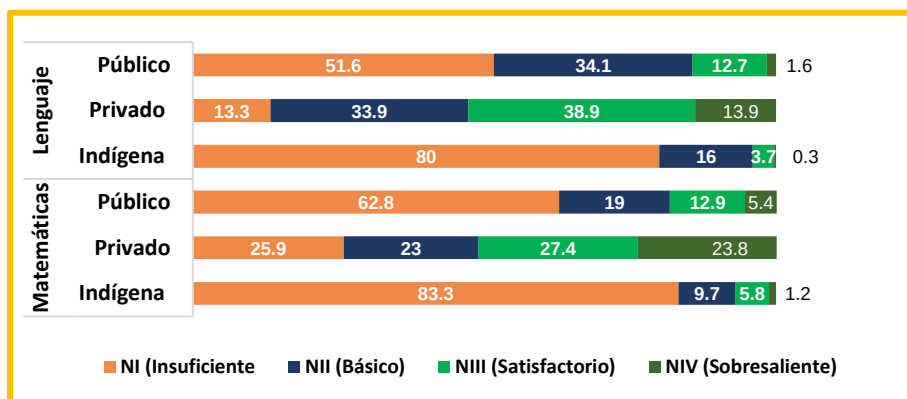
Dichos datos son relevantes, ya que desde el año 2012 la educación media superior por decreto constitucional es obligatoria en el país, lo cual indica que hay una proporción importante de alumnos que tanto en secundaria como en la educación media superior no pueden gozar de dicha garantía.

La información sobre el desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes muestra una problemática adicional. De acuerdo con datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), en 2015, el 49.5% de los estudiantes de sexto de primaria en el sector público se encontraba en Nivel Insuficiente (NI) en el ámbito de lenguaje y comunicación y 60.5% en matemáticas, lo que significa que estas proporciones de estudiantes no alcanzan los niveles esperados de ambas materias para continuar en el siguiente nivel escolar (ver gráfica 3).

Los datos correspondientes al servicio de educación indígena muestran que el 80.0% y 83.3% de los niños se clasifican en logro insuficiente en lenguaje⁵ (considerando que pueden tener una lengua materna distinta al español y ser bilingües) y matemáticas respectivamente; ello indica la importancia de estrategias en nivel primaria que contribuyan a la mejora de este servicio sobre todo en grupos vulnerables. Por otra parte, a nivel nacional, en el ámbito público, sólo un 1.6% y 5.4% de los estudiantes alcanzan un nivel sobresaliente (NIV) en las pruebas de lenguaje y matemáticas, respectivamente, el cual es el nivel más alto.

⁵ PLANEA es una prueba estandarizada que se aplica en español, por lo que, para los estudiantes que hablan lengua indígena como primera lengua los resultados deben considerarse como el aprendizaje de un segundo idioma. Para esta población, además de la enseñanza del español, debe reforzarse el conocimiento de su lengua materna.

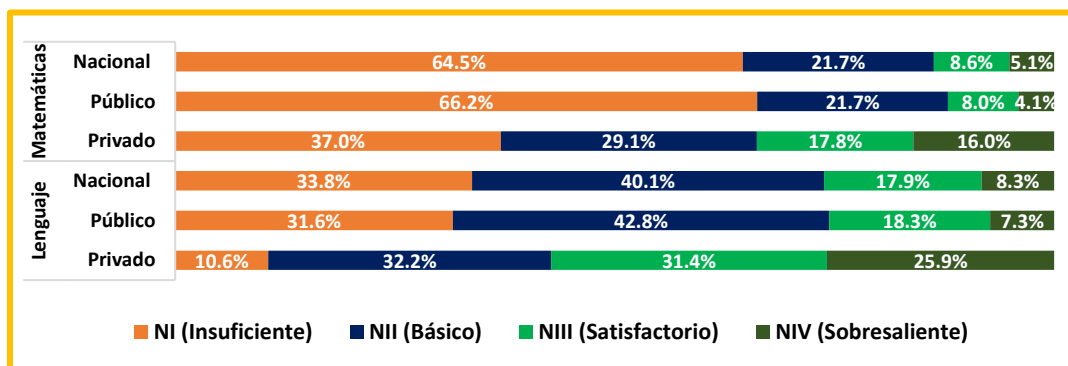
Gráfica 3 Porcentaje de alumnos en sexto de primaria por nivel de logro en Lenguaje y Matemáticas, por tipo de servicio educativo, 2015



Fuente: Elaboración del CONEVAL con base en el Informe de la Educación Obligatoria en México 2016, INEE.

En el nivel de educación secundaria (ver gráfica 4), el 40% de los alumnos se encuentra en el Nivel Básico para la prueba de Lenguaje; no obstante, hay un 33.8 % que al tercer año de secundaria no cuentan con las habilidades estándar necesarias en esta materia. Por su parte, en Matemáticas, casi dos terceras partes de los alumnos (64.5%) se encuentran en el Nivel Insuficiente, casi un cuarto de los estudiantes (21.7%) en nivel básico y solo poco más de uno de cada diez estudiantes (13.7%) en niveles satisfactorios y, en menor medida, sobresalientes.

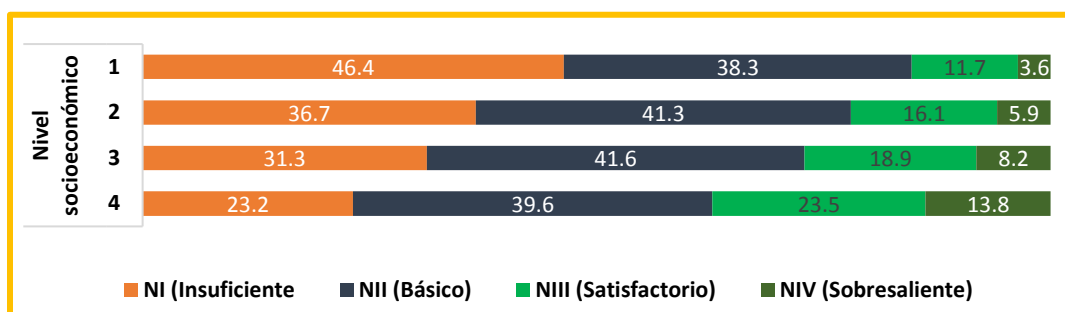
Gráfica 4 Porcentaje de alumnos en tercero de secundaria por nivel de logro en Lenguaje y Matemáticas, nacional y por tipo de servicio, 2016.



Fuente: Elaboración del CONEVAL con base en datos de PLANEA 2017, INEE.

Adicionalmente, como puede verse en la gráfica 5, la relación entre el logro académico de los estudiantes de tercero de secundaria y los niveles socioeconómicos de sus hogares indica, por un lado, que a menor nivel socioeconómico el nivel de conocimientos adquiridos es menor por lo tanto, a medida que aumenta el nivel socioeconómico de los hogares de los alumnos aumenta la proporción de alumnos en nivel satisfactorio y sobresaliente.

Gráfica 5 Porcentaje de alumnos en tercero de secundaria por nivel de logro en lenguaje, por nivel socioeconómico⁶, 2017.



Fuente: Elaboración del CONEVAL con base en datos de PLANEA 2017, INEE.

Por otra parte, de acuerdo con datos de la Prueba PISA (cuadro 1), México tiene un nivel de logro significativamente más bajo que el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a pesar de que en éstos la tendencia desde 2006 a 2015 ha sido a la baja en Matemáticas y en Lectura. Asimismo, en Ciencias el puntaje promedio del país se ha mantenido, sin embargo, sigue existiendo una brecha de más de 70 puntos con respecto al promedio de la OCDE.

Cuadro 1 Resultados de la prueba PISA en Matemáticas, Lectura y Ciencias, 2006-2015, para México y promedio de la OCDE

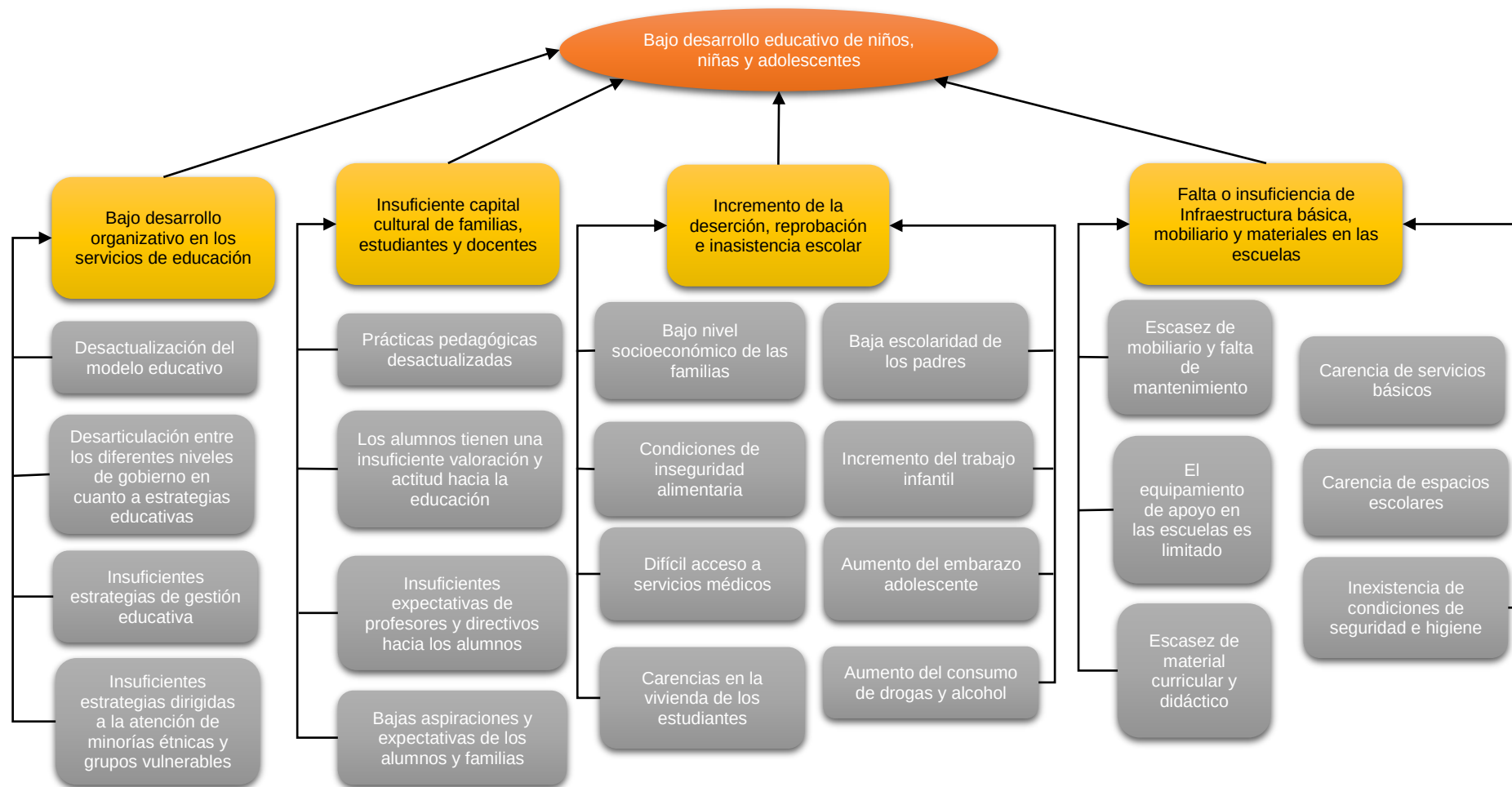
Año	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	México	OCDE	México	OCDE	México	OCDE
2006	406	494	410	489	410	498
2009	419	495	425	493	416	501
2012	413	494	424	496	415	501
2015	408	490	423	493	416	493

Fuente: Elaboración del CONEVAL con base en información reportada por la OCDE, 2015.

Los datos anteriores revelan la problemática de la educación en México; sin embargo, es importante identificar los factores asociados a ella para distinguir los mecanismos que subyacen a dicha problemática y las acciones que podrían implementarse para atacar sus causas y consecuencias. La figura 1 presenta de manera esquemática las causas de primer y segundo orden asociadas al bajo desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes.

⁶ Según el Informe del INEE, los cuatro niveles socioeconómicos referidos se caracterizan de la siguiente forma: 1) La familia cuenta con bienes y servicios básicos asociados con la alimentación y el aseo, como refrigerador y gas; 2) Además de lo presentado en el nivel 1, la familia cuenta con bienes y servicios asociados con comodidades básicas, como lavadora, reproductor de video y habitaciones para que las personas duerman sin hacinamiento; 3) Además de lo presentado en los niveles 1 y 2, la familia cuenta con bienes y servicios asociados con comodidades en el transporte, y servicios de comunicación y de información, como automóvil, computadora, teléfono e Internet y 4) Además de lo presentado en los tres niveles anteriores, la familia cuenta con una vivienda de mayor tamaño, o con un número mayor de habitaciones, que las familias de los niveles previos.

Figura 1 Causas inmediatas y subyacentes del bajo desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes



Fuente: Elaboración del CONEVAL.

En general, el desarrollo educativo puede estar afectado por **cuatro** causas inmediatas principales:

1. **Bajo desarrollo organizativo en los servicios de educación**, el cual tiene que ver con el diseño o la ingeniería organizacional tanto de los gobiernos, como de autoridades de niveles locales y sectoriales (Román, 2013). Lo anterior, implica principalmente la desactualización del modelo educativo, la falta de estrategias tanto de gestión como de atención a grupos vulnerables y la desarticulación de estrategias educativas en los distintos niveles de gobierno.
2. **Insuficiente capital cultural de familias, estudiantes y docentes**. El capital cultural constituye un conjunto de atributos que definen el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos escolares de niños y jóvenes; esto es, el universo de significaciones culturales que enmarcan la vida cotidiana y la trama de decisiones de los sujetos sociales (Román, 2013), con lo cual se integran elementos como las expectativas hacia y con la educación; el valor que se le da a la educación; las expectativas que tienen directivos y docentes de los estudiantes, así como las prácticas pedagógicas desactualizadas de los propios docentes.

Al respecto, de acuerdo con información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el promedio de escolaridad en el país en 2010 era de 8.6 años cursados⁸ para la población de 15 años y más, es decir, prácticamente secundaria trunca, en tanto que para 2015 el promedio aumentó a 9.1 años, lo que significa un poco más de secundaria terminada. Ello es importante, ya que un mayor nivel educativo en el hogar favorece las condiciones para el desarrollo educativo y proporciona un contexto distinto a las generaciones venideras de niños y jóvenes, lo cual implica que entre mayor escolaridad en la población adulta, se favorece la presencia de expectativas positivas hacia la educación de los estudiantes.

Asimismo, el reporte de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA, 2014) realizado por el INEE, presenta algunos datos relevantes: a nivel nacional, el 12.9% de los docentes no organiza actividades dirigidas a padres de familia, el 12.3% tampoco realiza acciones de atención a problemas de estudiantes relacionados con bajo aprovechamiento o disciplina, y el 10% no ha diseñado estrategias de apoyo a estudiantes con bajo rendimiento. Además, se reporta que en el 24.8% de las escuelas no se ha invitado a los padres de familia a desarrollar actividades con los estudiantes y en el 33% no se les ha invitado a ver cómo se da una clase. Lo anterior implica un ambiente de baja participación entre padres de familia y escuela.

⁸ Para mayor información consultar: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>

También se reporta que el 70.6% de los docentes reconocen que al menos existe un obstáculo para poder desarrollar trabajo colegiado en sus escuelas, es decir, falta de espacios de reunión, falta de tiempo, entre otros, y el 27% de los docentes no han definido eventos de actualización de sus prácticas (INEE, 2014a).

De manera general, el reporte concluye que existe una inequidad y desigualdad en la oferta educativa. Las escuelas en los contextos más pobres, en particular, de las comunidades y municipios indígenas, son las que, en mayores proporciones, tienen condiciones más precarias y ofrecen menor bienestar y oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (INEE, 2014a).⁹ Esta situación refleja la existencia de ambientes adversos para la existencia de expectativas positivas hacia la educación y el desarrollo de los niños y jóvenes, sobre todo en los contextos más desfavorecidos.

- 3. Incremento de la deserción, reprobación e inasistencia escolar,** lo cual es causado directamente (aunque no sólo) por la estructura económica y política que dificulta o pone límites tales como la pobreza, la marginalidad o la vulnerabilidad; los cuales se reflejan en los bajos ingresos de las familias, en el trabajo infantil, en las condiciones de inseguridad alimentaria, en la imposibilidad de acceder a servicios de salud, servicios básicos de la vivienda y el propiciar ambientes donde se facilita el acceso al consumo de alcohol o drogas (Román, 2013).

Para el año 2016, según las cifras de medición de la pobreza del CONEVAL, cerca del 8% de los habitantes vive en pobreza extrema en el país; el 17.4% de la población se encuentra en rezago educativo, 20.1% tiene carencia por acceso a la alimentación y 15.5% carencia por acceso a los servicios de salud. Asimismo, el 19.3% carece en su hogar de servicios básicos y el 12% presenta carencia por calidad y espacios de la vivienda (CONEVAL, 2016). Lo anterior establece condiciones desfavorables para el desarrollo educativo de los miembros de las familias, ya que las condiciones de pobreza están asociadas directamente a la asistencia o permanencia escolar.

Respecto a la asistencia escolar, de acuerdo con el módulo sobre Trabajo Infantil 2015 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), los datos revelan que, en el grupo de edad de 5 a 17 años, el 7.2% de los niños y jóvenes no asiste a la escuela, y este grupo de edad, el 12% no lo hace a causa de trabajo, en tanto que el 13.7% no asiste por falta de recursos económicos (INEGI, 2017). Estos datos indican una problemática importante en la población de niñas, niños y adolescentes.

Por otro lado, en cuanto al embarazo adolescente, según cifras de la ENOE en el primer trimestre de 2018 el 0.08% de las mujeres de 12 a 14 años ha tenido al menos un hijo, mientras que en las mujeres de 15 a 19 años este porcentaje es de

⁹ Para mayor información consultar: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>

8.9%, y en el siguiente rango de edad, de 20 a 24 años, el porcentaje se incrementa al 41.5%. Adicionalmente, de las mujeres de 15 a 19 años que tienen al menos un hijo, 88.6% ha tenido uno solo, 9.8% dos y 0.9% tres (INEGI, 2018). Esta situación representa otro factor asociado a la deserción escolar de las mujeres, sobre todo en secundaria y educación media superior.

Además, la prevalencia del consumo de drogas puede ser un factor que contribuye a profundizar la problemática bajo análisis. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014 (ENCODE), la prevalencia de consumo de cualquier droga en estudiantes de secundaria y media superior es de 17.2%, con mayor presencia en hombres (18.6%), mientras que en mujeres es del 15.9%; el consumo de drogas ilegales en hombres de los mismos niveles académicos es de 16.6%, mientras que en mujeres es del 12.5% (INPRFM, 2014).

Para los hombres de nivel secundaria, la droga de mayor consumo es la marihuana (7.2% de los estudiantes), en tanto que para las mujeres son los inhalables, con el 5.6% de esta población. Los datos por edad revelan que el mayor crecimiento en el consumo se presenta en la marihuana, ya que a los 12 años o menos, solo un 2.3% de los estudiantes la consumía, pero este porcentaje llega al 21.3% entre quienes tienen 17 años y a 29% en la población mayor de edad que asiste a la escuela. Los inhalables prevalecen a los 14 años (7.9%) y su consumo se mantiene constante en las diferentes edades (INPRFM, 2014).

- 4. Falta o insuficiencia de infraestructura básica, mobiliario y materiales en las escuelas:** es un aspecto cuya resolución compete al propio sistema educativo y que en el marco de los derechos humanos se ha reconocido como elemento central de condiciones básicas de dignidad, salud y bienestar, mismas que son una parte importante de la calidad de los servicios educativos (INEE, 2014) del papel que desempeña la infraestructura educativa en la impartición de una educación de calidad queda plasmada en leyes, tales como la Ley General de Educación y la Ley General de Infraestructura Física Educativa (INEE, 2014).

Algunos datos relevantes en el contexto nacional recuperados del reporte de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias 2014*, elaborado por el INEE indican que a nivel nacional poco más de una cuarta parte (25.9%) de las escuelas cuenta con cinco o más riesgos en sus instalaciones, es decir, condiciones de inseguridad como cristales estrellados, instalación eléctrica en mal estado, escaleras y barandales en mal estado, mobiliario amontonado, etc.; el 23.9% de los estudiantes recibe el juego de libros de texto gratuito después de que inició el ciclo escolar y el 24.5% cuenta con menos de la mitad de dicho juego de libros; sobre la infraestructura de servicios básicos, 3.1% de las escuelas del país no cuenta con ningún servicio como luz, agua o drenaje, y casi una quinta parte (19%) no cuenta con sanitarios exclusivos para los

estudiantes; aproximadamente, poco más de 1 de cada 10 escuelas registra déficit de aulas, en tanto que poco más de la tercera parte de los docentes percibe que las aulas no cuentan con ventilación adecuada, y 25% señalan una iluminación insuficiente (INEE, 2014b).

Estos datos revelan las carencias en torno a infraestructura escolar adecuada y la exigencia de considerar este factor en la cadena causal del desarrollo educativo de niños y adolescentes.

¿Qué intervenciones de política pública existen para lograr el desarrollo educativo integral de niñas, niños y adolescentes?

A partir de la identificación de la problemática asociada al desarrollo educativo integral de niños, niñas y adolescentes, es relevante conocer sobre las intervenciones en México que podrían asociarse con alguna de sus causas inmediatas o subyacentes, lo que permitirá establecer en el futuro, el vínculo entre lo que existe en materia de política pública en el tema y la evidencia sobre intervenciones similares en el ámbito internacional, de manera que sea posible generar recomendaciones para la mejora de dichas políticas implementadas en el país.

Se han identificado en el país 15 programas federales y 347¹⁰ estatales cuyos apoyos se asocian con la problemática del bajo desarrollo educativo y los factores relacionados al mismo. Para mayor referencia de los tipos de apoyo que otorgan los programas, se definió una categorización de éstos, la cual se utiliza para la revisión de evidencia¹¹ que se presenta más adelante. El cuadro 2 lista los apoyos otorgados por los programas federales en 2017 y estatales en 2014. Para el caso de los programas federales se enumeran los programas con nombre y apoyo específico para la categoría; en el caso de los programas estatales, se presentan categorizados por tipo de programa y se agrega entre paréntesis el número de intervenciones encontradas por categoría.

¹⁰ Estos programas fueron identificados con base en el Listado CONEVAL de programas y acciones federales 2017 así como en el Inventario Estatal 2014, respectivamente.

¹¹ La revisión de la literatura se clasificó en 20 categorías de apoyo: Apoyo Alimenticio, Apoyo Médico, Apoyo Material, Computadoras y tabletas, Horarios y Calendario, Estimulación temprana, Vouchers o vales, Más maestros, Incentivos a maestros, Transferencias en efectivo, Becas, Infraestructura, Empleo para adultos, Cursos, Información, Planes de estudios, Gestión escolar, Fomento de habilidades socioemocionales, Educación Preescolar y Otros. Se desarrollan cada una a profundidad en páginas posteriores. La definición de cada una se puede consultar en el anexo 2.

Cuadro 2 Programas asociados con el Desarrollo Educativo por categoría de apoyo

Categoría de apoyo	Programas Federales, 2018 ¹²	Programas Estatales, 2014 ¹³
Apoyo Alimentario	Escuelas de Tiempo Completo (Compra de insumos y enseres alimentarios) Programa de Apoyo a la Educación Indígena (Recursos para operación de comedores en el albergue)	Programa de Desayunos Escolares Fríos y/o Calientes (18) Programa Fruta Fresca (1) Programa Leche para la Primaria (1)
Apoyo Médico	PROSPERA Programa de Inclusión Social (Paquete básico de salud, fomento del autocuidado)	Programa de atención a la obesidad (3) Programa escuelas libres de caries (1) Programa de seguro escolar contra accidentes (1) Programa de acompañamiento en escuelas secundarias (1)
Apoyo Material	Producción y distribución de libros y materiales educativos (Libros de texto gratuito y materiales educativos) Programa Nacional de Convivencia Escolar (Libros para alumnos y docentes, manuales de trabajo y material audiovisual) Programa Nacional de Inglés (Producción y distribución de materiales didácticos) Fortalecimiento de la Calidad Educativa (Materiales educativos y didácticos) Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (Material educativo) PROSPERA Programa de Inclusión Social (Útiles escolares)	Programa ver bien para aprender mejor (22) Programa de útiles escolares (13) Programa estatal de lectura (2) Otros programas (1)
Computadoras y tabletas	Programa de la Reforma Educativa (Equipamiento, recursos educativos digitales, soporte) Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (Equipamiento específico de las escuelas)	Programa de inclusión y alfabetización digital y equivalentes (4) Programa de dotación de computadoras (3) Programa de dotación de tabletas (1)
Horarios y Calendario	Escuelas de Tiempo Completo (Ampliación del horario escolar)	Programa de escuela siempre abierta a las comunidades (6)
Estimulación temprana	Fortalecimiento a la educación temprana y el desarrollo infantil (Prestación de servicios de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI))	Programa de estimulación temprana (3) Programa de atención de labio y paladar hendido (1)
Más maestros		Programa binacional de educación migrante (3)

¹² La información entre paréntesis hace referencia a la intervención específica para cada categoría.

¹³ El número entre paréntesis representa el número de estados donde se desarrolla la intervención.

Categoría de apoyo	Programas Federales, 2018 ¹²	Programas Estatales, 2014 ¹³
Incentivos a maestros	Servicios de Educación Media Superior (Capacitación) Fortalecimiento de la Calidad Educativa (Capacitación) Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Actualización) Programa de Apoyo a la Educación Indígena (Capacitación) Programa Nacional de Convivencia Escolar (Asistencia técnica y capacitación)	Programa de estímulo al desempeño (3) Programa de estímulo a la calidad docente (2) Programa de estímulo a la jubilación (1)
Transferencias en efectivo	PROSPERA Programa de Inclusión Social (Apoyos monetarios a familias para alimentación)	
Becas	Programa Nacional de Becas (Transferencias) Programa de Apoyo a la Educación Indígena (Transferencias) PROSPERA Programa de Inclusión Social (Transferencias)	Becas a grupos vulnerables (14) Programa Nacional de Becas (10) Becas de aprovechamiento, excelencia (7) Becas para incrementar eficiencia terminal (6) Becas de apoyo complementario (2)
Infraestructura	Servicios de Educación Media Superior (Habilitación y ampliación de espacios) Escuelas de Tiempo Completo (Mejora de los espacios educativos) Programa de la Reforma Educativa (Atención de las carencias físicas de las escuelas) Programa de Apoyo a la Educación Indígena (Mantenimiento y rehabilitación de infraestructura)	Programas de mejora de infraestructura (21)
Empleo para adultos	PROSPERA Programa de Inclusión Social (Inclusión laboral a adultos y apoyos económicos para personas mayores)	
Cursos	Programa Nacional de Convivencia Escolar (Fortalecimiento de competencias sobre convivencia escolar)	Programa de escuela segura (24) Programa de orientación a madres jóvenes o adolescentes embarazadas (22) Programa de prevención en salud (18) Otros programas de capacitación, asesoría u orientación (24)
Planes de estudios	Servicios de Educación Media Superior (Impulso de programas educativos)	Programas de inglés (3) Programa de educación indígena (1)
Gestión escolar	Escuelas de Tiempo Completo (Recursos para asistencia técnica, eventos y actividades para fortalecer la convivencia) Programa de la Reforma Educativa (Recursos para apoyar la autonomía de gestión escolar)	Programa escuelas de calidad (4)

Categoría de apoyo	Programas Federales, 2018 ¹²	Programas Estatales, 2014 ¹³
Fomento de habilidades socioemocionales	Apoyos a centros y organizaciones de educación (Programa Construye T)	Programas de acompañamiento psicológico (3)
Educación Preescolar	Educación Inicial y Básica Comunitaria (Brinda servicio de educación preescolar a población desde 3 años)	Programa de formación y actualización (1)

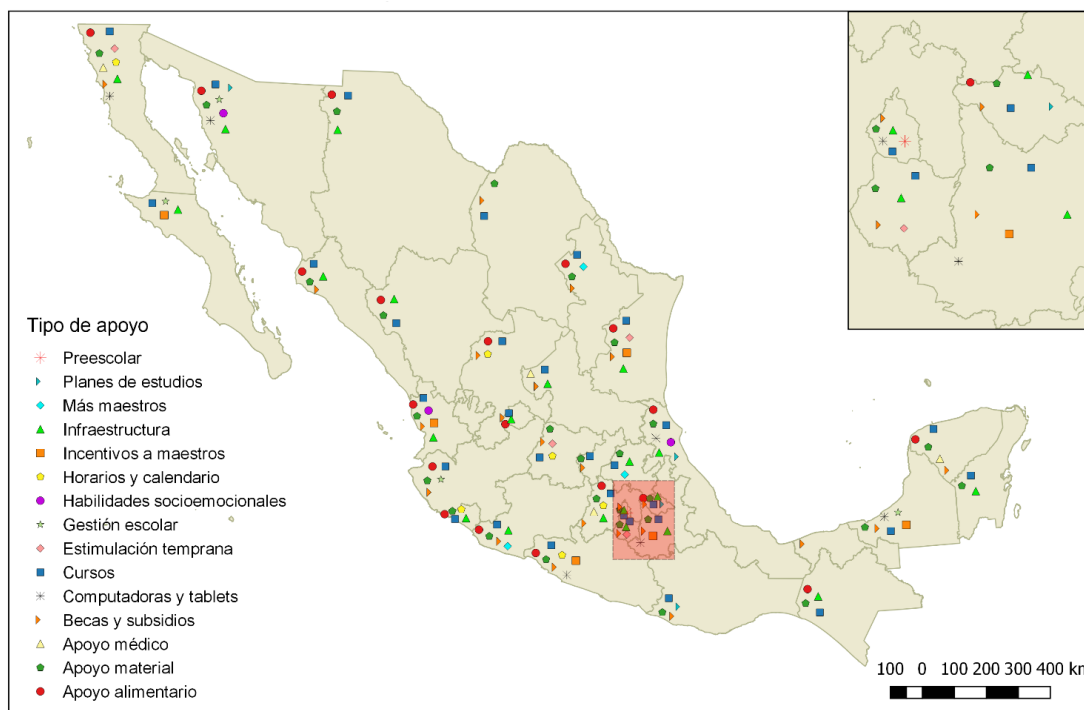
Fuente: Elaboración del CONEVAL con base en el Listado de Programas y Acciones de Desarrollo Social Federal, 2018 y el Inventario de programas y acciones Estatales, 2014.

La mayoría de los apoyos se concentran en aspectos relacionados con la infraestructura educativa, así como con la capacitación y el fortalecimiento de la planta docente, seguido de la distribución de materiales, apoyos para mejorar la gestión escolar, becas, apoyos alimentarios y transferencia de recursos para la vigorización de servicios.

Se identifica que las categorías de mayor intensidad de intervención a nivel federal son las relacionadas con la dotación de materiales educativos (libros de texto, útiles escolares, uniformes y manuales de trabajo), seguido de la capacitación o actualización docente y el desarrollo de infraestructura o mantenimiento de la misma. A nivel de apoyos específicos, lo anterior indica que las prioridades de política pública nacional en educación básica y media se concentran en la creación y mejora de espacios de educación (infraestructura), en la permanencia escolar (apoyo material, tecnológico y becas) y en la calidad educativa (capacitación y actualización docente).

Para acotar el universo de intervenciones estatales, el análisis se enfocó en el apoyo principal que otorga cada programa. De este modo, como ya se mencionó, se identificaron 347 programas estatales en los 32 estados de la República. De éstos, 31 estados ofrecen 134 programas orientados a dar cursos en distintos ámbitos, como prevención en salud, convivencia en el espacio de la escuela, entre otros; 27 estados ofrecen 41 programas de apoyo material, como la entrega de anteojos y útiles escolares; en tanto que 23 estados tienen 21 programas que ofrecen becas y subsidios, cuyos tipos de focalización van desde grupos vulnerables hasta becas de excelencia; el mapa 1 muestra la distribución geográfica de los apoyos identificados dirigidos a la problemática objeto de este documento.

Mapa 1 Programas estatales en México dirigidos al desarrollo educativo, 2014



Fuente: Elaboración del CONEVAL con base en el Inventario de programas y acciones Estatales 2014.

Se debe considerar que tal como se mostraron los datos sobre el desempeño educativo de los alumnos ante parámetros internacionales en la sección precedente, es importante también examinar la atención integral a grupos vulnerables como las poblaciones originarias, que dado su nivel de marginación social y de pobreza no tienen el mismo desarrollo educativo que la media nacional. Programas como PROSPERA Programa de Inclusión Social (PROSPERA) y el Programa de Apoyo a la Educación Indígena, son ejemplos de intervenciones integrales que buscan incidir directa o indirectamente en el desarrollo educativo de esta población.

¿Qué funciona? Evidencia sobre la efectividad de los programas dirigidos a mejorar el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes

Con el objetivo de documentar la evidencia existente respecto a intervenciones¹⁴ que se han implementado para mejorar el desarrollo educativo de niños y jóvenes, se realizó una revisión exhaustiva de las evaluaciones de impacto que documentaran sus efectos.

Para llevar a cabo la revisión de evidencia se utilizaron criterios específicos para la búsqueda de evaluaciones, así como para la selección de documentos con base en los cuales se desarrolló una síntesis de evidencia. En el anexo 1 se describen cada uno de los criterios utilizados para la búsqueda y selección de estudios, así como los empleados para la valoración de su calidad.

Mediante dichos procesos específicos de búsqueda se depuraron y clasificaron 160 estudios de acuerdo a su calidad. Como una primera aproximación a dichos estudios, la figura 2 organiza la evidencia en función del impacto y la calidad de las intervenciones.

¹⁴ Para conocer más sobre cada una de las intervenciones se podrá revisar el anexo 3 en el que se incluye información sobre estudios y los efectos en las variables de resultado para las intervenciones analizadas, la población objetivo en la que estuvo enfocada la intervención, el (los) país(es) donde se llevó a cabo, si se realizó en zonas rurales o urbanas y la duración de las intervenciones, entre otros datos.

Figura 2 Evidencia sobre el impacto y calidad de las intervenciones

IMPACTO	Fuerte	13 estudios - Útiles escolares [LE, PE] - Transferencias para gestión escolar en primarias [LE] - Modelos de educación flexible (ed. básica) [PE, HSE] - Transferencias condicionadas a la asistencia escolar [LE] - Vouchers para educación secundaria privada [LE] - Acompañamiento escolar integral [LE, PE]	20 estudios - Desayunos y comidas [LE, PE] - Computadoras y tabletas a ed. básica y media [LE, PE] - Educación preescolar 4-6 años [PE] 100 días de empleo asalariado a padres [LE, PE] - Incrementar el acceso a servicios a la primera infancia [LE, HSE] - Transferencias condicionadas para gestión escolar en primarias [LE] - Incentivos en especie a maestros por desempeño [PE] - Transferencias para mejora de infraestructura [LE] - Educación focalizada a grupos de alto desempeño [PE, HSE] - Información sobre retornos a la educación [LE, PE] - Capacitación de cuidadores en centros infantiles [LE, PE] - Fomento a la asertividad [LE, HSE]	23 estudios - Ración de cereales para llevar a casa [LE] - Becas a educación básica [LE, PE] - Donaciones a las escuelas (comités escolares) [LE] - Horario extendido en jardín de niños [LE, PE] - Bonos a la asistencia de maestros [LE, PE] - Información para padres vía boleta de calificaciones [LE, PE] - Transferencias condicionadas a la asistencia escolar [LE, PE] - Cursos de prevención de comportamientos riesgosos [LE] - Alfabetización de madres de familia [LE, PE] - Capacitación a comités escolares [LE, PE]
	Medio	11 estudios - Dotación de granos [LE] - Bicicletas [LE] - Acceso a servicios médicos [LE, PE] - Centros de cuidado infantil [HSE] - Transferencias condicionadas a revisiones médicas [PE] - Transferencias a tutores de la tercera edad [LE] - Capacitación de cuidadores en centros infantiles [PE, HSE] - Cursos de música [LE] - Asistencia técnica para fomentar el desarrollo escolar [LE, PE] - Capacitación pedagógica a profesores [LE, PE]	21 estudios - Desayunos calientes [PE] - Útiles escolares [LE] - Acceso a servicios médicos [PE, LE, HSE] - Computadoras y tabletas (primaria) [PE] - Más escuelas preescolares [LE] - Capacitación para la estimulación temprana [PE, HSE] - Infraestructura y material para estimulación temprana [PE, LE, HSE] - Transferencias condicionadas a la asistencia escolar [LE] - Vouchers para juguetes [PE] - Vouchers para la educación privada [PE] - Educación focalizada a grupos de alto desempeño [PE, HSE] - Capacitación pedagógica a profesores [PE, HSE] - Capacitación a padres sobre cuidado de menor [LE] - Entrenamiento para ingreso a la universidad [PE]	15 estudios - Útiles y uniformes escolares [LE, PE] - Estimulación psicosocial en niños de 12 a 24 meses (visitas semanales) [PE] - Información sobre retornos a la educación superior [LE] - Mayor número de maestros [PE] - Planes de estudio innovadores en preescolar [PE] - Fomento de habilidades socioemocionales (ansiedad, autoestima) [LE, HSE] - Capacitación a comités escolares (gestión escolar) [PE] - Pagos adicionales a profesores basados en la mejora de los resultados de los exámenes de sus alumnos (primarias rurales) [PE] - Transferencias condicionadas a la inscripción [LE, PE] - Transferencias no condicionadas a familias en pobreza [LE]
	Débil	17 Estudios - Dotación de equipo de cómputo en primarias [PE] - Maternal público inferior a 4 años [HSE] - Subsidios para compra de libros [LE] - Autonomía escolar [PE] - Más días/ mayor número de horas de clase [PE] - Salones con heterogeneidad de edades [PE] - Capacitación en administración escolar a primarias y secundarias de mayor rezago [PE]	21 Estudios - Estimulación temprana a menores de 6 años [PE] - Comidas de medio día [LE] - Libros y lentes [LE, PE] - Más días de escuela en preescolar [PE] - División de grupos en primaria [PE] - Subsidios para maestros en escuelas privadas [PE] - Construcción de bibliotecas [PE] - Construcción y renovación de edificios [PE] - Maestros del mismo sexo que estudiantes [PE] - Contratación de maestros por ONG's [PE] - Tutorías y material didáctico (primaria) [PE] - Vouchers para construcción de vivienda [LE] - Cursos asistidos por computadora [PE]	19 estudios - Dotación de equipo de cómputo en primarias [LE, PE] - Centros de cuidado infantil 12-14 meses [PE, HSE] - Suplementos vitamínicos para estudiantes de primaria [PE] - Libros y lentes [PE] - Suplementos nutricionales a niños menores de 5 años [PE] - Bonos para profesores de educación básica condicionados al desempeño estudiantil [LE] - Tutorías a grupos de bajo rendimiento [PE] - Información sobre retornos de la educación [PE] - Boletas para padres [LE] - Mayor infraestructura en preescolar [PE] - Maestros recién graduados para primaria [PE] - Transferencias condicionadas a la inscripción (familias en pobreza) [LE, PE, HSE] - Transferencias no condicionadas a familias con niños de 6-15 años [LE] - Cursos de comprensión de lectura [PE]
		Baja	Media	Alta
CALIDAD DE LA EVIDENCIA*				

[LE]: Logro Escolar, [PE] Pruebas estandarizadas, [HSE] Habilidades Socioemocionales

Fuente: Elaboración del CONEVAL

El impacto se determinó a partir de la revisión de la significancia del efecto de la intervención sobre las variables de resultado, en tanto que para la calidad se consideraron medidas propias a la metodología de los estudios, como la robustez del análisis, el uso de pruebas de significancia estadística, la presencia de grupo control, entre otros. Adicionalmente se muestran entre corchetes las dimensiones educativas sobre las que el efecto fue visible: Pruebas estandarizadas [PE], Logro escolar [LE] y Habilidades socioemocionales [HSE]¹⁵.

Las intervenciones de mayor impacto y con mayor calidad de la evidencia se encuentran en el cuadrante superior derecho de la figura e incluyen las siguientes intervenciones: apoyos monetarios en forma de becas, donaciones, bonos y transferencias condicionadas, las cuales mostraron tener un alto efecto sobre el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas y sobre la mejora en variables del logro escolar; la alfabetización de madres, la capacitación a comités escolares y la entrega de apoyos alimentarios¹⁶ también impactaron positivamente el logro escolar y la mejora en pruebas estandarizadas.

El cuadrante de menor impacto y menor calidad en la evidencia de los estudios se encuentra en la esquina inferior izquierda, donde aparecen intervenciones como subsidios para compra de libros, salones con heterogeneidad de edades, dotación de equipo de cómputo a primarias, entre otras, las cuales tuvieron un impacto mínimo sobre el logro escolar, las pruebas estandarizadas y las habilidades socioemocionales.

La figura 2 es un mapeo de intervenciones que tiene como fin ayudar a que los tomadores de decisiones identifiquen más fácilmente cuáles han sido aquellas de mayor impacto en temas de educación. Sin embargo, dicha figura no debe tomarse como un indicativo final de la efectividad de una intervención; se recomienda que los tomadores de decisiones profundicen en el contexto de la intervención presentada en la figura, el cual se desarrolla en la siguiente parte del documento, y comparen con el contexto de su propia intervención.

Una vez evaluada la calidad de los estudios, se clasificaron los resultados de la evidencia de una manera informativa y concisa que permitiera una comprensión más sencilla de la misma. Se decidió organizar la evidencia de acuerdo con cinco dimensiones principales:

- 1) **El tipo de intervención.** Se organizó la evidencia en 20 categorías mutuamente excluyentes. Esto significa que, aunque una intervención estuviera compuesta por distintos componentes y se encontrara en diversas categorías, un único componente no puede ser clasificado en más de una categoría. Sin embargo, es importante señalar que algunos de los tipos de intervención considerados pueden llegar a ser similares entre ellos. Por ejemplo, las categorías de Transferencias de efectivo y

¹⁵ Para el caso de Pruebas estandarizadas [PE] los efectos están relacionados con la mejora en las habilidades cognitivas de los estudiantes: incremento en los puntajes de pruebas estandarizadas o exámenes. El Logro Escolar [LE] está relacionado con variables del entorno escolar como: la asistencia, la disminución de la deserción, la disminución de la reprobación, incremento de la inscripción, etc. Y las Habilidades Socioemocionales [HSE] están relacionadas con el efecto en el desarrollo de habilidades como: la mejora del comportamiento, control de la ansiedad, control de la depresión, fomento de la autoestima, etc.

¹⁶ En la forma de raciones de cereales para llevar a casa.

Becas se refieren ambas a la entrega de un apoyo financiero a las familias o al estudiante directamente, con la diferencia fundamental que las becas o subsidios están etiquetados exclusivamente para su uso en la educación del estudiante, mientras que las transferencias—condicionadas o no—pueden ser utilizadas para otros fines.

- 2) **El receptor de la intervención.** Se organizó la evidencia en tres categorías: los estudiantes, los padres de familia o los hogares, y los maestros o las escuelas. Aunque al final el impacto de la intervención estará medido siempre sobre el estudiante, se tomó en cuenta como receptor a quién se le entregó directamente el apoyo. Es decir, así se le brinde apoyo para infraestructura a una escuela, bonos a los profesores, o apoyo para encontrar trabajo a los padres de familia, lo que se busca medir es el resultado de dichas acciones sobre ciertas métricas aplicadas a los estudiantes.
- 3) **La edad de la población** en la que se midieron los resultados. Niños antes de iniciar la primaria (en edad preescolar), primaria, y secundaria junto con bachillerato. Lo relevante en esta clasificación es la edad—o nivel académico—de los estudiantes, independientemente de si fueron receptores directos o indirectos de la intervención.
- 4) **El tipo de indicadores de impacto.** Se clasificaron los resultados de las intervenciones en cuatro categorías de acuerdo al área en que se enfocaba la medición del impacto:
 - i. Participación escolar, asistencia o tasas de continuación o deserción
 - ii. Desempeño académico o resultados en pruebas estandarizadas
 - iii. Habilidades socioemocionales o no cognitivas
 - iv. Comportamientos de riesgo (embarazos, empleo infantil y actividad criminal)
- 5) **Resultados positivos y estadísticamente significativos.** No se excluyeron aquellos estudios sin un impacto significativo para dejar evidencia de aquellas intervenciones que, a pesar de haber estado consideradas como diseñadas correctamente, no hallaron resultados positivos y significativos.

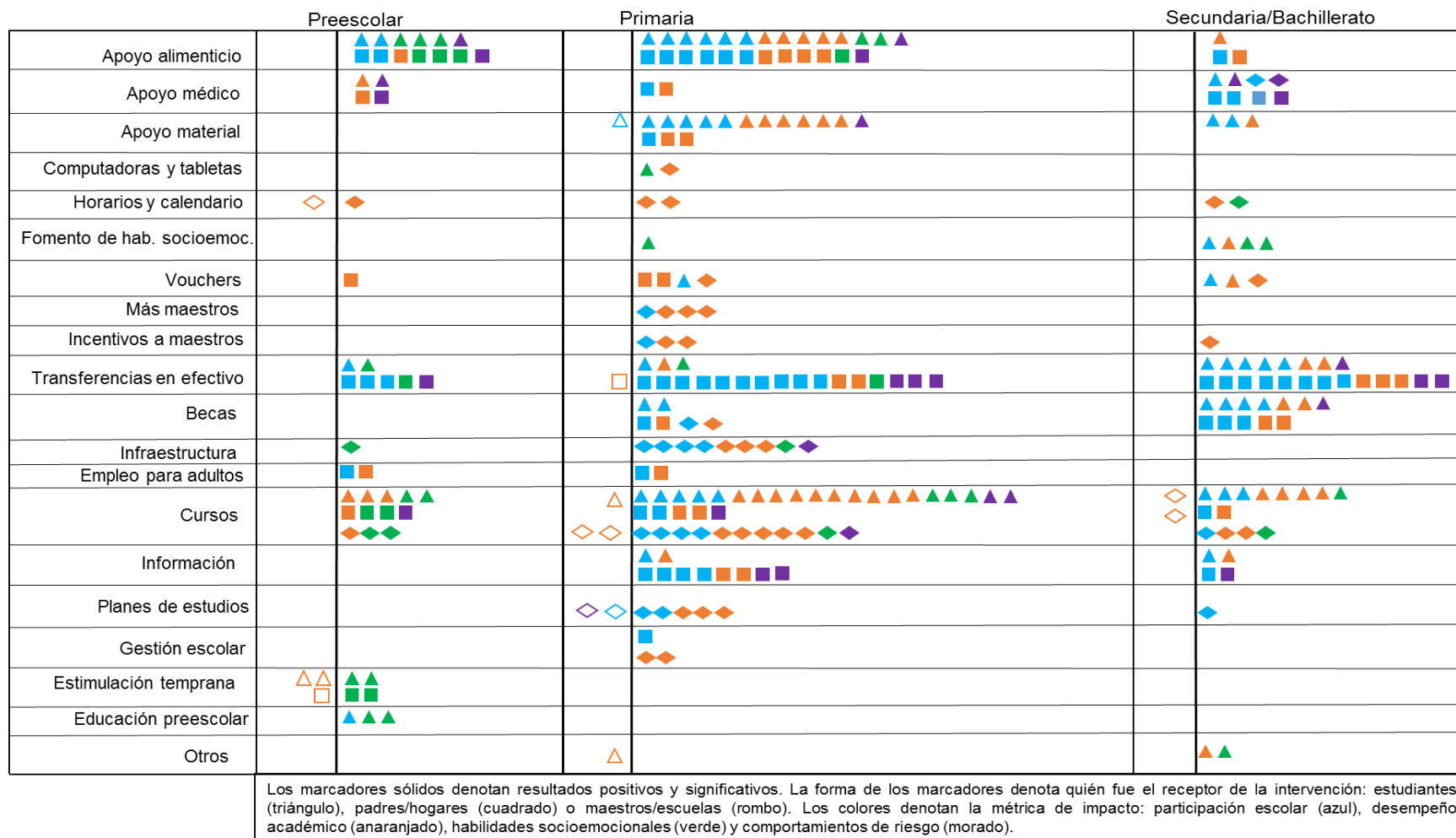
Tomando en cuenta las cinco categorizaciones anteriores, en principio se podrían tener 720 distintas combinaciones. Sin embargo, no todas esas combinaciones se observan en la práctica. Al mismo tiempo, una vez creadas esas combinaciones es posible que una misma intervención contribuya, como se mencionó previamente, a la evidencia en varias categorías. Ese sería el caso, por ejemplo, si los receptores son estudiantes de primaria y secundaria, o si otorga apoyo alimentario además de becas o subsidios.

El caso más evidente de una situación de este tipo se ve reflejado en dos estudios que analizan el programa BRIGHT (*Burkinabé Response to Improve Girls' Chances to Succeed*) de Burkina Faso. Esta intervención, llevada a cabo entre 2006 y 2012, incluye una gran

variedad de componentes: apoyos alimentarios, útiles escolares gratuitos, infraestructura escolar, tutorías especializadas, programas de alfabetización para padres, y campañas de información para la comunidad. Además, cubre a los tres receptores considerados y dos tipos de métricas de impacto, aunque únicamente un nivel escolar (primaria).

La figura 3 presenta un esquema resumen de los resultados. Los tipos de intervenciones para los que existe más evidencia son Cursos, Apoyo alimentario y Transferencias de efectivo. En cuanto a los receptores, se observa que la evidencia proviene de manera similar de estudiantes (triángulos) y padres u hogares (cuadrados), y en menor medida de maestros o escuelas (rombos). Las métricas de impacto más frecuentemente utilizadas son aquellas referentes a la participación escolar (azul) y el desempeño académico (naranja), muy por encima de las habilidades socioemocionales (verde) y los comportamientos de riesgo (morado). Finalmente, la mayor parte de la evidencia arroja resultados positivos y significativos (marcadores sólidos).

Figura 3 Síntesis de la evidencia de la efectividad de intervenciones para el desarrollo educativo



Fuente: Elaboración del CONEVAL

Utilizar la evidencia para la formulación de la respuesta de política pública

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes derivados de las evaluaciones de impacto analizadas. La descripción se realiza de manera general por categoría, tal como se observa en la figura anterior. Para mayor detalle sobre autores y región de implementación de las intervenciones de las cuales se obtiene la evidencia se puede consultar el Anexo 3.

Apoyo alimentario

Se analizaron 14 intervenciones dirigidas a estudiantes o a padres de familia. Los apoyos encontrados más comunes fueron: provisión de comida (gratuita o a precio reducido); entrega mensual de raciones de alimento a familias (por lo general condicionada a la asistencia escolar); y suplementos alimenticios o vitamínicos (generalmente a niños en edad temprana).

Los impactos positivos hallados respecto a la provisión de comida fueron, a nivel preescolar, mayor rendimiento escolar y reducción de comportamientos criminales en el futuro (cuando los beneficiarios alcanzaron la edad de 10 a 18 años). Para primaria y secundaria se encontró un incremento en la tasa de inscripción escolar y una mejora en habilidades cognitivas, pruebas de lectura, matemáticas y ciencias. Finalmente, una intervención focalizada a niñas mostró tener un impacto positivo en la tasa de asistencia escolar, así como en pruebas de matemáticas y lenguaje.

Para el caso de la entrega de raciones de alimentos se halló un impacto positivo sobre la inscripción, asistencia escolar, y una reducción en la repetición de grados. En América Latina el efecto positivo fue en el incremento de la tasa de graduación de la preparatoria.

En cuanto a la entrega de suplementos alimenticios y vitamínicos se encontró un incremento en la tasa de inscripción a la escuela a la edad de seis años; también se hallaron efectos positivos en pruebas cognitivas e incremento en la estatura a la edad de seis años.

La experiencia en México muestra que la política pública tanto federal como estatal también está tratando de incidir en el desarrollo educativo a través de intervenciones similares a las descritas, ya que existen dos programas en el orden federal y tres programas estatales que proveen de alimentos a estudiantes: por una parte PROSPERA, Escuelas de Tiempo Completo y el Programa de Apoyo a la Educación Indígena y por otra, Programas de desayunos escolares, Fruta fresca y Leche para la primaria.

Apoyo médico

La revisión incluye tres estudios, en los cuales se contemplan los tres niveles educativos. Para el nivel preescolar, la prestación de servicios médicos tuvo un impacto positivo sobre el rendimiento escolar y una reducción en el comportamiento criminal de los niños al tener

entre 10 y 18 años. Por otra parte, proporcionar gratuitamente servicios médicos y medicinas a familias con hijos en primaria y secundaria incrementó la tasa de inscripción a los últimos grados de primaria y secundaria, además de mejorar los resultados en pruebas estandarizadas. La instalación de centros de salud dentro de secundarias redujo la tasa de deserción escolar y disminuyó la tasa de embarazos adolescentes.

A nivel federal, en México PROSPERA proporciona acceso a los servicios de salud de primer nivel, prevención y atención a la mala nutrición, valoración y seguimiento del estado de nutrición y capacitación para el autocuidado de la salud. Las evaluaciones al respecto han mostrado efectividad de estas acciones en la reducción en la prevalencia de anemia y de baja talla en menores de cinco años, así como el incremento en el uso de servicios formales de salud y mayor utilización de medicina preventiva. Asimismo, a nivel estatal, existen varios programas de atención específica para: a) atención a la obesidad, b) atención a la salud bucal, c) acompañamiento psicológico y d) seguro contra accidentes.

Apoyo material

En este rubro destaca el apoyo con útiles escolares, el cual ha demostrado aumentar la tasa de inscripción y mejorar los resultados en pruebas de matemáticas y lenguaje para niñas. La provisión gratuita de libros de texto y otros útiles escolares ha tenido un impacto positivo sobre los puntajes de pruebas de conocimiento, la asistencia escolar y la tasa de inscripción de primaria a secundaria.

Una intervención para la que no se encontró efecto alguno fue la dotación de uniformes en primaria. Sin embargo, la entrega de lentes gratuitos tuvo un efecto positivo en pruebas de conocimiento y pruebas estandarizadas. La entrega de bicicletas dirigida a niñas de primaria y secundaria logró un incremento en la tasa de continuación de primaria a secundaria, así como en el aumento de mujeres que solicitaron admisión a la universidad años más tarde. Finalmente, la entrega de apoyos recreativos como boletos de cine, boletos para eventos deportivos o para comprar ropa, tuvo un impacto positivo sobre el comportamiento en clases, la tasa de asistencia y el desempeño académico de los estudiantes.

En este tema, México cuenta con intervenciones que podrían estar asociadas con este rubro: a nivel federal se encuentra el Programa de Producción y Distribución de Libros y Materiales Educativos operado por la SEP y PROSPERA, que entrega una transferencia para la compra de útiles escolares. Asimismo, en el ámbito estatal se encuentran programas de dotación de lentes en 22 entidades, de útiles escolares en 13 y de lectura en 2. En este sentido, es relevante analizar el medio específico de entrega de los materiales educativos y artículos asociados, con el fin de identificar los mecanismos más efectivos para su distribución, así como lograr una mayor cobertura en la entrega de estos materiales, de tal manera que ésta llegue a la población de niños, niñas y adolescentes que registran los mayores niveles de vulnerabilidad y rezago.

Computadoras y tabletas

Únicamente dos de los estudios considerados en el presente reporte analizan la entrega de computadoras. Ambos están dirigidos a primaria, encontrando que: a) proveer computadoras a maestros de escuelas primarias mejora los resultados de pruebas de conocimiento aplicadas a los estudiantes; y b) la entrega de computadoras portátiles a estudiantes de primaria en zonas desfavorecidas tiene un efecto positivo sobre las habilidades cognitivas de los niños.

Sobre este tema, en México se implementan distintos programas como el de la Reforma Educativa, que proporciona equipamiento, recursos digitales y soporte a escuelas; también el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa dota de equipamiento digital y tecnológico a los centros educativos. En cuanto a los programas estatales se encuentran el de alfabetización digital, el de dotación de computadoras (implementado en cuatro entidades) y el de dotación de tabletas, aunque sobre este último, no existe evidencia de la efectividad en la entrega de estos equipos en particular.

Al respecto, aunque la evidencia resalta la importancia del equipamiento con recursos digitales dirigido a profesores y estudiantes, es necesario un análisis a profundidad de las condiciones bajo las cuales se realiza este equipamiento, de tal manera que se asegure el funcionamiento óptimo de los equipos que se proporcionen, así como el hecho de privilegiar el acceso a aquellos profesores y estudiantes que por su condición geográfica o de vulnerabilidad, tienen mayores obstáculos para acceder a este tipo de recursos.

Horarios y calendario

En esta categoría se encontró que dar días adicionales de clases antes de evaluar a estudiantes de preescolar tuvo como efecto un mejor desempeño de los estudiantes en pruebas de lectura y matemáticas, y en pruebas estandarizadas. La extensión del horario escolar en escuelas primarias y secundarias redundó en mejores resultados en pruebas de lenguaje y matemáticas. Finalmente, contar con diez días adicionales de clases impactó positivamente sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes.

En el caso de México, se implementa el Programa de Escuelas de Tiempo Completo que tiene como objeto ampliar el horario de la jornada escolar para ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes; a nivel estatal existe el Programa de Escuela Siempre Abierta a las Comunidades. Sin embargo, es importante considerar la cobertura de estos programas y la atención en aquellas escuelas con los mayores rezagos en términos de logro escolar, de tal manera que se puedan obtener mayores beneficios de este tipo de intervenciones.

Fomento de habilidades socioemocionales

Esta categoría agrupa tres estudios enfocados en el fomento de habilidades no cognitivas o socioemocionales de los estudiantes. Existe evidencia de que sesiones regulares de este

tipo de habilidades pueden incrementar la autoestima, asertividad, mejorar el logro académico y reducir niveles de ansiedad.

En México el gobierno federal cuenta con el Programa Construye T, que da apoyos a centros y organizaciones de educación para fomentar la formación de habilidades socioemocionales. Por su parte, algunos estados también cuentan con programas propios para incentivar la formación de asertividad y de las habilidades no cognitivas de los estudiantes. Al respecto, un análisis profundo de la cobertura y mecanismos de operación de estas intervenciones permitiría identificar el potencial de este tipo de programas para lograr los efectos que se han documentado en otros países y definir o mejorar las estrategias para su implementación.

Vales

Sobre este tema se identificaron seis estudios. Un primer ejemplo es la entrega de vales para estudiantes de nivel preescolar y primaria del ámbito privado, la cual tuvo efecto positivo en pruebas de conocimiento, especialmente para los que recibieron durante más tiempo el apoyo. Otro tipo de intervención fue la entrega de vales a estudiantes de primaria para ser usados al entrar a la secundaria, la cual tuvo un impacto positivo sobre la terminación de la primaria y la inscripción a la secundaria, así como en presentar el examen a la universidad años más tarde; adicionalmente se le atribuye a la misma intervención la reducción de la probabilidad de repetición de grados escolares. También, este tipo de intervenciones tuvo efectos positivos sobre los puntajes en pruebas de matemáticas y de lectura y se halló mejora en pruebas de conocimiento, así como una mayor probabilidad de graduarse en la preparatoria. En México no se identificaron programas que otorguen este tipo de apoyo.

Más maestros

Se identificaron tres estudios que analizaron el efecto de incrementar el número de maestros, los cuales encontraron los siguientes efectos: para grupos de primer año de primaria se logró una disminución del ausentismo, además de mejores puntajes en pruebas de matemáticas y lectura. En otra intervención, se contrataron más maestros con el fin de reducir el tamaño de los grupos, lo cual tuvo un efecto positivo en pruebas de matemáticas, lectura y conocimientos generales.

En México no se identificaron programas con características similares, por lo que implementar este tipo de intervenciones, como la reducción del tamaño de grupos y la reducción de maestros en actividades distintas a la docencia, puede redituar efectos positivos y significativos en el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes.

Incentivos a maestros

Se encontraron tres estudios que abordan el tema de la entrega de bonos condicionados. El primero, dirigido a profesores de primaria subordinado a aumentos en la inscripción escolar, a la participación de los estudiantes en pruebas de conocimiento y a sus resultados, únicamente encontró un impacto positivo sobre la asistencia escolar. El segundo propuso la obtención de transferencias de efectivo supeditadas a obtener un mínimo de estudiantes

aprobados en una prueba estandarizada, la cual obtuvo efectos positivos sobre los puntajes conseguidos por los estudiantes. Por último, se analizó la entrega de pagos adicionales condicionados a los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas de conocimiento, lo cual tuvo como efecto mejores puntajes en exámenes de matemáticas, lenguaje y ciencias.

En México diversos programas enfocados en el desarrollo del personal docente incluyen componentes que podrían ser considerados en la categoría de estímulos, aunque la orientación principal de estas intervenciones sea otorgar apoyo para capacitación o actualización de las prácticas docentes. Los programas de este tipo son: Servicios de Educación Media Superior, Fortalecimiento de la Calidad Educativa, Programa de Desarrollo Profesional Docente, Programa de Apoyo a la Educación Indígena y el Programa Nacional de Convivencia Escolar. Asimismo, en el ámbito estatal se implementan tres programas en seis estados: Programa de Estímulo al Desempeño, Programa de Estímulo a la Calidad Docente y Programa de Estímulo a la Jubilación.

Aunque existen diferentes programas que podrían estar atendiendo la problemática mediante estímulos al personal docente, no se cuenta con información suficiente sobre éstos para conocer el grado de cobertura que tienen y sí la focalización de los apoyos permite priorizar los grupos de la población con los mayores rezagos en desarrollo educativo.

Transferencias de efectivo

Un total de 21 estudios analizan las transferencias de efectivo a estudiantes o a sus familias para que cubran gastos educativos, y en algunos casos nutrición o salud. La mayor parte se encuentran condicionadas a la asistencia escolar y cubren desde preescolar hasta preparatoria. En general, las transferencias condicionadas, no solo a la asistencia escolar, sino a revisiones médicas, reducen la tasa de reprobación, la tasa de repetición de grado y la tasa de deserción; además dichas transferencias tienen un impacto positivo sobre la inscripción, la asistencia escolar y el desempeño en pruebas de conocimiento. Por otra parte, la literatura identifica que las transferencias de efectivo no condicionadas tienen un efecto positivo sobre la inscripción y la asistencia, así como la reducción del trabajo infantil.

De manera particular para estudiantes de secundaria, las transferencias condicionadas aumentan la probabilidad de pasar al grado siguiente, y reducen la de un embarazo a temprana edad; para estudiantes de preparatoria, las transferencias condicionadas a la inscripción en cursos vocacionales aumentan la probabilidad de pasar al siguiente grado.

En México el programa PROSPERA opera a nivel federal; éste otorga transferencias monetarias condicionadas al cumplimiento de ciertas responsabilidades en los componentes de educación y salud.

Becas

Los estudios en esta categoría contemplan becas o subsidios etiquetados para el financiamiento exclusivo de la educación de los estudiantes. Se encontró que en general las reducciones a la colegiatura de acuerdo con el nivel de pobreza aumentan la inscripción de primaria a secundaria. Por otra parte, la entrega de subsidios a escuelas primarias reduce el ausentismo de profesores y estudiantes. Las becas condicionadas a la asistencia aumentan la probabilidad de que los estudiantes de primaria y secundaria terminen la preparatoria. Además, la asignación de becas para mujeres tiene un impacto positivo, en niveles educativos de secundaria y preparatoria, sobre el desempeño en pruebas de matemáticas, la tasa de inscripción, así como una reducción de la participación laboral en edad escolar y en la incidencia de matrimonios y embarazos.

El gobierno federal cuenta con tres programas que otorgan becas y/o subsidios para la educación: el Programa Nacional de Becas, que aporta ayudas económicas en coordinación con los estados, el Programa de Apoyo a la Educación Indígena, que prioriza aquellos que no tienen opciones educativas en su comunidad, y el componente educativo de PROSPERA, que busca aumentar la inscripción, asistencia y eficiencia terminal desde primaria hasta preparatoria. Asimismo, existe una amplia gama de programas estatales que asignan becas a grupos en condiciones de vulnerabilidad, a estudiantes sobresalientes, entre otras.

Infraestructura

Cuatro de los estudios analizados en esta categoría abordan un componente ligado a la provisión de mayor o mejor infraestructura para los estudiantes. Por una parte, la construcción de nueva infraestructura enfocada a atender grupos específicos de estudiantes aumenta las tasas de inscripción, así como el desempeño en pruebas de matemáticas y lenguaje. Por otra parte, la entrega de subsidios directos para el mejoramiento de infraestructura escolar reduce las tasas de deserción, reprobación y repetición de grado.

En México existen 4 programas federales enfocados en la mejora de la infraestructura: el Programa de Servicios de Educación Media Superior, que busca habilitar y ampliar espacios en las escuelas, el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, uno de cuyos componentes se concentra en mejorar los espacios educativos, el Programa de la Reforma Educativa, orientado a atender las carencias físicas de las escuelas, y el Programa de Apoyo a la Educación Indígena, con un componente que busca dar mantenimiento y rehabilitación a la infraestructura. Por su parte, al menos 21 estados cuentan con programas estatales de mejora de infraestructura bajo distintas modalidades de acción.

Una de las consideraciones relevantes para la implementación de este tipo de intervenciones, que en otros contextos han mostrado efectos positivos, es la necesidad de un diagnóstico exhaustivo de las condiciones de infraestructura en las escuelas que permita identificar los espacios con las mayores carencias lo que permite priorizar su atención, así como la definición de criterios de selección robustos y transparentes que posibilitan una

focalización adecuada de los recursos y la coordinación entre instancias del gobierno federal y con los estados.

Empleo para adultos

Solo uno de los estudios considerados analiza los efectos de un programa de empleo para adultos sobre los estudiantes. Dicho estudio encontró que ofrecer empleo por un mínimo de 100 días a padres de familia en zonas rurales aumenta la probabilidad de que los estudiantes pasen de preescolar a primaria, y mejora el desempeño en pruebas de matemáticas.

En el contexto mexicano, a través de PROSPERA, el gobierno federal busca incidir en el mercado laboral para adultos, así como proveer apoyos económicos a personas mayores.

Cursos

Esta categoría engloba 28 estudios, con heterogeneidad en las características, receptores (estudiantes, padres de familia, y docentes) y objetivos de los programas analizados. Entre los efectos identificados sobre los estudiantes cuando se otorgan cursos a sus padres, ésta provoca un mejor desempeño en pruebas de matemáticas y de lectura, y de habilidades sociales, así como menos problemas de conducta. En cuanto a los efectos derivados de cursos dirigidos a docentes o al personal escolar que labora en preescolar, primaria o secundaria se identifican mejores resultados en pruebas cognitivas, psicosociales y socioemocionales, incrementos en la asistencia escolar, y reducción en la probabilidad de embarazo, matrimonio y contagio de infecciones de transmisión sexual, éstas en escuelas en las que los profesores recibieron capacitación en temas de educación sexual; la capacitación en temas de administración financiera a docentes y personal escolar en preparatorias se asocia con mayores puntuaciones en pruebas de lenguaje e idiomas, menores tasas de deserción, y menores tasas de reprobación.

La evidencia sobre los cursos dirigidos a estudiantes es extensa. Por una parte, programas enfocados en estudiantes de bajos recursos o con complicaciones de aprendizaje mejoran el desempeño en pruebas de vocabulario, gramática, habilidades cognitivas, lectura y matemáticas. Por otra parte, los programas de tutorías correctivas o de aprendizaje complementario tienen un impacto positivo sobre resultados en pruebas de matemáticas, lectura y lenguaje, inscripción, y sobre la eficiencia terminal.

En México existe un número importante de programas estatales que ofrecen cursos, capacitación u orientación, como el Programa Escuela Segura, implementado en más de 20 estados, programas de apoyo a madres jóvenes o adolescentes embarazadas, programas de prevención en salud, entre otros más. En este sentido, es importante la realización de un análisis detallado de las intervenciones que existen en México, de manera tal que sistematice la información sobre la cobertura y alcance de los programas que existen y definir estrategias que permitan potenciar los resultados de este tipo de intervenciones.

Información

Los estudios de intervenciones enfocadas en proporcionar información relevante a los estudiantes identifican varios efectos positivos. Las campañas de información a la comunidad sobre los beneficios de la asistencia escolar aumentan las tasas de inscripción, así como mejora en los resultados en pruebas matemáticas y de lenguaje. Dar retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes a sus padres reduce la deserción escolar, mientras que el envío de mensajes de texto o de voz que incentivan la inscripción y asistencia tiene el efecto positivo esperado sobre ambas variables. Por último, campañas de información sobre los retornos de la educación superior y media superior incrementan el número de años de educación, las tasas de reinscripción escolar y la probabilidad de graduación.

Para México no se identificaron programas a nivel federal ni a nivel estatal que busquen proveer información sobre los retornos de la educación, por lo que intervenciones en este sentido podrían ser útiles en el contexto mexicano, sobre todo porque regularmente son intervenciones de bajo costo.

Planes de estudio

Cinco estudios analizan cambios a los programas educativos y su impacto sobre los estudiantes. Por una parte, la adaptación de los planes de estudios al contexto y necesidades específicas de las comunidades mejora los resultados en pruebas de matemáticas y lenguaje, incrementa la tasa de aprobación y reduce la tasa de deserción. Por otra parte, es necesario generar más evidencia sobre el impacto de la utilización de lenguas maternas sobre el desempeño de los estudiantes en lugar de la lengua oficial, considerando el análisis de varias lenguas maternas y los potenciales efectos de personas bilingües en el hogar.

A través del programa de Servicios de Educación Media Superior, el gobierno federal impulsa programas educativos que busquen contribuir a asegurar mayor inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de población. Por su parte, algunos gobiernos estatales han decidido impulsar el refuerzo del aprendizaje del inglés, y en el caso de Oaxaca, de la educación indígena en un contexto bilingüe.

Resulta importante analizar el alcance de los esfuerzos que se realizan en México y las alternativas que podrían implementarse con el fin de mejorar los planes de estudio de manera continua y sostenida.

Gestión escolar

Tres estudios analizan los efectos de llevar a cabo cambios en la gestión escolar. Los principales resultados indican que apoyar financiera y administrativamente la formación de comités escolares y otorgar autonomía de gestión a las escuelas de nivel primaria reduce la tasa de repetición de grado y mejora los resultados en pruebas de matemáticas y de lenguaje.

Con el fin de impulsar una mejor gestión escolar, el gobierno federal tiene el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, el cual incluye un componente que otorga recursos para la asistencia técnica, eventos y actividades para fortalecer la convivencia, así como el Programa de la Reforma Educativa, que da recursos para apoyar la autonomía de gestión escolar. Por su parte, al menos cuatro estados tienen programas para incentivar escuelas de calidad a través de la contribución del fortalecimiento de las condiciones que favorecen el desarrollo de la autonomía de gestión de las primarias.

Sin embargo, diversos resultados de las evaluaciones que se han realizado a los programas federales muestran que existen resultados positivos pero que éstos no se mantienen en las escuelas con los mayores rezagos. De lo anterior se deriva la necesidad de establecer estrategias de tratamiento diferenciadas de acuerdo con las condiciones de los centros escolares y una mejora continua en los procesos de focalización, de manera que sea posible adecuar las intervenciones a los contextos y características de las escuelas a apoyar.

Educación preescolar

Los estudios en esta categoría analizan el impacto de haber cursado algún tipo de educación preescolar o maternal distinto a programas especializados de estimulación temprana. La literatura identifica que adquirir una educación preescolar resulta en menos problemas de comportamiento y en mejores resultados en pruebas de razonamiento, habilidades motoras y comunicación expresiva. Además, se ha identificado que la calidad de los maestros, medida a través de acreditaciones o certificaciones oficiales, tiene un impacto significativo sobre el posterior desempeño de los estudiantes en primaria.

En México, en 2002 se emitió un decreto para adicionar al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la obligatoriedad de la educación preescolar, destinado a los niños de tres años (DOF, 2002); la edad de atención es a niños de 3 a 5 años.

Sin embargo, las características del servicio que se otorga en las distintas regiones del país no son homogéneas. Por ejemplo, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) atiende más de 23 mil localidades con Educación Inicial, 24 mil con Educación Comunitaria y 46 mil con Acciones Compensatorias (CONAFE, 2016); en general, atiende a las zonas más alejadas con poblaciones indígena o migrante, además de donde se concentra el mayor rezago social y mayor pobreza del país.

Esto implica grandes diferencias en las circunstancias en que se otorga el servicio y las condiciones otorgadas a los maestros encargados de la labor de enseñanza. Mientras que los centros escolares administrados por la SEP¹⁷ tienen mayor equipamiento y profesores con mayor preparación y mejores condiciones de trabajo, los profesores encargados del

¹⁷ La SEP atiende a niños de 3 a 5 años con 11 meses de edad bajo tres modalidades de educación inicial: escolarizada, semi escolarizada (que comprende por ejemplo a los Centros de Educación Inicial (CEI) que atienden a comunidades urbanas marginadas) y no escolarizada.

nivel preescolar otorgado por el CONAFE son voluntarios y gran parte del mantenimiento del centro escolar corresponde a los propios padres de familia de las localidades.

Si consideramos que los lugares donde atiende el CONAFE son aquellos en condiciones de aislamiento y con mayor rezago social, las características del servicio que se otorga podrían estar contribuyendo a profundizar las brechas desde el inicio de la educación, en los primeros niveles de educación.

Estimulación temprana

Para esta categoría se consideraron siete estudios. Un programa de estimulación temprana con un enfoque individual de seguimiento especializado a los niños y otro que incentivó la asistencia de niños a centros especializados para el cuidado y desarrollo, no tuvieron efectos significativos en pruebas de lenguaje o desarrollo cognitivo. En cambio, dos estudios identificaron que programas de estimulación temprana acompañados de apoyos alimentarios para los niños pueden tener un impacto positivo en pruebas de desarrollo cognitivo.

Por otra parte, tres estudios identificaron que los programas de transferencias condicionadas con componentes relativos a la estimulación temprana, como salud y nutrición, aumentan la probabilidad de que los niños se inscriban en la educación primaria y mejoran los resultados en pruebas cognitivas. La literatura también ha identificado que las visitas a domicilio con el objetivo de mejorar las actitudes, conocimiento y comportamiento de los padres hacia el desarrollo de sus hijos mejoran los resultados cognitivos y de salud de estos últimos, pero reducen la participación laboral de las madres, los centros de cuidado infantil tienen el efecto opuesto.

En el contexto mexicano, las acciones implementadas son, a nivel federal, el Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil, que presta servicios de esta índole a través de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI); a nivel estatal, tres entidades tienen un programa de estimulación temprana y una un programa de atención de labio y paladar hendido.

En todas las categorías de intervención se identifica que hay evidencia de impactos positivos y significativos. Puede observarse que existe gran variedad en términos de la naturaleza de las intervenciones que pueden tener impacto. Esto no significa que las acciones en distintas categorías sean igualmente efectivas o costosas. Estrictamente significa que en principio hay áreas de oportunidad prácticamente en todos los ámbitos.

Asimismo, existe evidencia de que se pueden tener efectos tanto en aspectos relacionados directamente con las actividades escolares (por ejemplo asistencia, continuación, aprovechamiento) como con aquellos indirectamente asociados con las actividades escolares (e.g. habilidades socioemocionales y comportamientos de riesgo). Si bien hay menos evidencia de impacto en estas últimas, resulta prometedor que se encuentre la evidencia de algún efecto asociado a éstas.

Finalmente, se encontró evidencia de impacto positivo y significativo en todos los niveles de educación analizados: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; ello significa que las áreas de oportunidad no están limitadas a un grupo de edad específico o solo a un nivel educativo. Desde el punto de vista de la posible aplicación de intervenciones como las analizadas, existen diversas opciones.

El uso que se pueda dar a la revisión de evidencia resumida en este reporte tendría que considerar las características de la población a atender y el nivel de educación de que se trate con el fin de encontrar qué funciona mejor a la luz de dadas las carencias más urgentes de la población que se busca atender. Dado que aproximadamente 80% de la educación indígena tiene resultados insuficientes en pruebas de lenguaje y matemáticas (INEE, 2016), es claro que la implementación de intervenciones en el ámbito de la educación debe de considerar a ésta como un instrumento de combate a la desigualdad, lo cual implica priorizar la atención de poblaciones en situación de vulnerabilidad para cerrar la brecha que existe en los niveles de educación según el nivel de ingreso.

Una limitación muy importante de la revisión de evidencia presentada es el “sesgo de publicación”, que favorece los resultados positivos y significativos. En el caso de las ciencias sociales, Franco, Malhotra y Simonovits (2014) documentan que cuando los investigadores encuentran resultados para los que no rechazan la hipótesis nula (es decir, cuando encuentran resultados no significativos) es menos probable que escriban un artículo al respecto y si lo escriben, es menos probable que lo envíen para ser revisado y publicado en una revista académica.

En el contexto de esta revisión el sesgo de publicación puede explicar en parte por qué se encontraron pocas intervenciones sin resultados positivos y significativos. Ese sesgo puede generar la impresión errónea de que prácticamente cualquier intervención que se intente tiene el potencial de generar un impacto positivo y significativo.

Otra gran limitante en términos de la interpretación es la falta de información disponible sobre el costo de las intervenciones. En la mayoría de los estudios no se mencionan los costos económicos de las intervenciones—costos directos, indirectos, fijos y variables—. En ausencia de esa información es imposible hacer comparaciones apropiadas sobre qué podría ser más costo-efectivo.

Una forma de complementar la presente revisión es partiendo en el sentido opuesto. En lugar de comenzar con los estudios publicados para determinar qué intervenciones han funcionado, se puede partir de un análisis de intervenciones realizadas. En ese análisis se documentarían las características de esas intervenciones, tales como la teoría de cambio, los fundamentos de esa teoría (formales e informales), la población objetivo, el presupuesto desglosado entre los distintos insumos, las normas operativas, los responsables del diseño, y las métricas operativas. Posteriormente ese análisis se podría complementar con información de la similitud entre intervenciones, formando grupos de intervenciones similares.

También se podría agregar información de qué programas han sido evaluados, la calidad de la evaluación (por ejemplo, interna versus externa, experimental versus cuasi-experimental), y los resultados. Sin embargo, no se realizó dicho análisis ya que en México existen alrededor de 15 programas federales y 347 estatales cuyos apoyos se asocian con la problemática y los factores relacionados al bajo desarrollo educativo, sin embargo, la mayoría no cuenta con evaluaciones de impacto cuyos resultados sean públicos.

Conclusiones

A partir de la revisión de evidencia sobre la efectividad de intervenciones para el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes, se han identificado los principales hallazgos a partir de la evidencia, las consideraciones a tomar en cuenta respecto de las carencias de información sobre la efectividad de programas y acciones, así como la insuficiencia o falta de políticas nacionales que busquen mejorar las problemáticas abordadas, y los principales retos para enfrentar la problemática actual.

- La evidencia registrada muestra que intervenciones como **becas en educación básica, horarios extendidos en jardín de niños, bonos a la asistencia de maestros, información para padres** vía boleta de calificaciones, **transferencias** condicionadas a la asistencia, **alfabetización** a madres de familia y **capacitación** para comités escolares, han tenido efectos significativos en la mejora de los resultados en pruebas cognitivas, estandarizadas o de alguna asignatura en particular, en español y matemáticas.
- Existe consenso en la manera cómo se **miden los efectos** de las intervenciones dirigidas al desarrollo educativo: **logro escolar**, es decir, incremento en las tasas de inscripción, asistencia y graduación, disminución del ausentismo, reprobación y deserción; resultados de pruebas estandarizadas para medir mejora de las **habilidades cognitivas** así como pruebas de lenguaje y matemáticas y, medición de mejora en las habilidades socioemocionales como incremento de la asertividad y disminución del trabajo infantil, embarazo de adolescentes, reducción de **comportamientos de riesgo y ansiedad**.
- Se ha documentado evidencia de impacto positivo y significativo de intervenciones en todos los niveles de educación analizados: **preescolar, primaria, secundaria y bachillerato**; ello significa que las áreas de oportunidad no están limitadas a un grupo de edad específico o solo a un nivel educativo. Desde el punto de vista de la posible aplicación de intervenciones como las analizadas, existen **diversas opciones**.
- La evidencia disponible sobre la efectividad de la **dotación de vales**, la contratación de **más maestros**, así como programas específicos con el objetivo de **informar a los estudiantes y padres de familia** sobre situaciones escolares, indica resultados positivos de este tipo de acciones. Sin embargo, **no se identifican** en México **intervenciones similares**.
- Una de las brechas más importantes existentes a nivel de programas en México tiene que ver con la **educación para poblaciones indígenas**. La generación de evidencia, específicamente la generación de evaluaciones de impacto, al respecto es **prácticamente inexistente** y los programas federales enfocados en este sector de la población, no están directamente orientados a mejorar el desarrollo educativo.

- Uno de los principales retos es **diversificar las intervenciones** mediante el desarrollo de estrategias para la implementación de acciones que la evidencia muestra como exitosas para el desarrollo educativo de niñas, niños y jóvenes.
- La **generación de evaluaciones de impacto que busquen medir los efectos de las acciones** que se realizan focalizadas a **grupos vulnerables**, sobre todo en educación indígena, es un tema pendiente, sobre todo considerando las brechas en los resultados de pruebas estandarizadas para este tipo de población.

Bibliografía

- Abeberese, A. B., T. J. Kumler y L. L. Linden (2014), "Improving Reading Skills by Encouraging Children to Read in School: A Randomized Evaluation of the Sa Aklat Sisikat Reading Program in the Philippines," *Journal of Human Resources*, 49(3), pp. 611-633.
- Afridi, F. (2011), "The Impact of School Meals on School Participation: Evidence from Rural India," *Journal of Development Studies*, 47(11), pp. 1636-1656.
- Agüero, J. y T. Beleche (2013), "Test-Mex: Estimating the Effects of School Year Length on Student Performance in Mexico," *Journal of Development Economics*, 103, 353-361.
- Akresh, R., D. de Walque y H. Kazianga (2013), "Cash Transfers and Child Schooling: Evidence from a Randomized Evaluation of the Role of Conditionality," World Bank Policy Research Working Paper 6340.
- Alam, A., J. E. Baez y X. V. Del Carpio (2011), "Does Cash for School Influence Young Women's Behavior in the Longer Term? Evidence from Pakistán," World Bank Policy Research Working Paper 5703.
- Albuquerque P. y R. de Sousa Camelo (2010), "Output-based management and school quality: evidence from São Paulo public schools," mimeografiado.
- Alcaraz, C., D. Chiquiar, M. J. Orraca y A. Salcedo (2016), "The effect of publicly provided health insurance on education outcomes in Mexico," *World Bank Economic Review*, pp.1-12.
- Alderman, H., D. O. Gilligan y K. Lehrer (2013), "The impact of Food for Education Programs on School Participation in Northern Uganda," *Economic Development and Cultural Change*, 61(1), pp. 187-218.
- Alfonso, M., A. Santiago y M. Bassi (2010), "Estimating the Impact of Placing Top University Graduates in Vulnerable Schools in Chile," Inter-American Development Bank, Technical Notes 230.
- Ambler, K., D. Aycinena y D. Yang (2013), "Subsidizing Remittances for Education: A Field Experiment Among Migrants from El Salvador," University of Michigan.
- Anand, P., A. Mizala y A. Repetto (2009), "Using school scholarships to estimate the effect of private education on academic achievement of low-income students in Chile," *Economics of Education Review*, 28(3), pp. 370-381.
- Andrabi, T., J. Das y A. I. Khwaja (2015), "Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Market," World Bank Policy Research Working Paper 7226.

- Angelucci, M., G. de Giorgi, M. A. Rangel, e I. Rasul (2010), "Family Networks and School Enrolment: Evidence from a randomized Social Experiment," *Journal of Public Economics*, 94(3), pp. 197-221.
- Angrist, J., E. Bettinger y M. Kremer (2006), "Long-Term Educational Consequences of Secondary School Vouchers: Evidence from Administrative Records in Colombia," *American Economic Review*, 96(3), pp. 847-862.
- Antecol, H., O. Eren y S. Ozbeklik (2015), "The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment," *Journal of Labor Economics*, 33(1), pp. 63-89.
- Armecin, G., J. R. Behrman, P. Duazo, S. Ghuman, S. Gultiano, E. M. King and N. Lee (2006), "Early Childhood Development through an Integrated Program: Evidence from the Philippines," World Bank Policy Research Working Paper 3922.
- Arteaga, I., S. Humpage, A. J. Reynolds y J. A. Temple (2014), "One year of preschool or two: Is it important for adult outcomes?" *Economics of Education Review*, 40, pp. 221-237.
- Attanasio, O., S. Cattan, E. Fitzsimons, C. Meghir y M. Rubio-Codina (2015), "Estimating the Production Function for Human Capital: Results from a Randomized Control Trial in Colombia," NBER Working Paper 20965.
- Attanasio, O., C. Fernández, E. Fitzsimons, S. M. Grantham-McGregor, C. Meghir and M. Rubio-Codina (2014), "Using the Infrastructure of a Conditional Cash Transfer Program to Deliver a Scalable Integrated Early Child Development Program in Colombia: cluster randomized controlled trial," *BMJ*, (349), p. g5785.
- Avitabile, C. y R. de Hoyos (2015), "The Heterogeneous Effect of Information on Student Performance: Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico," World Bank Policy Research Working Paper 7422.
- Baez, J. y A. Camacho (2011), "Assessing the Long-term Effects of Conditional Cash Transfers on Human Capital: Evidence from Colombia," IZA Discussion Paper 5751.
- Baird, S., E. Chirwa, C. McIntosh y B. Özler (2010), "The Short-Term Impacts of a Schooling Conditional Cash Transfer Program on the Sexual Behavior of Young Women," *Health Economics*, 19(S1), pp. 55-68.
- Baird, S., C. McIntosh y B. Özler (2009), "Designing Cost-Effective Cash Transfer Programs to Boost Schooling among Young Women in Sub-Saharan Africa," World Bank Policy Research Working Paper 5090.
- Baird, S., C. McIntosh y B. Özler (2011), "Cash or Condition? Evidence from a Cash Transfer Experiment," *Quarterly Journal of Economics*, 126(4), pp. 1709-1753.

- Banerjee, A., R. Banerji, E. Duflo, R. Glennerster y S. Khemani (2010), "Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India," *American Economic Journal: Economic Policy*, 2(1), pp. 1-30.
- Banerjee, A., S. Cole, E. Duflo y L. L. Linden (2007), "Remedying Education: Evidence from two Randomized Experiments in India," *Quarterly Journal of Economics*, 122(3), pp. 1235-1264.
- Banerji, R., J. Berry y M. Shotland (2015), "The Impact of Mother Literacy and Participation Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in India," mimeografiado.
- Barham, T., K. Macours y J. A. Maluccio (2013), "More Schooling and More Learning? Effects of a Three-Year Conditional Cash Transfer Program in Nicaragua after 10 Years," Inter-American Development Bank Working Paper 432.
- Barrera-Orsorio, F., M. Bertrand, L. L. Linden y F. Perez-Calle (2008), "Conditional Cash Transfers in Education: Design features, Peer and Sibling Effects: Evidence for a Randomized Experiment in Colombia," NBER Working Paper 13890.
- Barrera-Orsorio, F., M. Bertrand, L. L. Linden y F. Perez-Calle (2011), "Improving the Design of Conditional Transfer Programs: Evidence from a Randomized Education Experiment in Colombia," *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), pp. 167-195.
- Barrera-Orsorio, F. y D. Filmer (2016), "Incentivizing Schooling for Learning: Evidence on the Impact of Alternative Targeting Approaches," *Journal of Human Resources*, 51(2), pp. 461-499.
- Barrera-Orsorio, F. y L. L. Linden (2009), "The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Controlled Trial of a Language Arts Program," mimeografiado.
- Barrera-Orsorio, F. y D. Raju (2010), "Short-run Learning Dynamics under a Test-based Accountability System," World Bank Policy Research Working Paper 5465.
- Barrera-Orsorio, F. y D. Raju (2010), "Teacher Performance Pay Experimental Evidence from Pakistan," World Bank Policy Research Working Paper 7307.
- Barrera-Orsorio, F. (2006), "The Impact of Private Provision of Public Education: Empirical Evidence from Bogotá's Concession Schools," World Bank Policy Research Working Paper 4121.
- Bastos, P., N. L. Bottan y J. P. Cristia (2016), "Access to Preprimary Education and Progression in Primary School: Evidence from Rural Guatemala," World Bank Policy Research Working Paper 7574.
- Bauchmüller, R. (2012), "Gains from child-centred Early Childhood Education: Evidence from a Dutch pilot programme," mimeografiado.

- Beasley, E. y E. Huiller (2016), "Willing but Unable? Short-Term Experimental Evidence on Parent Empowerment and School Quality," *World Bank Economic Review*, pp.1-29.
- Behrman, J., J. Hoddinot, J. A. Maluccio, E. Soler-Hampejsek, E. L. Behrman, R. Martorell, M. Ramírez-Zea y A. D. Stein (2014), "What determines adult cognitive skills? Influences of pre-school, school and post-school experiences in Guatemala," *Latin American Economic Review*, 23(1), pp. 1-32.
- Bellei, C. (2013), "Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools to Increase Students' Academic Achievement," *Journal of Educational Research*, 106(3), pp. 235-248.
- Benedetti, F., P. Ibararán y P. McEwan (2016), "Do Education and Health Conditions Matter in a Large Cash Transfer? Evidence from a Honduran Experiment," *Economic Development and Cultural Change*, 64(4), pp. 759-793.
- Benhassine, N., F. Devoto, E. Duflo, P. Dupas y V. Pouliquen (2015), "Turning a Shove into a Nudge? A "Labeled Cash Transfer" for Education," *American Economic Journal: Economic Policy*, 7(3), pp. 86-125.
- Bernal, R. (2010), "The Impact of a Technical Training Program for Childcare Providers on Children's Well-being," mimeografiado.
- Bernal, R. (2015), "The impact of a vocational education program for childcare providers on children's well-being," *Economics of Education Review*, 48, pp. 165-183.
- Berry, J. (2015), "Child Control in Education Decisions: An Evaluation of Targeted Incentives to Learn in India," *Journal of Human Resources*, 50(4), pp. 1051-1080.
- Bettinger, E., M. Kremer y J. E. Saavedra (2010), "Are Educational Vouchers Only Redistributive?" *Economic Journal*, 120(546), pp. F204-F228.
- Beuermann, D., J. P. Cristia, Y. Cruz-Aguayo, S. Cueto y O. Malamud (2013), "Home Computers and Child Outcomes: Short-Term Impacts from a Randomized Experiment in Peru," NBER Working Paper 18818.
- Beuermann, D., E. Naslund-Hadley, I. J. Ruprah y J. Thompson (2013), "The Pedagogy of Science and Environment: Experimental Evidence from Peru," *Journal of Development Studies*, 49(5), pp. 719-736.
- Blimpo, M. P. y D. K. Evans (2011), "School-Based Management and Educational Outcomes: Lessons from a Randomized Field Experiment," mimeografiado.
- Blum, J., N. Krishnan y A. Legovini (2010), "Expanding Opportunities for South African Youth through Math & Science: The impact of the Dinaledi program," World Bank Working Paper 88495.
- Bobba, M. y J. Gignoux (2011), "Policy-Induced Social Interactions and Schooling Decisions," Inter-American Development Bank Working Paper 278.

- Bobonis, G., E. Miguel y C. Puri-Sharma (2006), "Anemia and School Participation," *Journal of Human Resources*, 41(4), pp. 692-721.
- Bold, T., M. Kimenyi, G. Mwabu, A. Ngángá y J. Sandefur (2013), "Scaling Up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education," Center for Global Development Working Paper 321.
- Borkum, E., F. He y L. L. Linden (2013), "The Effects of School Libraries on Language Skills: Evidence from a Randomized Controlled Trial in India," mimeografiado.
- Bouguen, A., D. Filmer, K. Macours y S. Naudeau (2014), "Preschools and Early Childhood Development in a Second Best World: Evidence from a Scaled-up Experiment in Cambodia," CEPR Discussion Paper 10170.
- Brinkman, S., A. Hasan, H. Jung, A. Kinnell y M. Pradhan (2015), "The Impact of Expanding Access to Early Childhood Services in Rural Indonesia Evidence from Two Cohorts of Children," World Bank Policy Research Working Paper 7372.
- Burde, D. y L. L. Linden (2012), "The Effect of Village-based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan," NBER Working Paper 18039.
- Cabezas, V., J. I. Cuesta y F. A. Gallego (2011), "Effects of Short-Term Tutoring on Cognitive and Non-Cognitive Skills: Evidence from a Randomized Evaluation," mimeografiado.
- Carlsson, M., G. B. Dahl, B. Öckert y D.-O. Rooth (2015), "The Effect of Schooling on Cognitive Skills," *Review of Economics and Statistics*, 97(3), pp. 533-547.
- Carrillo, P., M. Onofa y J. Ponce (2010), "Information Technology and Student Achievement: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador," Inter-American Development Bank Working Paper 223.
- Case, A. (2006) The Primacy of Education in Banerjee, A.V., Benabou R. y Mookherjee D. *Understanding poverty*. New York: Oxford University Press, Chapter 18.
- Chaudhury, N. y D. Parajuli (2010), "Conditional Cash Transfers and Female Schooling: The Impact of the Female School Stipend Programme on Public School Enrolments in Punjab, Pakistan," *Applied Economics*, 42(28), pp. 3565-3583.
- Chyi, H. y B. Zhou (2014), "The effects of tuition reforms on school enrollment in rural China," *Economics of Education Review*, 38, pp.104-123.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2014). Listado de Programas y Acciones Estatales de Desarrollo Social. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IPE/Documents/Archivos_Estados/INVENTARIO_ESTATAL_CONEVAL_2014.zip

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2016). Medición de la Pobreza 2008-2016. Anexo Estadístico pobreza 2016. Disponible en: http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2016.aspx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018). Listado de Programas y Acciones de Desarrollo Social Federal, 2018- Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IPFE/Documents/Inventarios_Anteriores/Listado_2018.zip
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2016). Manual de operación del proyecto para la reducción de la desigualdad de las oportunidades educativas. Disponible en: <https://www.gob.mx/conafe/galerias/proyecto-para-la-reduccion-de-la-desigualdad-e?idiom=es>
- Correa, J., D. Inostroza, F. Parro, L. Reyes y G. Ugarte (2013), "The Effects of Vouchers on Academic Achievement: Evidence from Chile's Conditional Voucher Program," mimeografiado.
- Cristia, J., P. Ibararán, S. Cueto, A. Santiago y E. Severín (2012), "Technology and Child Development Evidence from the One Laptop per Child Program," IZA Discussion Paper 6401.
- Das, J., S. Dercon, J. Habyarimana, P. Krishnan, K. Muralidharan y V. Sundararaman (2013), "School Inputs, Household Substitution, and Test Scores," *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(2), pp. 29-57.
- da Silva, M. C., P. Louzano, V. Ponczek y A. Portela Souza (2012), "The Impact of Structured Teaching Methods on the Quality of Education in Brazil," *Economics of Education Review*, 31(5), pp. 580-860.
- de Hoop, J. y F. C. Rosati (2014), "Does promoting school attendance reduce child labor. Evidence from Burkina Faso's BRIGHT Project," *Economics of Education Review*, 39, pp.78-96.
- de Janvry, A., F. Finan, E. Sadoulet y R. Vakis (2006), "Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks?" *Journal of Development Economics*, 79(2), pp. 349-373.
- DeCicca, P. y J. Smith (2013), "The long-run impacts of early childhood education: Evidence from a failed policy experiment," *Economics of Education Review*, 36, pp.41-59.
- Dee, T. (2011), "Conditional cash penalties in education: Evidence from the Learnfare experiment," *Economics of Education Review*, 30(5), pp. 924-937.
- Diagne, A., M. M. Lô, O. Sokhna y F. L. Diallo (2014), "Evaluation of the impact of school canteen programs on internal efficiency of schools, cognitive acquisitions and learning capacities of students in rural primary schools in Senegal," Partnership for Economic Policy Working Paper 2013-14.

- Dinkelman, T. y C. Martínez (2014), "Investing in Schooling in Chile: The Role of Information about Financial Aid for Higher Education," *Review of Economics and Statistics*, 96(2), pp. 244-257.
- Dizon-Ross, R. (2015), "Parents' Perceptions and Children's Education: Experimental Evidence from Malawi," mimeografiado.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2002). DECRETO por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3°. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002
- Duflo, E., P. Dupas y M. Kremer (2011), "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya," *American Economic Review*, 101(5), pp. 1739-1774.
- Duflo, E., P. Dupas y M. Kremer (2015), "Education, HIV, and Early Fertility: Experimental Evidence from Kenya," *American Economic Review*, 105(9), pp. 2757-2797.
- Duflo, E., P. Dupas y M. Kremer (2015), "School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools," *Journal of Public Economics*, 123, pp. 92-110.
- Duflo, E., R. Hanna y S. Ryan (2012), "Incentives Work: Getting Teachers to Come to School," *American Economic Review*, 102(4), pp. 1241-1278.
- Dulleck, U., J. Silva-Goncalves y B. Torgler (2014), "Impact Evaluation of an Incentive Program in Educational Achievement of Indigenous Students," Center for Research in Economics, Management and the Arts (CREMA).
- Estrada, R. y J. Gignoux (2014), "Benefits to elite schools and the formation of expected returns to education: Evidence from Mexico City," PSE Working Paper n2014-06.
- Evans, D., M. Kremer y M. Ngatia (2009), "The Impact of Distributing School Uniforms on Children's Education in Kenya," mimeografiado.
- Fafchamps, M. y D. Mo (2015), "Peer Effects in Computer Assisted Learning: Evidence from a Randomized Experiment," mimeografiado.
- Fahmi, M., A. Maulana y A. A. Yusuf (2011), "Teacher Certification in Indonesia: A Confusion of Means and Ends," Center for Economics and Development Studies Working Paper 201107.
- Ferreira, F., D. Filmer y N. Schady (2009), "Own and Sibling Effects of Conditional Cash Transfer Programs: Theory and Evidence from Cambodia," World Bank Policy Research Working Paper 5001.
- Figlio, D. y J. Roth (2009), "The Behavioral Consequences of Pre- Kindergarten Participation for Disadvantaged Youth," En *The Problems of Disadvantaged Youth: An Economic Perspective* pp.15-42.

- Fitzpatrick, M., D. Grissmer y S. Hastedt (2011), "What a Difference a Day Makes: Estimating Daily Learning Gains During Kindergarten and First Grade Using a Natural Experiment," *Economics of Education Review*, 30(2), pp. 269-279.
- Frisvold, D. (2015), "Nutrition and cognitive achievement: An evaluation of the School Breakfast Program," *Journal of Public Economics*, 124, pp. 91-104.
- Galiani, S. y P. J. McEwan (2011), "The heterogeneous impact of conditional cash transfers in Honduras," mimeografiado.
- Gertler, P., H. A. Patrinos y M. Rubio-Codina (2009), "Do Supply-Side-Oriented and Demand-Side-Oriented Education Programs Generate Synergies? Evidence from Rural Mexico," mimeografiado.
- Gertler, P., J. Heckman, R. Pinto, A. Zanolini, C. Vermeerch, S. Walker, S. Chang-Lopez y S. Grantham-McGregor (2013), "Labor Market Returns to Early Childhood Stimulation: A 20-year Followup to an Experimental Intervention in Jamaica," World Bank Policy Research Working Paper 6529.
- Gertler, P., H. A. Patrinos y M. Rubio-Codina (2012), "Empowering parents to improve education: Evidence from rural Mexico," *Journal of Development Economics*, 99(1), pp. 68-79.
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L., Vermeersch, C. (2017). La evaluación de impacto en la práctica. World Bank Publications.
- Giordono, L. y T. Pugatch (2015), "Informal Fee Elimination and Student Performance: Evidence from The Gambia," IZA Discussion Paper 9560.
- Glewwe, P., N. Ilias y M. Kremer (2010), "Teacher Incentives," *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(3), pp. 205-227.
- Glewwe, P. y A. L. Kassouf (2012), "The Impact of the Bolsa Escola/Familia Conditional Cash Transfer Program on Enrollment, Grade Promotion and Drop out Rates in Brazil," *Journal of Development Economics*, 97(2), pp. 505-517.
- Glewwe, P., M. Kremer y S. Moulin (2009), "Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya," *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(1), pp. 112-135.
- Glewwe, P., A. Park y M. Zhao (2012), "Visualizing Development: Eyeglasses and Academic Performance in Rural Primary Schools in China," CIFAP Working Paper 12-2)
- Glewwe, P., A. Park y M. Zhao (2011), "The Impact of Eyeglasses on the Academic Performance of Primary School Students: Evidence from a Randomized Trial in Rural China," mimeografiado.
- Glewwe, P., P. H. Ross y B. Wydick (2014), "Developing Hope: The Impact of International Child Sponsorship on Self-Esteem and Aspirations," mimeografiado.

- Glewwe, P., K. West y J. Lee (2014), "The Impact of Providing Vision Screening and Free Eyeglasses on Academic Outcomes: Evidence from a Randomized Trial in Title 1 Elementary Schools," mimeografiado.
- Gough, D., Thomas, J., y Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews* 1:28. Disponible en: <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/2046-4053-1-28>
- Gutiérrez, E., L. Juárez, A. Rubli (2015), "The Effect of a Transfer Program for the Elderly in Mexico City on Co-Residing Children's School Enrollment," Banco de México Working Paper 2015-09.
- Hasan, A. (2010), "Gender-targeted Conditional Cash Transfers Enrollment, Spillover Effects and Instructional Quality". World Bank Policy Research Working Paper 5257.
- He, F., L. L. Linden y M. MacLeod (2009), "A Better Way to Teach Children to Read? Evidence from a Randomized Controlled Trial," mimeografiado.
- Hidalgo, D., M. Onofa, H. Oosterbeek y J. Ponce (2013), "Can provision of free school uniforms harm attendance? Evidence from Ecuador," *Journal of Development Economics*, 103, pp.43-51.
- Hille, A. (2015), "How a Universal Music Education Program Affects Time Use, Behavior, and School Attitude" SOEP Paper on Multidisciplinary Panel Data Research (810).
- Hincapié, D. (2013), "Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia," mimeografiado.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014a). Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014a). Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014b). Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *La educación Obligatoria en México Informe 2016*, pp. 167-179. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017) Resultados PLANEA 2017. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015a). Trabajo infantil, *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2015*. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/modulos/mti/2015/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016a). Escolaridad, Cuéntame INEGI, Disponible en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016b). Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Estadísticas a propósito del día de la madre (10 de mayo), Datos Nacionales 2016, Comunicado de prensa INEGI 06/05/2016. http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/madre2016_0.pdf
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM) (2014) Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014: Reporte de Drogas. Recuperado de: http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/investigacion/ENCODE_DROGAS_2014.pdf
- Janssens, W. y C. Rosemberg (2014), "The Impact of a Caribbean home-visiting child development program on cognitive skills," *Economics of Education Review*, 39, pp. 22-37.
- Jayaraman, R. y D. Simroth (2015), "The Impact of School Lunches on Primary School Enrollment: Evidence from India's Midday Meal Scheme," *Scandinavian Journal of Economics*, 117(4), pp. 1176-1203.
- Jensen, R. (2010), "The (perceived) returns to education and the demand for schooling," *Quarterly Journal of Economics*, 125(2), pp. 515-548.
- Jensen, R. (2012), "Do Labor Market Opportunities Affect Young Women's Work and Family Decisions? Experimental Evidence from India," *Quarterly Journal of Economics*, 127(2), pp. 753-792.
- Jensen, R. y A. Lleras-Muney (2012), "Does Staying in School (and not working) Prevent Teen Smoking and Drinking?" *Journal of Health Economics*, 31(4), pp. 644-657.
- Jung, H. y A. Hasan (2016), "The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps," *Journal of Development Effectiveness*, 8(2), pp. 216-233.
- Juras, R. (2014), "The effect of public employment on children's work and school attendance: evidence from a social protection program in Argentina," *IZA Journal of Labor & Development*, 3, p. 14.
- Kast, F. (2009), "Housing Assistance and Student Achievement in Low-Income Households in Chile," Joint Center for Housing Studies Harvard University Working Paper WO09-8.

- Kazianga, H., D. de Walque y H. Alderman (2009), "Educational and Health Impacts of Two School Feeding Schemes Evidence from a Randomized Trial in Rural Burkina Faso," World Bank Policy Research Working Paper 4976.
- Kerwin, J. y R. Thornton (2015), "Making the Grade: Understanding What Works for Teaching Literacy in Rural Uganda," Population Studies Center Research Report 15-842.
- Kim J., L. Capotosto, A. Hartry y R. Fitzgerald (2011), "Can a Mixed-Method Literacy Intervention Improve the Reading Achievement of Low-Performing Elementary School Students in an After-School Program? Results from a Randomized Controlled Trial of READ 180 Enterprise," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), pp. 183-201.
- Koppensteiner, M. F (2014), "Automatic grade promotion and student performance: Evidence from Brazil," *Journal of Development Economics*, 107, pp.277-290.
- Kremer, M., E. Miguel y R. Thornton (2009), "Incentives to Learn," *Review of Economics and Statistics*, 91(3), pp. 437-456.
- Krishnan, P. y S. Krutikova (2013), "Non-cognitive skill formation in poor neighbourhood of urban India," *Labour Economics*, 24, pp.68-85.
- Lara, B., A. Mizala y A. Repetto (2011), "The Effectiveness of Private Voucher Education: Evidence from Structural School Switches," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), pp. 119-137.
- Levy, D., M. Sloan, L. L. Linden y H. Kazianga (2009), "Impact Evaluation of Burkina Faso's BRIGHT Program," Final Report, Mathematica Policy Research, Inc.
- Li, F., Y. Song, H. Yi, J. Suo, L. Zhang, Y. Shi, J. Chu, N., P. Loyalka y S. Rozelle (2015), "The Impact of Conditional Cash Transfers on the Matriculation of Junior High School Students to Rural China's High Schools," Rural Education Action Program Working Paper 279.
- Linden, L. L., C. Herrera y J. B. Grossman (2013), "Achieving Academic Success After School: A Randomized Evaluation of the Higher Achievement Program," mimeografiado.
- Linden, L. L. (2008), "Complement or Substitute? The Effect of Technology on Student Achievement in India," mimeografiado.
- Lindqvist, E. y R. Vestman (2011), "The Labor Market Returns to Cognitive and Noncognitive Ability: Evidence from the Swedish Enlistment," *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(1), pp. 101-128.
- López-Vargas, K., S. Parodi, A. Pineda, e I. Tristao (2015), "Promoting Pro-School Behavior through Reinforcement Messages," mimeografiado.

- Lovenheim, M., R. Reback y L. Wedenoja (2014), "How Does Access to Health Care Affect Health and Education? Evidence from School-based Health Center Openings," mimeografiado.
- Luo, R., Y. Shi, L. Zhang, C. Liu, S. Rozelle, B. S., A. Yue, Q. Zhao y R. Martorell (2012), "Nutrition and Educational Performance in Rural China's Elementary Schools: Results of a Randomized Control Trial in Shaanxi Province," *Economic Development and Cultural Change*, 60(4), pp. 735-772.
- Macours, K., N. Schady y R. Vakis (2012), "Cash Transfers, Behavioral Changes, and Cognitive Development in Early Childhood: Evidence from a Randomized Experiment," *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(2), pp. 247-273.
- Maluccio, J. A., Hoddinott, J., Behrman, J. R., Martorell, R., Quisumbing, A. R. and Stein, A. D. (2009), The Impact of Improving Nutrition During Early Childhood on Education among Guatemalan Adults. *The Economic Journal*, 119: 734–763.
- Maluccio, J., A. Murphy y F. Regalia (2010), "Does Supply Matter? Initial Supply Conditions and the Effectiveness of Conditional Cash Transfers for Grade Progression in Nicaragua," *Journal of Development Effectiveness*, 2(1), pp. 87-116.
- Mani, S., J. R. Behrman, S. Galab y P. Reddy (2014), "Impact of the NREGS on Schooling and Intellectual Human Capital," GCC Working Paper 14-01.
- Mashall, J., C. R. Aguilar, M. Alas, R. Rápalo Castellanos, L. Castro, R. Enamorado y E. Fonseca (2014), "Alternative education programmes and middle school dropout in Honduras," *International Review of Education*, 60(1), pp. 51-77.
- Mo, D., J. Swinnen, L. Zhang, H. Yi, Q. Qu, M. Boswell y Scott Rozelle (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, pp.14-29.
- Mo, D., L. Zhang, J. Wang, W. Huang, Y. Shi, M. Boswell y S. (2014), "The Persistence of Gains in Learning from Computer Assisted Learning (CAL): Evidence from a Randomized Experiment in Rural Schools in Shaanxi Province in China," Rural Education Action Program Working Paper 268.
- Muralidharan, K. y N. Prakash (2015), "Cycling to School: Increasing Secondary School Enrollment for Girls in India," NBER Working Paper 19305.
- Muralidharan, K. y K. Sheth (2016), "Bridging Education Gender Gaps in Developing Country: The Role of Female Teachers," *Journal of Human Resources*, 51(2), pp. 269-297.
- Muralidharan, K. y V. Sundararaman (2009), "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India," NBER Working Paper 15323)
- Muralidharan, K. y V. Sundararaman (2013a), "The Aggregate Effect of School Choice: Evidence from a two-stage Experiment in India," NBER Working Paper 19441.

- Muralidharan, K. y V. Sundararaman (2013b), "Contract Teachers: Experimental Evidence from India," NBER Working Paper 19440.
- Naslund-Hadle, E., S. W. Parker y J. M. Hernandez-Agramonte (2014), "Fostering Early Math Comprehension: Experimental Evidence from Paraguay," *Global Education Review*, 1(4), pp. 135-154.
- Noboa Hidalgo, G. y S. Urzúa (2012), "The Effects of Participation in Public Childcare Centers: Evidence from Chile," *Journal of Human Capital*, 6(1), pp. 1-34.
- Oreopoulos, P., R. S. Brown y A. M. Lavecchia (2014), "Pathways to Education: An Integrated Approach to Helping at-risk High School Students," NBER Working Paper 20430
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015). Program for International Student Assessment (PISA), 2006, 2009, 2012, and 2015 Reading, Mathematics and Science Assessments. Disponible en: <http://piaacdataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006). Outlines of Principles of Impact Evaluation. Documents for the International Workshop on Impact Evaluation for Development, disponible en: <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/internationalworkshoponimpactevaluationfordevelopment15november2006-hostedbytheworldbankandthedacevaluationnetwork.htm>
- Oosterbeek, H., J. Ponce y N. Schady (2008), "The Impact of cash transfers on school enrollment: Evidence from Ecuador," Tinbergen Institute Discussion Paper 08-037/4.
- Paezy, M., M. Shahraray y B. Abdi (2010), "Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness, subjective well-being and academic achievement of Iranian female secondary students," *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, pp.1447-1450.
- Ponce, J. y A. S. Bedi (2010), "The Impact of a cash transfer program on cognitive achievement: The Bono de Desarrollo Humano of Ecuador," *Economics of Education Review*, 29(1), pp. 116-125.
- Pop-Eleches, C. y M. Urquiola (2013), "Going to a Better School: Effects and Behavioral Responses," *American Economic Review*, 103(4), pp. 1289-1324.
- Pradhan, M., D. Suryadarma, A. Beatty, M. Wong, A. Gaduh, A. Alisjahbana y R. Prama Artha (2014), "Improving Educational Quality Through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia," *American Economic Journal: Applied Economics*, 6(2), pp. 105-126.

- Rodríguez, C., F. Sánchez y A. Armenta (2007), “Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia,” Documento CEDE 2007-13.
- Rodríguez, C., F. Sánchez, T. Velasco y J. Márquez (2015), “Long-term Effects of Computer Use in Schools: Evidence from Colombia,” mimeografiado.
- Rosa, L. y N. Menezes-Filho (2015), “Five Randomized Impact Assessments of a Management and Resources Program for High Schools in Brazil,” mimeografiado.
- Rosero, J. y H. Oosterbeek (2011), “Trade-offs between Different Early Childhood Interventions: Evidence from Ecuador,” Tinbergen Institute Discussion Paper 11-102/3.
- Rosero, J. (2012), “On the Effectiveness of Child Care Centers in Promoting Child Development in Ecuador,” Tinbergen Institute Discussion Paper 12-075/3.
- Sabarwal, S., D. K. Evans y A. Marshak (2014), “The Permanent Input Hypothesis: The Case of Textbooks and (No) Student Learning in Sierra Leone,” World Bank Policy Research Working Paper 7021.
- Schady, N. y M. C. Araujo (2006), “Cash transfers, conditions, school enrollment, and child work: Evidence from a randomized experiment in Ecuador,” World Bank Policy Research Working Paper 3930.
- Secretaría de Educación Pública, Estadística e indicadores educativos por entidad federativa 2016-2017 Sistema Nacional de Información Estadística, http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html
- Skoufias, E. y J. Shapiro (2006), “The Pitfalls of Evaluating a School Grants Program Using Non-experimental Data,” mimeografiado.
- Todd, J. y P. Winters (2011), “The Effect of Early Interventions in Health and Nutrition on On-Time School Enrollment: Evidence from the Oportunidades Program in Rural Mexico,” *Economic Development and Cultural Change*, 59(3), pp. 549-581.
- Urzúa, S. y G. Veramendi (2011), “The Impact of Out-of-Home Childcare Centers on Early Childhood Development,” IDB Working Paper 240.
- Wang, H., J. Chu, P. Loyalka, X. Tao, Y. Shi, Q. Qu, C. Yang y S. Rozell (2014), “Can School Counseling Reduce School Dropout in Developing Countries,” Rural Education Action Program Working Paper 275.
- Wang, L. (2011), “Shrinking Classroom Age Variance Raises Student Achievement Evidence from Developing Countries,” World Bank Policy Research Working Paper 5527.

- Warren, D. y J. Hasiken-DeNew (2013), "Early Bird Catches the Worm: The Causal Impact of Pre-school Participation and Teacher Qualifications on Year 3 National NAPLAN Cognitive Tests," Melbourne Institute Working Paper 34/13.
- Yamauchi, F. (2014), "An Alternative Estimate of School-based Management Impacts on Students' Achievements Evidence from the Philippines," *Journal of Development Effectiveness*, 6(2), pp. 97-110.
- Yamauchi, F. y Y. Liu (2012), "School Quality, Labor Markets and Human Capital Investment Long-term Impacts of an Early Stage Education Intervention in the Philippines," World Bank Policy Research Working Paper 6247.
- Yamauchi, F. y Y. Liu (2013), "Impacts of an Early Stage Education Intervention on Students' Learning Achievement Evidence from the Philippines," *Journal of Development Studies*, 49(2), pp. 208-222.
- Yamauchi, F. y Y. Liu (2011), "Girls Take Over Long-term Impacts of an Early Stage Education Intervention in the Philippines," IFPRI Discussion Paper 01144.
- Zenebe, Tihina (2013), "Effects of Mother-Tongue Education on Schooling and Adult Outcomes: Evidence from Ethiopia," mimeografiado.

Anexo 1. Metodología para la búsqueda y selección de evidencia

A. Términos de búsqueda

Con la finalidad de identificar evaluaciones de impacto y revisiones sistemáticas de evidencia para la síntesis de evidencia objeto de este documento, se definieron términos clave que estuvieran contenidos en los títulos y en el cuerpo de los estudios. A continuación, se presentan los términos clave que se utilizaron para la búsqueda de evidencia.

Términos de búsqueda en inglés y español por revisión de evidencia

Desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes	
Conjunto 1	Conjunto 2
education early childhood education schooling school enrollment school attendance school participation school dropout academic proficiency achievement grade promotion test scores expected returns to education learning childhood educational resources childhood interventions cognitive skills character skills personality traits parenting skills	program impact outcome effect benefit well-being wellbeing evaluation estimation evidence assess review analysis meta-analysis
educación educación de la primera infancia escolaridad matrícula escolar asistencia a la escuela participación escolar deserción escolar competencia académica logro académico promoción de grado calificaciones escolares retornos esperados a la educación aprendizaje recursos educativos infantiles intervenciones en la infancia habilidades cognitivas habilidades de carácter rasgos de personalidad habilidades de los padres	programa impacto resultado efecto beneficio bienestar evaluación estimación evidencia valoración revisión reseña análisis meta- análisis

Fuente: elaboración de CONEVAL

Como se muestra en el cuadro anterior, en la revisión sobre Desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes se llevó a cabo la búsqueda definiendo dos conjuntos de términos en inglés y español, respectivamente. La búsqueda se realizó combinando los conjuntos 1 y 2. Así, se buscaron 19 términos del conjunto 1, combinados con 14 del conjunto 2 ($19 \times 14 = 266$) teniendo 266 combinaciones de términos en inglés ($19 \times 14 = 266$) y el mismo número de combinaciones de términos en español.

B. Bases de datos utilizadas

A continuación se presentan las fuentes de información en donde se realizaron las búsquedas de estudios para el tema tratado. Se buscó evidencia en tres etapas. La primera fue a través del motor de búsqueda de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas (BDCV) de El Colegio de México.¹⁸ La BDCV ofrece acceso en línea a 173 bases de datos y otros recursos electrónicos especializados en ciencias sociales y humanidades. A continuación, se enlistan las bases de datos de la BDCV, en dónde se realizó la búsqueda.

Bases de datos de la BDCV	
A AGRIC (United Nations, Food and Agriculture Organization) Annual Reviews Arts & Humanities Citation Index (Web of Science) Abstracts B Bergen Open Research Archive (University of Bergen) BioMed Central BRAGE (BIBSYS) C Cambridge Journals C.E.E.O.L Journals D Data Cite Diposit Digital de la Universitat de Barcelona Directory of Open Access Journals (DOAJ) DiVA - Academic Archive Online E EconPapers (RePEc) Emerald Journals (Emerald Group Publishing) ERIC (U.S. Dept. of Education) eScholarship espace @ Curtin (Curtain University of Technology) G Gale Virtual Reference Library H HAL Health Reference Center Academic (Gale) I IMF eLibrary (International Monetary Fund)	P PAIS International PAIS International with Archive PILOTS: Published International Literature on Traumatic Stress PMC (PubMed Central) Portal de Revistas PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú) Project MUSE PROQUEST ProQuest Social Science Journals Publications New Zealand (National Library of New Zealand) R RECERCAT Repositorio Digital de Tesis PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú) Revues.org (OpenEdition) RiuNet: Repositorio Institucional de la Universitat Politècnica de València ROAR (University of East London Repository) S SAGE Journals Science Citation Index Expanded (Web of Science) SciELO Chile (Scientific Electronic Library Online) SciVerse ScienceDirect (Elsevier) Scopus Social Sciences Citation Index (Web of Science) Social Services Abstracts Sociological Abstracts SpringerLink SpringerLink Open Access

¹⁸ La BDCV es líder en México y en América Latina, por la riqueza de sus colecciones, la calidad de sus procesos bibliográficos y la oferta de servicios especializados para la comunidad académica nacional e internacional. Contiene una de las más importantes colecciones latinoamericanas en ciencias sociales y humanidades, particularmente relevante para este estudio sobre administración pública, economía, estudios internacionales, demografía, desarrollo urbano, política y sociología, y en estudios de género, y el impacto social de la ciencia y la tecnología. El acervo de la BDCV se compone de más de 400,000 títulos de libros y folletos (poco más de 700,000 volúmenes) y cerca de 8,000 títulos de publicaciones periódicas de los cuales casi 3,500 se reciben regularmente.

Bases de datos de la BDCV	
Informa (CrossRef) Informa - Informa Healthcare (CrossRef) IngentaConnect J JSTOR JSTOR Archival Journals JSTOR Books JSTOR Current Journals L Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA) Literature Resource Center (Gale) M MEDLINE/PubMed (NLM) N National Bureau of Economic Research O OECD iLibrary OneFile (Gale) Oxford Journals	SpringerLink journals T Taylor & Francis Online – Journals U UCL Discovery (University College London) University of Chicago Press Journals UBIRA ePapers V VU-DARE (VU University Amsterdam) W Wiley Online Library Worldwide Political Science

Específicamente, para las búsquedas realizadas a través de la BDCV, el equipo de investigación se preocupó por obtener un número “manejable” de resultados por combinaciones de términos buscados. Se realizaron al menos diez búsquedas con distintas combinaciones de términos de búsqueda que arrojaban, de inicio, más de 50 resultados. A partir de estas búsquedas piloto se determinaron criterios preliminares de inclusión/exclusión de estudios. Estos criterios se utilizaron uniformemente para obtener la lista final de estudios potenciales de la BDCV.

La segunda búsqueda que se realizó fue “abierta” en Internet. Para llevar a cabo esta búsqueda se escribió un programa en el *software Python* con el cual se ingresa a los sitios web de diversas instituciones. El programa utiliza los motores de búsqueda de cada sitio para encontrar documentos depositados ahí, que contengan los términos de búsqueda, extrae información de dichos documentos y, finalmente, los descarga. El siguiente cuadro muestra la lista de instituciones en las que se realizó la búsqueda abierta.

Instituciones
African Development Bank Asian Development Bank Australian Agency for International Development Bill and Melinda Gates Foundation Food and Agriculture Organization of the United Nations Fundación Capital Innovations for Poverty Action Inter-American Development Bank International Food Policy Research Institute International Initiative for Impact Evaluation (3ie) J-PAL UK Department for International Development

Instituciones

United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization
United States Agency for International Development
World Bank
World Food Programme
World Health Organization

La búsqueda abierta arrojó cientos de miles de resultados para el tema de este documento. La gran mayoría de los resultados dirigían a páginas de Internet con contenido irrelevante para la revisión sistemática. Por esta razón, para los resultados de la búsqueda abierta se realizó una preselección de resultados. Específicamente, se rescataron solo resultados que dirigieran a un documento en formato Word o PDF. Esencialmente, esto llevó a quedarse sólo con resultados que dirigían a *Working Papers*, *Discussion Papers*, *Policy Briefs*, etc. de los sitios web de las instituciones consultadas.

El tercer tipo de búsqueda consistió en ingresar manualmente a los sitios web de conferencias de alto prestigio académico internacional, buscando estudios relacionados con la revisión. Es decir, se consultó cada uno de los sitios, se buscaron artículos relevantes entre aquellos presentados en cada conferencia y se descargaron. El siguiente cuadro, muestra las listas de conferencias, y años en que éstas se llevaron a cabo, en las que se realizaron las búsquedas manuales.

Conferencias	Años
Annual World Bank Conference on Development Economics	2005 – 2015
American Economic Association Meetings	2005 – 2015
Bureau for Research and Economic Analysis of Development Conferences	2005 – 2015
Econometric Society World Conference	2005, 2010, 2015
Latin American and Caribbean Economic Association (LACEA) Annual Conferences	2006 – 2015
LACEA Impact Evaluation Network Annual Conference	2007 – 2016
Latin American Meetings of the Econometric Society Annual Conferences	2006– 2009, 2011 – 2014
Midwest International Economic Development Conference	2013 – 2015
National Bureau of Economic Research Summer Institute – Development Economics	2013 – 2015
North East Universities Development Consortium Annual Conferences	2007, 2012 – 2015
Pacific Conference for Development Economics	2010 – 2015

C. Criterios de inclusión y exclusión de la evidencia

A partir de los estudios que arrojó la búsqueda, se realizó una selección de estudios. El proceso de selección se hizo a partir de los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Primero, se consideraron estudios redactados en español o inglés. Segundo, para evitar el sesgo de publicación, ningún estudio fue excluido debido al tipo de su publicación o a su

estatus. Es decir, se incluyeron estudios independientemente de si éstos han sido revisados por pares (*peer-reviewed*), si son literatura gris o si son artículos sin publicar (tesis doctorales incluidas).

Tercero, los criterios de selección se basaron en la relevancia y la calidad del material siguiendo los tres criterios adaptados de Gough (2007), que son los siguientes:

1. *Relevancia del tema*: ¿Contribuye el tema central del que trata el estudio bajo inspección a responder la pregunta de investigación de la revisión sistemática?
2. *Relevancia metodológica*: ¿Es apropiado el método utilizado en el estudio bajo inspección para identificar efectos causales que permitan dar respuesta a la pregunta de investigación de la revisión sistemática?
3. *Calidad metodológica*: ¿Se usa apropiadamente la metodología de investigación seleccionada y utilizada en el estudio bajo inspección?

Relevancia del tema

Para conocer la relevancia del tema, se utilizaron tres criterios: el primero es que únicamente se seleccionaron estudios sobre programas o intervenciones implementadas en países de ingresos bajos y medios. También fueron considerados estudios que analizaran poblaciones de bajos ingresos en países de ingresos altos si los hallazgos de esos contextos resultaban relevantes para informar el diseño y la implementación de programas e intervenciones en países de ingresos bajos y medios.¹⁹ Sin embargo, para la revisión de Cuidados de largo plazo, se incluyó evidencia de países de altos ingresos ya que la evidencia en países de ingresos bajos es escasa, puesto que no existen políticas de CLP en dichos países. Dada la carencia de información, es relevante conocer las experiencias de políticas de CLP para países de ingresos altos.

El segundo criterio sobre la relevancia del tema es que los estudios cualitativos, estudios observacionales no-experimentales y publicaciones tipo editoriales—como editoriales de opinión—y reseñas de libros fueron excluidos.

El último criterio sobre relevancia del tema sostiene que debe contener, al menos, algunas variables específicas sobre el tema. Dichas variables se enlistan a continuación:

¹⁹ Países de altos ingresos de acuerdo con el Banco Mundial 2016 (USD\$ 12,736 o más per cápita): Alemania, Andorra, Antigua and Barbuda, Arabia Saudita, Argentina, Aruba, Australia, Austria, Bahamas, Bahréin, Barbados, Bélgica, Bermuda, Brunei Darussalam, Canadá, Catar, Chile, Chipre, Croacia, Curazao, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Estonia, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Grecia, Groenlandia, Guam, Guinea Ecuatorial, Hong Kong, Hungría, Irlanda, Isla de Man, Islandia, Islas Caimán, Islas Canal, Islas Faroe, Islas Marianas del Norte, Islas Vírgenes (Estados Unidos de América), Israel, Italia, Japón, Kuwait, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macao, Malta, Mónaco, Noruega, Nueva Caledonia, Nueva Zelanda, Omán, Países Bajos, Polonia, Polinesia Francesa, Portugal, Puerto Rico, Reino Unido, República Checa, República de Corea, República Eslovaca, San Kitts y Nevis, San Maarten (parte holandesa), San Marino, San Martín (parte francesa), Seychelles, Singapur, Suecia, Suiza, Taiwán, Trinidad y Tobago, Turks y Caicos, Uruguay, Venezuela.

Variables que deben ser analizadas en los estudios para validar la relevancia del tema

Tema	Variables analizadas en los estudios
Desarrollo educativo de niñas, niños y jóvenes	Niveles educativos, tasas de inscripción, tasas de asistencia, frecuencia de eventos de indisciplina, tasas de progresión de grado, tasas de retención, tasas de inscripción a grados subsecuentes, niveles de aprendizaje, desempeño en pruebas estandarizadas, "mentalidades académicas" o <i>academic mindsets</i> , habilidades socioemocionales (e.g., perseverancia, <i>hopefulness</i>), brecha educativa entre niños y niñas, edad al momento del matrimonio, edad al primer embarazo, embarazos no deseados en la adolescencia, trabajo infantil, ingresos en la vida adulta, expectativas y percepciones sobre la conveniencia de estudiar, escalas de efectividad de los maestros (e.g., <i>MET</i>), involucramiento de los estudiantes en la escuela, comportamientos de riesgo (e.g., sexo sin protección), delincuencia.

Relevancia metodológica

En cuanto a la relevancia metodológica no se impuso ninguna restricción en términos de una metodología estadística particular que debían utilizar los autores de los estudios bajo inspección. Sin embargo, con el propósito de limitar la evidencia a aquella que pudiera mostrar una relación de causalidad entre los programas e intervenciones y las variables de resultado estudiadas, se excluyeron estudios que no utilizaran diseños experimentales, (*randomized control trials*), ni diseños cuasi-experimentales, regresiones con un conjunto suficientemente rico de controles, propensity score matching, diferencias en diferencias, variables instrumentales y diseños de regresión discontinua, así como, ensayos clínicos aleatorizados, ensayos controlados, y diseños de cohorte. Es decir, el análisis llevado a cabo en cada estudio debía emplear una metodología estadística que permitiera identificar efectos causales y su tamaño relativo.

Por otro lado, se requirió que los estudios evaluaran un programa o una intervención específica y no que realizaran una valoración de programas o intervenciones genéricas derivadas de una clase particular de programas o intervenciones.

Calidad metodológica

La calidad metodológica de los estudios se mide de manera diferente si se trata de evaluaciones de intervenciones particulares o si se trata de medir la calidad de una revisión sistemática. A continuación, se explica la metodología para conocer la calidad metodológica en las evaluaciones de impacto y en las revisiones sistemáticas.

- **Calidad metodológica de evaluaciones de intervenciones particulares**

Para evaluar la calidad metodológica de las evaluaciones de intervenciones particulares utilizadas en las revisiones sobre Desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes, se siguió a Yoong, Rabinovich y Diepeveen (2012). En dicho estudio, las autoras desarrollan criterios para valorar la calidad y el rigor metodológico de estudios cuantitativos. Específicamente, adaptan y aplican la Escala de Métodos Científicos de Maryland (Sherman y Gottfredson, 1998).

La Escala de Métodos Científicos de Maryland proporciona un sistema de evaluación para comparar y valorar el rigor metodológico y el tamaño de los efectos de evidencia empírica proveniente de análisis primarios. Esta escala considera, por ejemplo, el tamaño de la muestra, si se usan variables de control o no, si se controla por los efectos derivados del desgaste de la muestra. Estos criterios se pueden aplicar a una gran variedad de estudios cuantitativos.

En las tres revisiones mencionadas, a cada estudio se le asignó una calificación que es el resultado de la evaluación de la descripción de la estrategia metodológica que siguieron los autores. Específicamente, se consideran seis aspectos y a cada aspecto se le asigna una puntuación. La calificación final que recibe un estudio es el resultado de la suma de los puntos asignados a cada aspecto. Los aspectos considerados son:

1. La presencia de (al menos) un grupo de comparación;
2. El uso de variables de control que permitan tomar en cuenta las diferencias observables entre los grupos comparados;
3. La medición de las variables;
4. Si se controla por la atrición de la muestra bajo estudio;
5. El uso de pruebas de estadísticas para determinar la significancia de los resultados;
6. La metodología, en general, utilizada en la evaluación.

Cuando en un estudio en particular alguno de estos seis aspectos era poco claro o se omitía por completo del texto, se asignó el puntaje más bajo a ese aspecto.²⁰ Sólo los estudios que obtuvieron una calificación mínima de 18 puntos—si utilizan datos longitudinales—o de 13 puntos—si usan datos transversales—se consideró que tenían la calidad metodológica suficiente para ser tomados en consideración para esta revisión metodológica. A continuación, se presenta el instrumento que resume los criterios tomados en cuenta para evaluar la calidad de las evaluaciones de impacto:

²⁰ Esto es cierto cuando los estudios usan datos longitudinales (se sigue a las mismas unidades de observación por más de un periodo). Sin embargo, si en lugar de utilizar datos longitudinales se utilizan datos transversales (se tienen datos de un único momento en el tiempo), el aspecto (d) no aplica y esto se marca como tal.

Instrumento de evaluación de la calidad metodológica aplicado a los estudios.

Criterio	Descripción
1. Tamaño muestral Ubicación Duración	Individuos _____ Hogares _____ Localidades, ciudades, estados u otra unidad geográfica _____ País _____ Rural/Urbano _____ Duración del estudio _____
2. Presencia de grupos de comparación	1 = No hay grupo de comparación. 2 = Existe un grupo de comparación, pero éste no se seleccionó aleatoriamente. Además, se cuenta con poca (por ejemplo, solo variables demográficas), o ninguna información, sobre la similitud de los grupos previo al inicio del tratamiento. 3 = Existe un grupo de comparación, pero éste no se seleccionó aleatoriamente. Sin embargo, existe amplia información sobre la similitud de los grupos previo al inicio del tratamiento; existen diferencias obvias entre los grupos en variables relevantes. 4 = Existe un grupo de comparación. Existe amplia información sobre la similitud de los grupos previo al inicio del tratamiento; existen diferencias menores entre los grupos. 5 = Asignación aleatoria a los grupos con tratamiento y de comparación. Las diferencias entre los grupos no son mayores a las esperadas por azar. Las unidades consideradas para la aleatorización coinciden con las unidades utilizadas en el análisis. Nota: A veces la asignación aleatoria a los grupos con tratamiento y de comparación se realiza a un nivel de agregación distinto al nivel utilizado para llevar a cabo el análisis. Por ejemplo, localidades enteras son seleccionadas para recibir, o no recibir, un programa de seguridad alimentaria, pero el nivel de análisis son los hogares. Estos casos no deben ser considerados como asignaciones aleatorias.
3. Uso de variables de control para tomar en cuenta diferencias iniciales entre los grupos	1 = No se utilizan variables de control para ajustar las diferencias iniciales entre los grupos. 3 = Sí se utilizan variables de control, pero varias diferencias posibles entre los grupos permanecen sin ser tomadas en cuenta. 5 = La mayoría de las diferencias iniciales entre los grupos (por ejemplo, diferencias previas al inicio del tratamiento en la variable dependiente, o en una variable altamente correlacionada con la variable dependiente) se controlan estadísticamente o la asignación aleatoria a los grupos con tratamiento y de comparación fue exitosa y no se identifican diferencias iniciales entre los grupos.

Criterio	Descripción
4. Medición de las variables	1 = No se emplea un enfoque sistemático que permita reproducir los resultados del estudio. 2 = No se da ninguna indicación sobre cómo se construyeron las variables utilizadas en el estudio o de dónde se obtuvieron. 3 = Se proporciona información sobre cómo se construyeron las variables utilizadas en el estudio o de dónde se obtuvieron, pero no se demuestra su confiabilidad. 4 = Las variables se desarrollaron o seleccionaron tomando en cierta consideración estudios previos y se reporta la confiabilidad de su medición; no se demuestra que todas las variables sean confiables. 5 = Cuidadosa selección de variables relevantes considerando su uso previo y se demuestra la confiabilidad de la mayoría de las variables.
5. Se controlan efectos causados por la atrición de la muestra	1 = La pérdida de muestra del grupo de comparación o del grupo con tratamiento es mayor al 50% y no se hace ningún intento para determinar los efectos que esta atrición puede causar sobre las variables de resultados. 2 = No se da ninguna explicación del por qué algunas observaciones salen de la muestra o la atrición del grupo de comparación o del grupo con tratamiento es moderada y no se hace ningún intento para determinar los efectos que esta atrición puede causar sobre las variables de resultados. 3 = Las diferencias entre las observaciones (tanto del grupo de comparación como del grupo con tratamiento) que estaban presentes antes del inicio del tratamiento, y ausentes después de iniciado el tratamiento, se identifican y discuten. 4 = Las diferencias entre las observaciones (tanto del grupo de comparación como del grupo con tratamiento) que estaban presentes antes del inicio del tratamiento, y ausentes después de iniciado el tratamiento, se identifican y discuten; también se discuten diferentes niveles de atrición entre el grupo de comparación y el grupo con tratamiento. 5 = Se utilizan métodos estadísticos seleccionados cuidadosamente para controlar los efectos de la atrición o se demuestra que la tasa de atrición es mínima; se maneja adecuadamente la posible atrición diferencial entre el grupo de comparación y el grupo con tratamiento. Nota: La atrición es la pérdida de observaciones a lo largo del tiempo de la muestra inicial o de la población identificada como del grupo de comparación o del grupo con tratamiento. A veces, se pierden observaciones aún antes de que se inicie el tratamiento bajo estudio.

Criterio	Descripción
6. Uso de pruebas de significancia estadística	0 = No hay pruebas estadísticas ni se reporta el tamaño de los efectos. 1 = Se usan pruebas estadísticas o se computa el tamaño de los efectos. 2 = Se corrige el tamaño de los errores estándar o se discute por qué la corrección no es relevante.
7. Evaluación metodológica general	1 = No se debe confiar en los resultados de la evaluación debido al número y tipo de fallas importantes en el uso de la metodología empleada. 3 = La metodología se emplea de manera rigurosa en algunas ocasiones y de manera débil en otras. 5 = La metodología se emplea de manera rigurosa en prácticamente todo el análisis. Nota: Algunos elementos clave para realizar la evaluación metodológica general son: • Controlar por variables/factores exógenos: ¿se ha minimizado la influencia de variables independientes exógenas al tratamiento bajo estudio (usualmente a través de la asignación aleatoria del tratamiento, emparejando cuidadosamente a la población con tratamiento con un subconjunto de la población sin tratamiento o controlando estadísticamente por variables exógenas)? • Minimización de la varianza del error: ¿se puede considerar que las medidas utilizadas por los autores del estudio están libres de error? • Suficiente poder estadístico para detectar diferencias relevantes económicamente (si el poder estadístico del estudio no se discute explícitamente, considerar si el tamaño de la muestra parece razonable).

Fuente: elaboración de CONEVAL

D. Proceso de selección de estudios

La selección de estudios se realizó aplicando los criterios de inclusión y exclusión en varias etapas. La primera etapa del proceso de selección fue la revisión de títulos. Los títulos de todos los estudios fueron revisados de manera independiente por dos miembros del equipo de investigación.²¹ Los títulos que parecían cumplir con los criterios de relevancia del tema

²¹ En este documento los dos miembros del equipo de investigación que revisaron los títulos de los estudios encontrados en la BDCV fueron asistentes de investigación. Ellos realizaron la selección de estudios tras haber puesto a prueba el sistema de revisión. La puesta a prueba consistió en seleccionar, al azar, 300 documentos que fueron examinados por dos asistentes de investigación y los dos investigadores principales. Cada persona realizó su selección de manera independiente tras haberse discutido entre el equipo los criterios de inclusión a considerar. Posteriormente se discutió entre todo el equipo qué estudios incluir y cuáles dejar fuera, uniformando

y relevancia metodológica, y aquellos que no proporcionaban suficiente información para discernir si debían ser incluidos, o no, fueron marcados para obtener sus resúmenes.

En la segunda etapa los criterios de relevancia fueron aplicados nuevamente a los resúmenes.²² Los resúmenes que parecían cumplir con los criterios y aquellos que no permitían discernir si los cumplían, o no, fueron seleccionados para considerar los textos completos.

En la tercera etapa, los textos completos fueron leídos por algún miembro del equipo de investigación y fueron evaluados nuevamente en términos de su relevancia temática y metodológica.

Aquellos estudios que cumplieron con todos los criterios de relevancia, es decir, que pasaron las tres etapas mencionadas, formaron parte del grupo de estudios que denominaremos Nivel 2.

El texto completo de los estudios sobrevivientes en la tercera etapa—aquellos que cumplieron con los criterios de relevancia de tema y de relevancia metodológica—fueron evaluados por el equipo de investigación respecto a su calidad metodológica. Los estudios que satisficieron el criterio de calidad metodológica en la cuarta etapa fueron catalogados como Nivel 1. Para las tres revisiones mencionadas, el conjunto final de estudios incluidos estuvo conformado por estudios de Nivel 1. Aquellos que únicamente fallaron en cumplir con el criterio de calidad metodológica fueron identificados como estudios de Nivel 2.

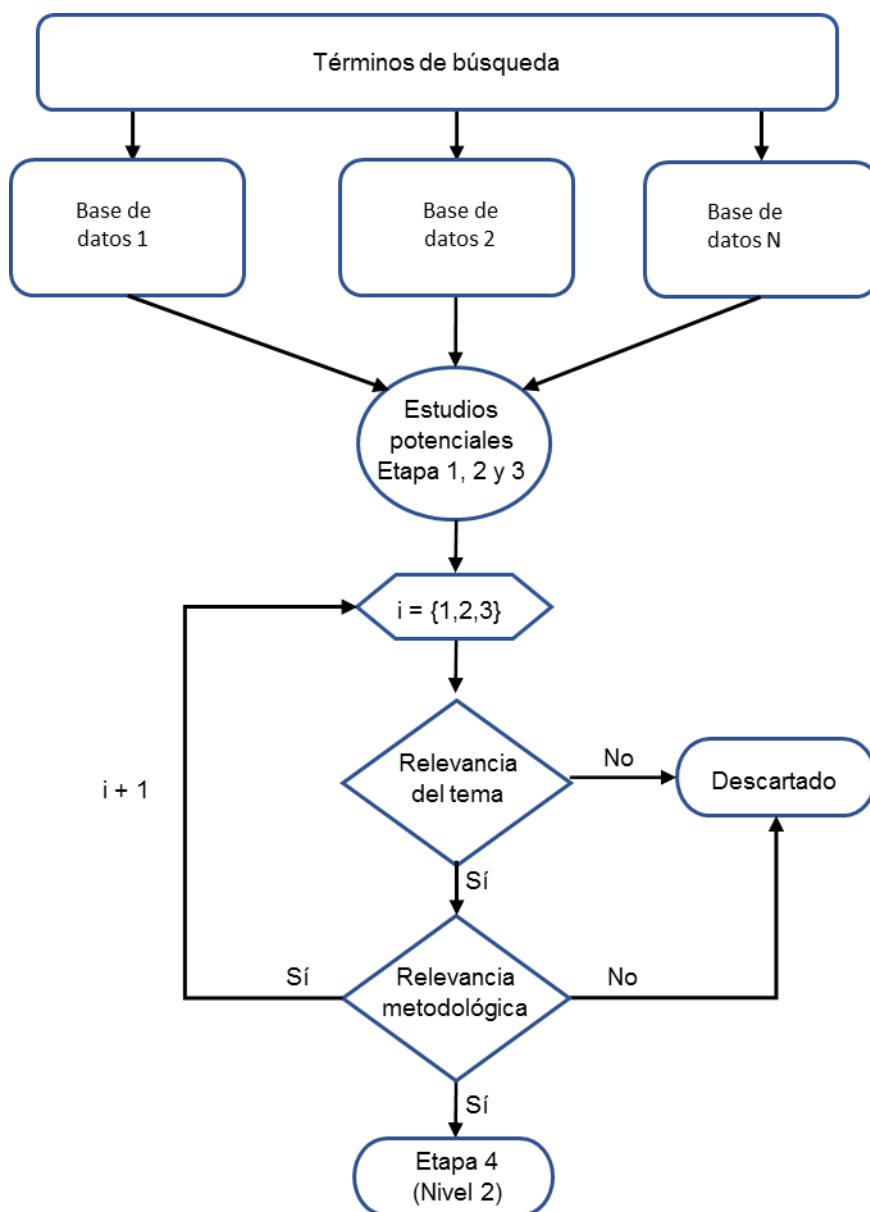
A continuación, se presentará un flujograma con las etapas y el proceso de selección de los estudios:

ex post los criterios de inclusión entre todos los miembros del equipo de investigación. Una vez que la consistencia en la selección de estudios fue garantizada, los dos asistentes de investigación siguieron seleccionando el resto de los documentos. Cualquier discrepancia en las dictaminaciones de los dos asistentes fue resuelta por los dos investigadores principales.

Con los documentos resultantes de las búsquedas abiertas y manual, un asistente de investigación y un investigador principal fueron los miembros del equipo que inspeccionaron los documentos. Esta inspección se desarrolló de forma posterior a la inspección de los documentos resultantes de la búsqueda en la BDCV. Cualquier discrepancia entre dictaminaciones fue resuelta entre el asistente de investigación y los dos investigadores principales.

²² Cuando un resumen no estaba disponible, se leyeron las introducciones y conclusiones del documento.

Flujograma del proceso de selección de estudios



Donde N representa el número de bases de datos utilizadas para cada revisión; i representa el elemento de la revisión sistemática; 1 es el título, 2 es el resumen y 3 es el texto completo.

Fuente: elaboración de CONEVAL

Anexo 2. Definiciones de las categorías de organización de la evidencia.

Apoyo alimentario

Son apoyos que buscan mejorar el acceso a la correcta alimentación de los estudiantes. Entre los apoyos encontrados en esta categoría destacan: la provisión de comidas gratuitas o a precio reducido dentro de la misma escuela; la entrega mensual de raciones de alimentos a la familia del estudiante, aunque a diferencia de las comidas escolares, éstas normalmente se entregan condicionadas a la asistencia regular del estudiante a la escuela; y otras intervenciones como la entrega de suplementos alimenticios o multivitamínicos, destinados a niños en edad temprana.

Apoyo material

Apoyos diversos que cubren necesidades básicas de los estudiantes en su desarrollo escolar. Algunos de estos apoyos incluyen: uniformes, lentes, material de lectura, zapatos, libros de texto, equipo de laboratorio, entre otros.

Apoyo médico

Este tipo de apoyo está relacionado con el cuidado de la salud del estudiante. Aunque contempla apoyos alimentarios como suplementos alimenticios o multivitamínicos, el objetivo de éstos es combatir el hambre, la desnutrición o la anemia. También contempla intervenciones como el tratamiento de enfermedades, monitoreo de nutrición, servicios de cuidado primario, acceso a servicio médico y medicinas.

Becas y subsidios

Se trata de apoyos monetarios y subvenciones. Entre estos se encuentran: la eliminación de cuotas para mujeres, apoyos monetarios para el desarrollo escolar, becas para cubrir cuotas y suministros escolares, boletos para transporte y exención de colegiatura.

Computadoras y tabletas

Es un tipo de apoyo material específico que contempla la dotación de equipos a escuelas o estudiantes, así como la facilidad de acceder a tecnologías de información computarizada. Algunas intervenciones incluyen: laptops para estudiantes, programas de aprendizaje por computadora, infraestructura básica para laboratorios de computación y computadoras para escuelas.

Cursos

Esta categoría incluye apoyos que tienen que ver con ciclos de enseñanza, ya sea para mejorar el desarrollo educativo de estudiantes, tratar comportamientos de riesgo o instruir a padres o maestros en distintos temas, entre otros. Algunos ejemplos de esta categoría de apoyo son: cursos de prevención de VIH, cursos de regularización, curso de comprensión del idioma, alfabetización, curso de primera aproximación a la instrucción, desarrollo de

capacidades a directores, clases a madres sobre lenguaje y matemáticas, supervisión de profesores, entre otros.

Educación preescolar

Esta categoría tiene que ver directamente con acciones que permiten el acceso al nivel de educación preescolar ya sea a través del incremento del número de escuelas de éste nivel o dotando directamente el servicio.

Empleo para adultos

Esta categoría considera intervenciones que proporcionan empleo asalariado a individuos mayores de 18 años, residentes en hogares con estudiantes de preescolar y primaria.

Estimulación temprana

Se trata de intervenciones que tienen como objeto fortalecer el cuerpo y desarrollar las emociones e inteligencia de los niños en su primera infancia. Algunas de estas intervenciones incluyen: provisión de micronutrientes, cuidados durante las primeras 52 semanas de vida, fomentar la conciencia de la importancia de la estimulación temprana, acceso a servicios de estimulación temprana y cuidado de los niños con herramientas pedagógicas.

Fomento de habilidades socioemocionales

Hace referencia a las intervenciones que permiten el manejo y entendimiento de las emociones, la empatía y la toma de decisiones de manera responsable. Entre las intervenciones que destacan están: asesoramiento para reducir la ansiedad en el aprendizaje, cursos para construir habilidades como la autoestima, sentido de la autoridad, y asertividad.

Gestión escolar

En esta categoría se ubican apoyos que propician la capacidad de generación de políticas institucionales donde se involucra a la comunidad escolar a través de formas de participación democráticas. Entre estos apoyos se encuentran: transferencias a comités escolares, recursos a gobiernos estatales para mejorar el servicio, educación a padres sobre administración de fondos, autonomía escolar con monitoreo directo de los padres.

Horarios y calendario

Este tipo de apoyos están relacionados con el manejo de los ciclos y jornadas escolares. Entre estos, destacan: el ingreso a clases en dos puntos distintos del año, días adicionales de clase y la expansión del horario de clases.

Incentivos a maestros

En esta categoría se encuentran aquellas intervenciones dirigidas a profesores con el objetivo de mejorar sus resultados a través de: monitoreo e incentivos financieros, bonos adicionales, transferencias y regalos.

Información

Son el tipo de intervenciones que comunican a los beneficiarios sobre la situación de distintos temas asociados a la educación. Entre estas intervenciones destacan: información sobre los retornos a la educación preparatoria y universitaria a través de un software, entrega de boletín con calificaciones a padres, información sobre apoyos financieros, mensajes de texto que impulsan a la inscripción y asistencia.

Infraestructura

Apoyos cuya función es equipar, renovar o construir infraestructura escolar. Entre dichos apoyos destacan: recursos para planes de mejora, salones para preescolar, construcción de bibliotecas, y mejora de instalaciones.

Más maestros

Apoyos con la finalidad de incorporar una mayor cantidad de profesores por escuela a través de, por ejemplo, la contratación de recién graduados y la contratación de más profesores.

Planes de estudio

Son apoyos cuyas acciones modifican o contribuyen al diseño de planes de estudio existentes. Entre estas acciones se pueden mencionar: tutorías correctivas de matemáticas, metodologías de enseñanza innovadoras, promoción automática de grado, uso de lengua materna como medio de instrucción.

Transferencias de efectivo

A diferencia de las becas, la mayoría de este tipo de apoyos se otorga de manera condicionada a ciertas actividades escolares como la asistencia, alimentación o salud, además incluye bonos y boletos para eventos culturales.

Vales

Son aquellos apoyos que dotan de vales con fines específicos, entre ellos: el mejoramiento de la vivienda y los vales para cubrir cuotas escolares.

Anexo 3. Resumen de la evidencia

Se elaboró una hoja en Excel con la lista de los estudios seleccionados, además, se presentan las principales características de dichos estudios. Los cuadros resumen no se incluyen en este documento, sino que se presentan por separado en formato Excel. A continuación, se enlistan de forma general las características de los estudios:

- Referencias bibliográficas
- Categorías de organización a la que pertenece la evidencia
- Enfoque metodológico
- Variables de resultado
- Impacto y calidad de la evidencia

La información mencionada anteriormente se puede consultar en el siguiente enlace:

https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/ESEPS/Documents/Anexo_3_Revisiones_sistematica_informe_evidencia.zip