



# Evaluación de Impacto

del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez

**CONeVAL**

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

Lo que se mide  
se puede mejorar





# Evaluación de Impacto

del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez

**CONeVAL**

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

Lo que se mide  
se puede mejorar



Consejo Nacional de Evaluación  
de la Política de Desarrollo Social

## Evaluación de Impacto del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez

**Primera edición, diciembre de 2024**

**Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social**

Insurgentes Sur 810, colonia Del Valle, CP 03100,  
alcaldía Benito Juárez, Ciudad de México.

Hecho en México

Publicación gratuita

Consulte el catálogo de publicaciones en [www.coneval.org.mx](http://www.coneval.org.mx)

Publicación a cargo de la Coordinación General de Evaluación del CONEVAL. El contenido de esta obra es propiedad del CONEVAL. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales.

Citación sugerida: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).  
*Evaluación de Impacto del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez*.  
Ciudad de México: CONEVAL, 2024.

## Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

### CONSEJO ACADÉMICO

**Armando Bartra Vergés**

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

**María del Rosario Cárdenas Elizalde**

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

**Guillermo Cejudo Ramírez**

Centro de Investigación y Docencia Económicas

**Claudia Vanessa Maldonado Trujillo**

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

**Salomón Nahmad Sittón**

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores  
en Antropología Social-Pacífico Sur

**John Roberto Scott Andretta**

Centro de Investigación y Docencia Económicas

### SECRETARÍA EJECUTIVA

**José Nabor Cruz Marcelo**

Secretario Ejecutivo

**Karina Barrios Sánchez**

Coordinadora General de Evaluación

**José Manuel Del Muro Guerrero**

Coordinador General de Monitoreo, Entidades  
Federativas y Fortalecimiento Institucional

**Alida Marcela Gutiérrez Landeros**

Coordinadora General de Análisis de la Pobreza

**Daniel Gutiérrez Cruz**

Coordinador General de Administración

### EQUIPO TÉCNICO

Karina Barrios Sánchez

Janet Zamudio Chávez

Osmar Marco Medina Urzúa

Jesús David Aban Tamayo

Aidén Lisandro Jiménez Rodríguez

César Gómez Rivera

Jose Miguel Yañez Reyes

El equipo técnico agradece a la Secretaría Ejecutiva del CONEVAL por la lectura y comentarios realizados a esta evaluación.

Asimismo, se agradece a la Conferencia Interamericana de Seguridad Social por los insumos que sirvieron como base para la elaboración de este documento, al Dr. Francisco Javier Cabrera Hernández y a la Dra. Elisangela Escobar Arandia por la coordinación de la evaluación y a su equipo: Cristina Chávez, Fabian Acuña, Adrián Jiménez y Violeta Ramírez. Así como la asistencia de investigación de Pablo Zamora, Montserrat Vázquez, Alejandra Rojas, Víctor Escandón y Ricardo Cortés.



# Contenido



## Índice de cuadros, gráficas, figuras y mapas

**Figuras**

**Gráficas**

**Cuadros**

**Mapas**



# Siglas y acrónimos

<b>CENDI</b>	Centros de Desarrollo Infantil
<b>CCT</b>	Clave del Centro de Trabajo
<b>CNBBBJ</b>	Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez
<b>Conafe</b>	Consejo Nacional de Fomento Educativo
<b>Conapo</b>	Consejo Nacional de Población
<b>CONEVAL</b>	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
<b>CSI</b>	Cédula de Solicitud de Incorporación
<b>CU</b>	Cédula Única
<b>CURP</b>	Clave Única de Registro Poblacional
<b>DiD</b>	Método de diferencias en diferencias
<b>EDS</b>	Estudio de Diseños de Evento
<b>EUA</b>	Estados Unidos de América
<b>INEE</b>	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
<b>INEGI</b>	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
<b>IPW</b>	Pesos por probabilidad inversa de exposición
<b>NNA</b>	Niñas, niños y adolescentes
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
<b>ODS</b>	Objetivos de Desarrollo Sostenible
<b>PBBBJ</b>	Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez
<b>PND</b>	Plan Nacional de Desarrollo
<b>Prospera</b>	Programa de Inclusión Social Prospera
<b>PSE</b>	Programa Sectorial de Educación
<b>Renapo</b>	Registro Nacional de Población
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SHCP</b>	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
<b>SIE</b>	Sistema de Indicadores Educativos
<b>SIGED</b>	Sistema de Información y Gestión Educativa



# Introducción

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) tiene la misión de generar evidencia sobre la efectividad de los programas y acciones de desarrollo social. Por ello, desde el Consejo se implementan estrategias y acciones que tienen el propósito de promover el desarrollo de estudios y evaluaciones para informar la toma de decisiones de política pública.

La educación básica en México comprende cuatro niveles educativos: en primera instancia, la educación inicial, que fomenta el mejoramiento de las prácticas de crianza de padres, madres y personas cuidadoras; le sigue la enseñanza preescolar, que imparte conocimientos elementales y estimula la formación de hábitos en niñas y niños; posteriormente, la educación primaria, que introduce a las y los estudiantes al conocimiento científico y las disciplinas sociales; y por último, la secundaria amplía y reafirma los conocimientos científicos por medio de la observación, la investigación y la práctica experimental (SEP, 2023).

En esta etapa formativa, las y los alumnos adquieren los conocimientos y las habilidades intelectuales fundamentales que les permitirán la sistematización de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de valores que sustentan su formación integral. Asimismo, la educación básica provee los elementos fundamentales para que la población pueda desempeñarse activa y comprometidamente en los distintos ámbitos de la vida (SEP, 2023). Por estas razones, se enfatiza la importancia de la existencia de programas sociales que permitan que esta población permanezca y continúe con sus estudios en cada nivel educativo y los niveles posteriores.

Aunque en México la cobertura educativa básica es casi universal —91 de cada 100 personas en el país entre tres y catorce años asisten a la escuela en educación básica— aún se observa una gran desigualdad en otros indicadores educativos en este grupo poblacional: abandono, rezago grave, reprobación, repetición, tasa de terminación y eficiencia terminal. Por esta razón, autoridades

y especialistas han sumado esfuerzos para identificar acciones, políticas o programas que puedan ayudar a mejorar los indicadores escolares asociados al logro escolar y los aprendizajes. Esto ha cobrado aún más relevancia para contextos con un bajo nivel de desarrollo económico, en los que la pobreza y la vulnerabilidad limitan las oportunidades de millones de niñas y niños.

Desde 2019, el Gobierno Federal implementó el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez (en adelante, PBBBJ) en los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de fomentar la permanencia escolar y conclusión de los estudios de niñas, niños y adolescentes (NNA) inscritos en algún nivel de educación básica en planteles públicos y de modalidad escolarizada. Este programa refleja también la transformación en el paradigma de la política educativa, al destacar el papel de las transferencias monetarias no condicionadas como un instrumento para atender la problemática del abandono escolar y la falta de conclusión de los estudios de NNA. Es decir, a través de becas que no dependen de la asistencia habitual ni de los resultados académicos de las y los estudiantes.

Además, ha construido un método de asignación territorial que refleja una perspectiva de acceso universal, pero con un enfoque de atención en las localidades con alta y muy alta marginación y con población indígena. El apoyo, que actualmente consiste en una transferencia de \$875<sup>1</sup> pesos mensuales por familia y se otorga a todas las aquellas en estas ubicaciones, sin importar su nivel de ingresos.

En este marco, el presente informe expone la primera Evaluación de Impacto del PBBBJ. Su objetivo es examinar si este programa incide en indicadores educativos de las y los estudiantes en las familias beneficiarias. Las evaluaciones de impacto tienen el objetivo de identificar los efectos atribuibles a la intervención de un programa en indicadores de interés; su realización busca generar evidencia sobre cómo afecta la intervención a su población beneficiaria, por lo que se requiere medir lo que hubiera pasado en ausencia de la intervención de un programa, a partir de un grupo que no ha sido beneficiado por este, con el fin de identificar las diferencias entre un grupo de población que recibe el beneficio y uno que, siendo comparable, no lo recibe.

Desde 2013, el CONEVAL lleva a cabo la Incubadora de Evaluaciones de Impacto (Incubadora), concebida como un espacio de aprendizaje y reflexión, en el cual se promueve el diseño de evaluaciones de impacto mediante sesiones teóricas, talleres y asesoría técnica. En la Incubadora realizada en 2023, se contó con la participación de personas funcionarias de diversas dependencias del Gobierno Federal y de los gobiernos en algunas entidades federativas, entre ellas personas funcionarias del PBBBJ, por lo que, como parte de esta participación, se desarrolló una nota conceptual en la que se sentaron las bases para el posterior desarrollo de la Evaluación de Impacto al Programa. Para realizar esta evaluación, ha sido esencial la colaboración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez, que brindó el acceso a los datos administrativos del programa y los medios e información necesarios para acceder a las escuelas que fueron visitadas en el trabajo de campo como parte de la evaluación.

<sup>1</sup> De acuerdo con las Reglas de Operación 2023. En 2024 el monto es de \$ 920 pesos.

La Evaluación de Impacto consideró una estrategia metodológica que incluye un análisis cuantitativo, con base en información de escuelas proporcionada por la SEP y el padrón de beneficiarios del Programa, y un análisis cualitativo a partir de información recolectada en campo. En primer lugar, para el análisis cuantitativo se estiman modelos de Diferencias en Diferencias (DiD) Dinámicos para evaluar el impacto de las becas en cuatro indicadores educativos—abandono, reprobación, repetición y rezago etario grave—durante los ciclos escolares 2019-2020 a 2021-2022. Este tipo de modelos permite aprovechar la variación en la proporción de estudiantes con beca para definir el tratamiento<sup>2</sup> y considera la cobertura gradual del programa<sup>3</sup>. Con este fin, se utilizaron diversas fuentes de información pública y registros administrativos provistos por la SEP.<sup>4</sup> En segundo lugar, el análisis cualitativo consideró la recolección de información en 23 localidades de 16 municipios distribuidos en cuatro entidades federativas: Estado de México, Puebla, San Luis Potosí y Chiapas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con familias beneficiarias del PBBBJ y personal directivo de planteles educativos, y se realizaron grupos de enfoque con madres, padres, tutores y tutoras de las familias beneficiarias.

Los resultados indican que el PBBBJ tuvo impactos positivos en la educación básica: el rezago educativo sigue una tendencia a la baja tras la introducción del programa, y se observa una disminución de 0.41% en reprobación en educación básica y del 1.9% en abandono en secundarias, aunque estos últimos solo tras el primer año de operación del programa. Estudiantes que habrían suspendido sus estudios de educación básica sin la beca pudieron permanecer en la escuela gracias a ella. Las familias beneficiarias indican que la transferencia recibida les ha ayudado a cubrir gastos escolares como las cuotas en escuelas, los uniformes y los útiles escolares, que son fundamentales para la asistencia escolar. Sin embargo, no les alcanza para comprar los materiales que tendrían más impacto en el aprendizaje—escritorios, internet y dispositivos electrónicos—o para cubrir los costos que implica la transición entre la educación básica y la del nivel medio superior, especialmente cuando no hay preparatorias o bachilleratos en sus localidades.

El contexto de sus localidades tiene un mayor impacto en la trayectoria de las y los estudiantes. A partir del análisis cualitativo fue posible identificar que los factores contextuales que determinan la permanencia educativa en las localidades son: el tipo de trabajo disponible, los usos y costumbres, la migración temporal hacia Estados Unidos y la interna hacia las capitales u otras ciudades de nuestro país para buscar empleo, los oficios itinerantes y la violencia e inseguridad. A nivel de las familias, la barrera más importante es la insuficiencia de los recursos económicos para cubrir los gastos que implican los traslados o la mudanza a otros municipios cuando la localidad no tiene escuelas, sean de educación básica o nivel posterior.

El análisis cualitativo también reveló algunos retos en la implementación del programa. De manera general, las personas entrevistadas refieren el acceso limitado al Banco del Bienestar (donde pue-

<sup>2</sup> Esto es importante porque el PBBBJ se construyó sobre la base de Prospera Programa de Inclusión Social, que ya otorgaba becas a estudiantes de educación básica.

<sup>3</sup> Se establece como tratamiento a las escuelas que nunca alcanzaron a estar por encima de la proporción de becarios de la mediana municipal, del nivel y modalidad al que pertenece, antes de la llegada de las becas del PBBBJ y solo a raíz de su introducción en 2019-2020 se coloca por encima de dicha mediana (en cualquier período igual o posterior a 2019-2020). Y las escuelas de control son aquellas que siempre se mantiene debajo de dicha mediana en el período 2006-2007 a 2022-2023.

<sup>4</sup> Utilizando estas fuentes, se generó un panel de escuelas que contiene datos sobre los indicadores educativos, la proporción de estudiantes, el grado de marginación del municipio al que pertenecen y otras características. El panel va desde el ciclo 2006-2007 hasta el 2022-2023.

den cobrar sus transferencias y apoyos del gobierno). También son un resultado común las complicaciones con la aplicación bancaria, la falta de internet y que no cuentan con los medios para solucionar problemas con sus tarjetas. Incluso, en las comunidades indígenas es una barrera que los cajeros no se encuentren en sus lenguas nativas. A esto se suman los retrasos en el registro y provisión de la beca que puede tardar hasta seis meses en ser depositada.

En conjunto, estos resultados indican que, para mejorar los resultados educativos, se necesita considerar una revisión del monto de la beca y si la entrega de una sola beca por familia es suficiente, además de intervenciones adicionales a las transferencias monetarias no condicionadas que permitan una atención integral, en aspectos como salud, nutrición y seguridad en las comunidades de aprendizaje. Además, el contexto de las localidades es tan importante en la determinación de las trayectorias educativas, que procurar su transformación mediante la inversión en infraestructura y servicios públicos es imprescindible, si la meta es asegurar el acceso a la educación para NNA. Los hallazgos de la presente evaluación y los de la investigación especializada existente sugieren que las intervenciones educativas son más efectivas cuando se utilizan enfoques integrados que incluyan tutoría, enseñanza personalizada al nivel del estudiante y otros recursos sociales que permitan abordar la complejidad de los factores que influyen en el rendimiento académico. Si bien el PBBBJ logró reducir en promedio la reprobación y el rezago de las y los alumnos en las escuelas públicas de educación básica, en un contexto además desfavorable por la pandemia de la COVID-19, la mejora en términos de rendimiento y en los indicadores educativos se complejizó y presentó desafíos específicos asociados a las circunstancias de las comunidades, especialmente en contextos indígenas y en escuelas con altos niveles de marginación.

El informe se estructura de la siguiente manera: en el primer capítulo se abordan los antecedentes del programa y el panorama general de la educación en México; en el segundo se explica el abordaje metodológico utilizado en la evaluación; en el tercero se presentan los resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo; y finalmente, se exponen las conclusiones de la evaluación y también se incluyen algunas recomendaciones para el PBBBJ.

# Capítulo 1

## Antecedentes



La investigación internacional en economía, educación y otras ciencias sociales ha demostrado que los avances en los sistemas educativos se relacionan con un mayor crecimiento económico (Hanushek y Wößmann, 2007; Hanushek, 2013; Glewwe et. al., 2020), ingresos laborales más altos (Murnane, et. al, 2000; Lazear, 2003) y la reducción de la desigualdad entre grupos sociales (Hanushek, 2004). También existe evidencia de otros beneficios no monetarios derivados de la mejora en resultados educativos en ámbitos como la salud, la seguridad y la participación política (Lochner, 2011; Glewwe, 2021).

La educación es un derecho que ha cobrado importancia para el desarrollo económico y social, esto ha resultado en que autoridades y especialistas trabajen en conjunto con el propósito de identificar acciones, políticas o programas que contribuyan a mejorar los indicadores educativos y los aprendizajes de forma eficiente y políticamente viable. Esto ha tomado aún más relevancia en contextos con un bajo nivel de desarrollo, donde la pobreza y la vulnerabilidad limitan las oportunidades de millones de niñas y niños.

Al ser un tema prioritario, la cobertura de la educación básica en México ha incrementado consistentemente en las últimas décadas. La matriculación en primaria es casi universal desde el ciclo escolar 2000-2001; mientras que en secundaria ha incrementado del 67% al 94% en el ciclo 2022-2023. Sin embargo, el abandono escolar aún es un problema prevaleciente en la transición de secundaria a la educación media superior y en los primeros años de ésta última. La cobertura en media superior en 2022-2023 fue del 75.1%. Asimismo, en 2021 el 44% de las personas de entre 25 y 34 años no terminó este nivel, a pesar de que es considerado el mínimo necesario para participar exitosamente en el mercado laboral (OCDE, 2022).

Aunado a esto, uno de los determinantes más importantes de desigualdades en el país es un sistema educativo que no garantiza las competencias básicas y, por tanto, no promueve la movilidad social. Por ejemplo, incluso antes de la emergencia sanitaria por la COVID-19, la mitad de las NNA matriculadas en educación básica, desde preprimaria hasta secundaria, no alcanzaban niveles mínimos de competencia en alfabetización básica y aritmética (De Hoyos et. al., 2018).

En este contexto, los programas de becas educativos son una herramienta útil para promover la permanencia y conclusión de los estudios de la población. En los países en desarrollo, las transferencias monetarias condicionadas y no condicionadas han sido una alternativa destacada. Este último tipo de programas consiste en otorgar dinero a la comunidad estudiantil o a sus familias sin solicitarles requisitos de asistencia mínima o desempeño académico. La expectativa es que el aumento en los ingresos que resulta de esta intervención conduzca a un mayor gasto en la educación y así contribuir con la permanencia escolar y el aprendizaje.

Existe un debate sobre los méritos relativos de las transferencias condicionadas y no condicionadas en el ámbito educativo. Las condicionadas son consideradas como el arma de elección en la guerra contra la pobreza por las instituciones internacionales (O'Neill, 2021). Un análisis sobre los efectos de este tipo de intervenciones encontró que han sido exitosos al disminuir el abandono escolar y au-

mentar las tasas de matriculación y asistencia, especialmente en la educación secundaria (García y Saavedra, 2023). Además, existe evidencia de que las transferencias condicionadas tienen resultados más favorables que las no condicionadas, siempre y cuando las condiciones sean explícitas y estén acompañadas de un alto grado de monitoreo (Baird et. al., 2014; Bastagli et. al, 2016), o para los casos de menores de edad que inicialmente tienen pocas probabilidades de ir a la escuela debido a su sexo, edad o condición de discapacidad (Akres et. al., 2013).

Algunos estudios documentan efectos positivos en reducir deserción y aumentar años de escolaridad en el largo plazo, pero los impactos en el aprendizaje y sus resultados cognitivos son menos evidentes (Molina, et. al, 2019). En México, la implementación del programa de transferencias condicionadas Programa de Inclusión Social (Prospera), que operó hasta 2018, aumentó la matriculación en todos los niveles educativos (Behrman et. al, 2019), disminuyó el abandono escolar en cuatro puntos porcentuales en la transición de primaria a secundaria y mejoró el desempeño en los exámenes de matemáticas y español para las y los estudiantes de secundaria (Behrman et. al., 2022). Asimismo, destaca que este programa tuvo un impacto todavía mayor para NNA con mayor precariedad socioeconómica (Behrman et. al., 2022).

Asimismo, las becas educativas dirigidas a estudiantes y condicionadas al desempeño son las que han demostrado mayor consistencia en mejorar el aprendizaje (Kremer et al, 2009). Otro hallazgo en la literatura es que las transferencias condicionadas a la asistencia habitual funcionan mejor en contextos y países que parten de un rezago en aprendizajes alto, como Nicaragua y Malawi (Barham et. al, 2013; y Baird et al., 2011).

Sin embargo, algunos autores han sostenido que las no condicionadas son una mejor alternativa de política pública porque es el dinero, no las condiciones, el que genera un cambio positivo en los indicadores educativos (Kidd, 2016). Aunque la relativa escasez de este tipo de programas ha dificultado su evaluación (Ladhani y Sitter, 2020), existen fuertes críticas normativas a las transferencias condicionadas. En la literatura académica se ha argumentado que son paternalistas e ineficientes, además de violar el principio de inalienabilidad de los derechos humanos (O'Neill, 2021; Ladhani y Sitter, 2020). Desde esta perspectiva, las condiciones tienen su origen en una evaluación negativa sobre la capacidad de toma de decisiones de las familias beneficiarias; además, su cumplimiento requiere de altas cantidades de trabajo no remunerado desproporcionalmente realizado por mujeres (O'Neill, 2021). Además, existe evidencia de que los hogares más pobres a menudo son dados de baja de los programas de transferencias condicionadas porque no pueden cubrir los costos directos e indirectos necesarios para cumplir las condiciones (Levasseur, 2021).

En este sentido, desvincular la recepción de las becas al cumplimiento de un conjunto de requerimientos puede tener diversas ventajas. Por un lado, evita la exclusión de estudiantes que por alguna u otra razón no pueden asistir regularmente a la escuela o tener un desempeño regular: problemas de salud, discapacidades intelectuales, situaciones familiares complicadas, entre otras. Por otro lado, reduce los costos asociados a la intervención al simplificar la administración del programa. La verificación de condiciones requiere de un seguimiento, por lo que prescindir de ella genera, al

menos en teoría, mayor eficiencia. Asimismo, la eliminación de los costos asociados al cumplimiento de condiciones presenta más oportunidades para las familias beneficiarias en lo que refiere al uso de su tiempo y otros recursos, evitando a su vez aumentar la carga de trabajo no remunerado para las mujeres.

Las investigaciones recientes han sido poco concluyentes respecto a los efectos de las transferencias no condicionadas. Una revisión sistemática encontró que este tipo de programas han mejorado exitosamente las tasas de matriculación y asistencia (Chong y Lau, 2023); asimismo, programas de este tipo han aumentado el acceso a la educación y reducido el abandono en Sudáfrica (Bell, 2020), Malawi y Marruecos (Kidd, 2016). En contraste, la evidencia cuantitativa no ha podido demostrar efectos significativos en el aprendizaje (Glewwe et. al. 2020). Ante esta situación, algunos países han decidido que la mejor forma de aumentar la matriculación y permanencia en educación básica es condicionar la entrega de las becas a la asistencia escolar habitual (regularmente a un mínimo del 80 al 85% de los días de clase).

En suma, la evidencia reciente para los países en desarrollo indica que un ingreso más alto para los hogares mediante becas, podría aumentar el acceso y permanencia en la educación básica aun sin ser condicionadas, pero esto no necesariamente mejora el aprendizaje de los niños. Por el contrario, los incentivos monetarios condicionados al desempeño y al mérito han mostrado aún más el potencial de aumentar, tanto el acceso como la permanencia y el aprendizaje (Glewwe et. al., 2020). Sin embargo, la discusión sobre la equidad en la provisión de becas condicionadas al mérito sigue abierta.

Dado los resultados mixtos vistos en la literatura sobre intervenciones con becas escolares no condicionadas, en el ámbito de la sociología y la economía de la educación, se ha discutido y presentado evidencia que señala que no son las "restricciones crediticias", o el dinero disponible en el corto plazo, sino una serie de factores socioeconómicos y culturales acumulados durante la trayectoria escolar las que determinan los logros educativos en el largo plazo (Cunha y Heckman, 2007).

La evidencia también sugiere que los mejores resultados promedio de las transferencias monetarias, se logran cuando se enfocan exclusivamente en hogares que se encuentran debajo de las líneas de pobreza extrema y pobreza; son condicionadas al menos a la asistencia; no solo transfieren recursos monetarios, sino que acompañan puntualmente el progreso de las y los estudiantes, y se complementan con intervenciones transversales relacionadas con la salud y nutrición (Villatoro, 2004; Schady y Araújo, 2006; Behrman et. al., 2019).

## Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez

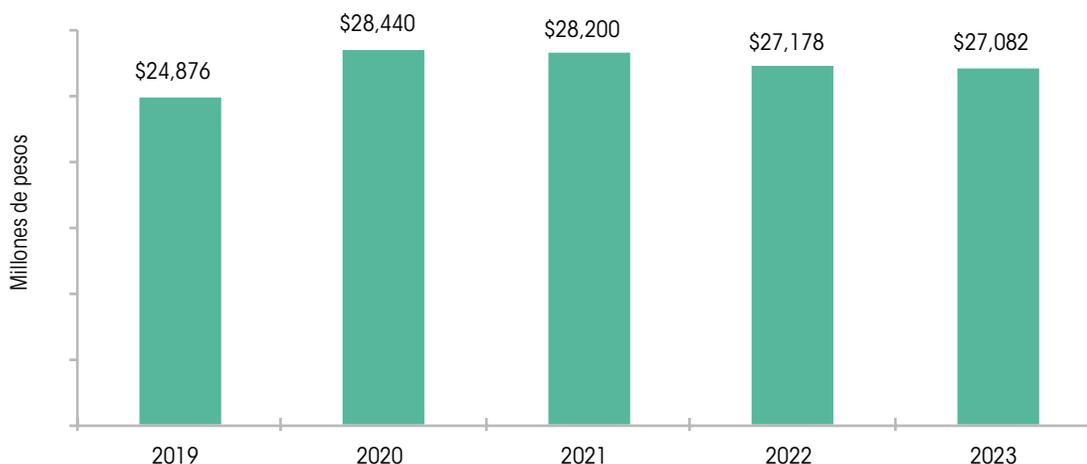
El Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez (PBBBJ) comenzó a ejecutarse en 2019, bajo la supervisión de la Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ) creada en mayo del mismo año. Su objetivo es “otorgar becas para fomentar la permanencia escolar y conclusión de los estudios de NNA inscritos en algún nivel de educación básica en niveles educativos públicos y de modalidad escolarizada” (SEP, 2022).

Desde el ámbito normativo nacional, este programa conforma uno de los nueve *Programas para el Bienestar* establecidos en el segundo eje del *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024*: política social para construir un país con bienestar (Presidencia de la República, 2019). En 2020, se adicionó al artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos el derecho a acceder a este conjunto de programas. De esta forma, es responsabilidad del Estado establecer “un sistema de becas para las y los estudiantes de todos los niveles escolares del sistema de educación pública, con prioridad a las y los pertenecientes de familias que se encuentren en condición de pobreza” (CPEUM, 1917).

Esta intervención también contribuye al primer objetivo prioritario del Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024: “Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños y adolescentes” (SEP, 2020a). Paralelamente, desde el ámbito internacional, el PBBBJ contribuye a la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, s.f.).

En términos de evolución del presupuesto, este programa ha representado, en promedio, el 9% del gasto total del Ramo 11, correspondiente a la SEP (ver gráfica 1).

**Gráfica 1.** Evolución del presupuesto del PBBBJ, millones de pesos



**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), “Presupuesto de Egresos de la Federación: Programas Presupuestarios en Clasificación Económica” de 2019 a 2023. Precios constantes de 2018.

El PBBBJ surge como resultado de la escisión del Prospera Programa de Inclusión Social (Prospera) en 2019, y conservó una parte de la población atendida por dicho programa para hacer entrega de las becas educativas que proporciona a sus beneficiarios (CNBBBJ, 2023).<sup>5</sup> El programa brinda becas a las familias con niñas, niños o adolescentes que cursan la educación básica (inicial, preescolar, primaria o secundaria); otorga \$875 pesos mensuales<sup>6</sup> y es el mismo para todas las familias sin importar la cantidad de estudiantes que las conforman; no varía con el nivel y grado educativo, ni considera factores como el sexo. Asimismo, destaca que la única causa de baja es la suspensión de los estudios, ya que la participación en el programa no está condicionada a un umbral mínimo de asistencia escolar. En el siguiente cuadro se presentan algunas diferencias entre las características del PBBBJ y el componente educativo del programa Prospera.

**Cuadro 1.** Características del PBBBJ y el componente educativo de Prospera

Característica	Prospera	PBBBJ
<b>Estrategia de focalización</b>	<i>Socioeconómica.</i> Familias con ingresos menores a la Línea de Bienestar Mínimo ajustada (LBMa) <sup>7</sup> , cuyas condiciones socioeconómicas impiden desarrollar las capacidades de sus integrantes en materia de alimentación, salud y educación.	<i>Territorial.</i> Todas las familias con NNA que cursan la educación básica en escuelas públicas escolarizadas ubicadas en localidades prioritarias pueden recibir la beca. <i>Socioeconómica.</i> Las familias debajo de la Línea de Pobreza por Ingresos (LPI) <sup>8</sup> con NNA que cursan la educación básica fuera de estas localidades en escuelas susceptibles de atención (pública y de modalidad escolarizada).
<b>Niveles educativos</b>	Localidades urbanas: desde tercer grado de primaria hasta educación superior. Localidades rurales: desde primer grado de primaria hasta educación superior.	Todos los niveles de educación básica: inicial, preescolar, primaria y secundaria. Estudiantes de educación media superior y superior transitaron a otros programas de Becas para el Bienestar.
<b>Asignación</b>	Una beca para cada estudiante.	Una beca para cada familia.
<b>Condicionabilidad</b>	Asistencia escolar: suspensión de la beca a estudiantes a partir de cuatro inasistencias injustificadas en un mes, doce de éstas en un mismo ciclo escolar o tres meses de suspensión. Asimismo, se suspendía si se repetía grado escolar por tercera vez.	Por lo menos una o un estudiante en cada familia beneficiaria debe mantenerse inscrita o inscrito en la escuela.
<b>Monto de la beca</b>	Dependía del nivel educativo, el grado escolar y el sexo.	Es el mismo monto para todas las familias beneficiarias.

**Fuente:** elaboración del CONEVAL con información de las Reglas de Operación del programa Prospera y el PBBBJ, para los años fiscales 2018 y 2023, respectivamente.

Por otro lado, la focalización del programa cambió fundamentalmente en el ciclo escolar 2020-2021. A partir de entonces, está dirigido a todas las familias con menores de edad inscritos en escuelas

<sup>5</sup> De acuerdo con las Reglas de Operación del programa 2019, año de transición del programa, se considera como población objetivo a aquellos hogares incorporados al programa PROSPERA previa al presente ejercicio fiscal, cuyo ingreso per cápita estimado se encuentre por debajo de la Línea de Pobreza por Ingresos (LPI) (Bienestar, 2019).

<sup>6</sup> Este monto corresponde a las Reglas de Operación para 2023, que es el último año del periodo de evaluación considerado en este documento. Entre 2019 y 2021 fue de \$800; en 2022, de \$840.

<sup>7</sup> Línea de Bienestar Mínimo ajustada (LBMa) está definido en las Reglas de Operación de Prospera (SEP, 2017) como: "Línea que permite cuantificar a la población que, aun al hacer uso de todo su ingreso en la compra de alimentos, no puede adquirir lo indispensable para tener una nutrición adecuada."

<sup>8</sup> Línea de Pobreza por Ingresos (LPI). Término definido en las Reglas de Operación del PBBBJ (SEP, 2022): "Permite identificar a la población que no cuenta con los recursos suficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades (alimentarias y no alimentarias)." Para más detalles sobre la metodología detrás de su estimación, consulte la siguiente fuente: [https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/documentos/normat/metodo/Pp\\_S072\\_Metodologia\\_estimacion\\_ingreso.pdf](https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/documentos/normat/metodo/Pp_S072_Metodologia_estimacion_ingreso.pdf)

prioritarias de educación básica que no reciben alguna beca federal similar<sup>9</sup>, independientemente de sus ingresos. Estas escuelas son aquellas con sostenimiento público de modalidad escolarizada ubicadas en localidades prioritarias, las cuales deben cumplir por lo menos uno de los siguientes tres criterios (SEP, 2022):

1. Ser una localidad indígena.
2. Tener un grado de marginación alto o muy alto.
3. Tener menos de 50 habitantes sin grado de marginación.

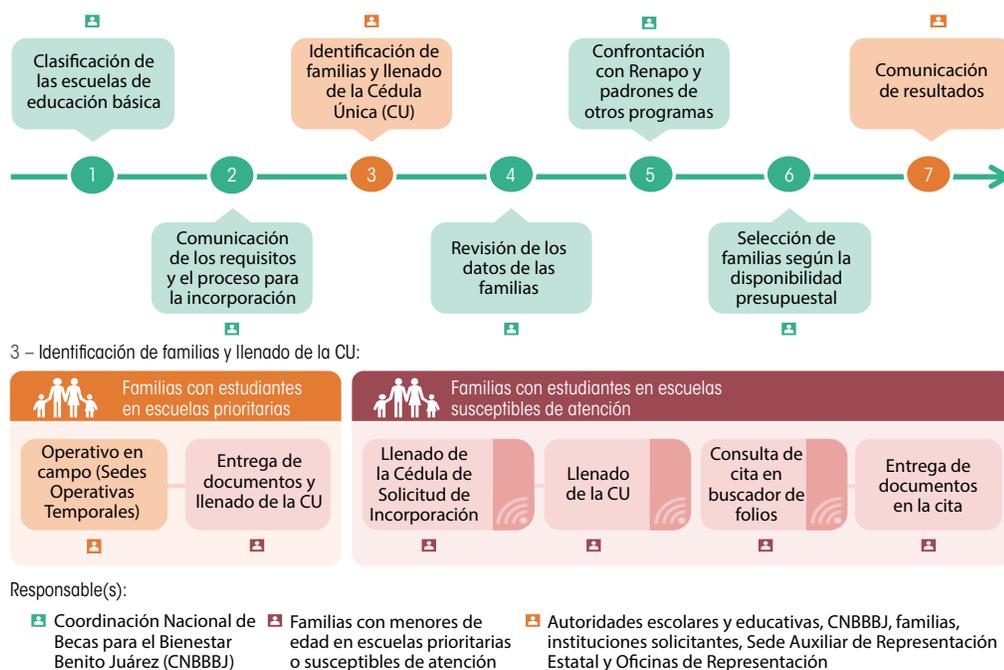
Las familias con estudiantes que no cursan su educación básica en una escuela prioritaria, pero sí en una susceptible de atención —pública y de modalidad escolarizada—también pueden solicitar integrarse al programa si tienen bajos ingresos. Para ello, una persona en representación de la familia debe llenar un cuestionario que recopila datos sobre su situación socioeconómica: la Cédula Única (CU). Las Reglas de Operación señalan que en el proceso de selección se otorga prioridad a las y los menores de edad que han sido víctimas de un delito o la violación grave de sus derechos humanos, así como a personas migrantes, refugiadas o desplazadas (SEP, 2022).

La selección de la población beneficiaria está a cargo de la CNBBBJ e involucra diversas etapas (figura 1). Las escuelas de educación básica registradas en el Catálogo de Centros de Trabajo (CCT) del Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) son clasificadas en escuelas prioritarias y susceptibles (o no) de atención. El proceso y los requisitos del programa son difundidos mediante un Comunicado de Inicio; además, las personas que lo requieran pueden pedir orientación adicional a la CNBBBJ. Las familias que forman parte de la población objetivo solicitan su incorporación mediante el llenado de la CU. La CNBBBJ realiza operativos en las escuelas prioritarias para facilitar este proceso y recolectar la documentación necesaria. Las familias con estudiantes en escuelas susceptibles de atención deben contestar la Cédula de Solicitud de Incorporación (CSI) por internet para acreditar su necesidad económica antes de llenar la CU por el mismo medio. De esta forma, se les asigna una cita para entregar los documentos para continuar su solicitud, que podrán consultar con un número de folio (SEP, 2022).

Una vez recolectada la información de las familias con estudiantes en escuelas prioritarias y susceptibles de atención, la CNBBBJ la analiza. Primero, revisa que los registros estén completos y que los datos sean consistentes y correctos. Después, valida la identidad de las personas con información del Registro Nacional de Población (Renapo) y confirma que no estén registradas en este programa u otros que tienen el mismo fin. De esta forma, selecciona a las familias beneficiarias conforme a la disponibilidad presupuestal y los criterios de priorización. Finalmente, comunica los resultados a las autoridades en las escuelas y otras instituciones solicitantes. Las familias también pueden consultar la respuesta a su solicitud con su CURP y folio mediante los sitios web del programa (SEP, 2022).

<sup>9</sup> Las Reglas de Operación del programa mencionan este criterio; sin embargo, no se explicitan que becas federales similares podrían considerarse. Por otro lado, el programa sí es compatible con becas estatales, locales o privadas, así como de excelencia o deportivas.

**Figura 1.** Procedimiento para la selección de la población beneficiaria del PBBBJ



**Fuente:** elaboración del CONEVAL con información de las reglas de operación del PBBBJ para el ejercicio fiscal 2023.

El beneficio del programa consiste en transferencias durante el ciclo escolar por un monto mensual de \$875<sup>10</sup>. Las becas se otorgan por transferencia a una tarjeta del Banco del Bienestar o acudiendo a las instalaciones de una de las sucursales de dicho banco con una identificación oficial y una orden de pago, para quienes no son cuentahabientes. Hasta 2021, las Reglas de Operación indicaban que las familias también podían recibir las becas en las sedes operativas temporales establecidas en las escuelas, de forma directa y en efectivo. No obstante, la interrupción de las clases presenciales durante la pandemia por la COVID-19 contribuyó al abandono de este medio de pago y, a partir de entonces, es más común el acceso mediante la transferencia a cuentas del Banco de Bienestar (SEP, 2020b).

## Magnitud y distribución de las personas beneficiarias

De acuerdo con información de la CNBBBJ, desde su inicio, los programas de becas han beneficiado a más de 10 millones de estudiantes en todos los niveles educativos.<sup>11</sup> Al año 2020, estudiantes de preescolar, primaria y secundaria representaron la mayor parte, 6.2 millones; mientras que 3.5 millones fueron de nivel medio superior. En el nivel superior, se han otorgado becas a 300 000 estudiantes, con especial atención en comunidades indígenas y afrodescendientes, así como a quienes viven en condiciones de pobreza o en áreas con altas tasas de violencia.

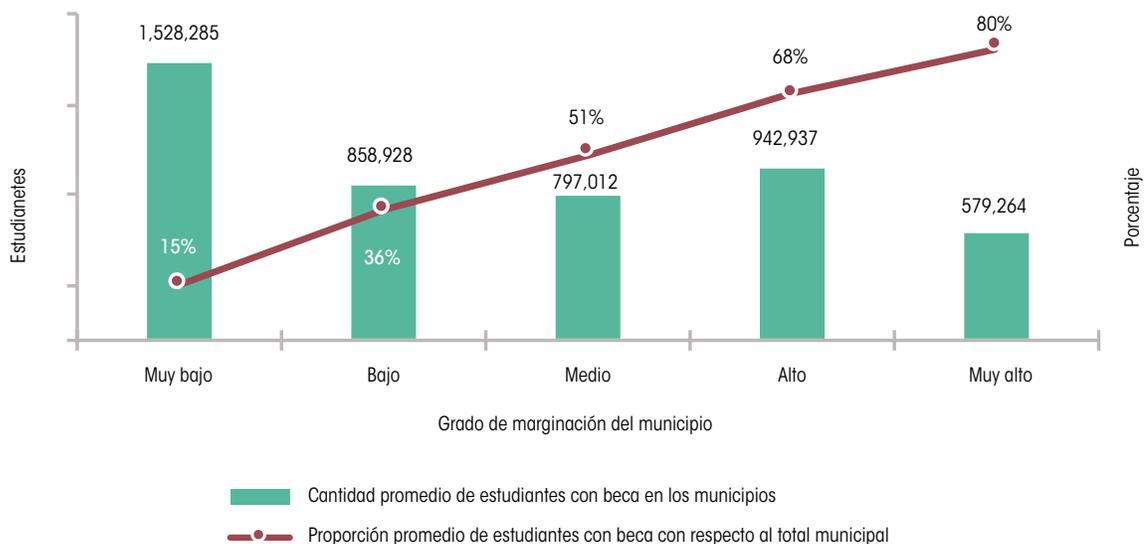
<sup>10</sup> Este monto corresponde a las Reglas de Operación para 2023, que es el último año del periodo de evaluación considerado en este documento. Los pagos se realizan dependiendo del calendario de pagos que publica la CNBBBJ y pueden existir dos o tres pagos por año calendario.

<sup>11</sup> Véase en: "El Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez cumplió la meta de apoyar a 10 millones de estudiantes". Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez. Disponible en: <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/el-programa-nacional-de-becas-para-el-bienestar-benito-juarez-cumplio-la-meta-de-apoyar-a-10-millones-de-estudiantes-215728>

Con respecto a la focalización territorial del programa, la información pública disponible sobre los beneficiarios del PBBBJ permiten verificar la cantidad de estudiantes con beca por municipio en México entre 2019-2023 y el grado de marginación de dichos municipios.<sup>12</sup> Con estos datos se estima que, del total de municipios con personas becadas, el 32% se clasifican con grado de marginación alto y muy alto; el 51% en grado de marginación bajo y muy bajo; y el restante, el 17% en municipios con marginación media.

En este sentido, la gráfica 2 muestra la proporción y el número de alumnas y alumnos con beca por municipio, de acuerdo con el grado de marginación, entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2022-2023, lo que permite identificar la distribución de las becas.

**Gráfica 2.** Promedio de la cantidad de estudiantes con beca y su proporción con respecto al total, entre 2019 y 2023, por municipio, según su grado de marginación

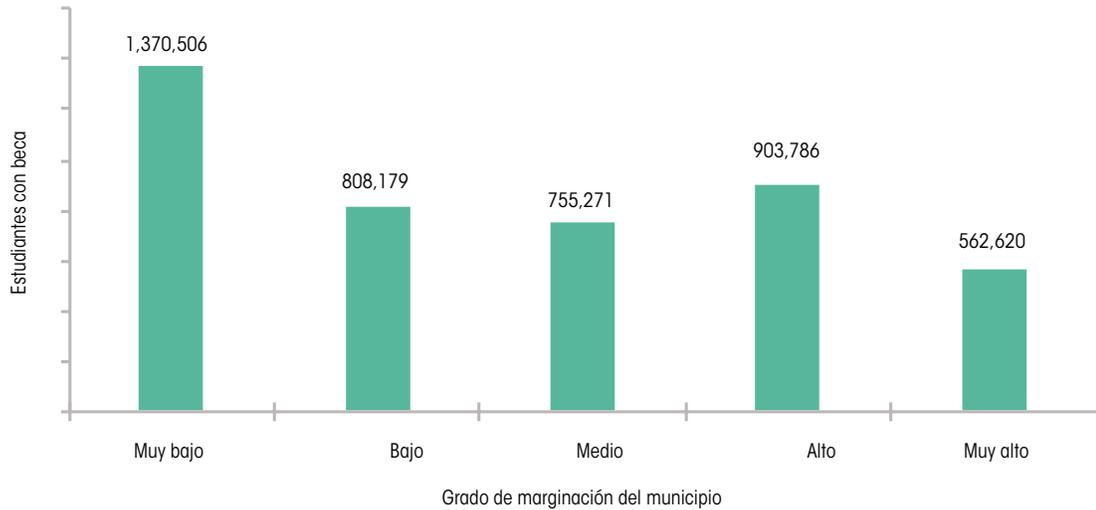


**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos de las estadísticas 911, datos administrativos del PBBBJ y los grados de marginación del Conapo.

En esta distribución se observa un mayor número de estudiantes con beca del PBBBJ en municipios con niveles de marginación muy bajo. Esto puede darse por dos razones: la primera es una cuestión de escala, ya que el 99.8% de ellos son urbanos y suelen tener más estudiantes que los rurales, lo que se traduce en más personas becarias, aunque el porcentaje sea menor; la segunda es que a las escuelas de estos municipios acuden alumnas y alumnos de otros municipios con grados de marginación más altos. La gráfica 3 muestra el número de personas becarias por grado de marginación, sin considerar aquellas que provienen de otros municipios distintos a donde se ubica la escuela. En efecto, la categoría que presenta una mayor reducción en el número de becarios es la de muy baja marginación, no obstante, esto no cambia el patrón de la proporción de estudiantes con beca entre municipios con altos grados de marginación. En este caso, los municipios con grado de marginación muy alto tienen, en promedio, alrededor del 80% de estudiantes con beca.

<sup>12</sup> En suma, la información disponible incluye 2,469 municipios.

**Gráfica 3.** Promedio de personas becadas por el PBBBJ por grado de marginación sin estudiantes provenientes de otros municipios, 2019-2023



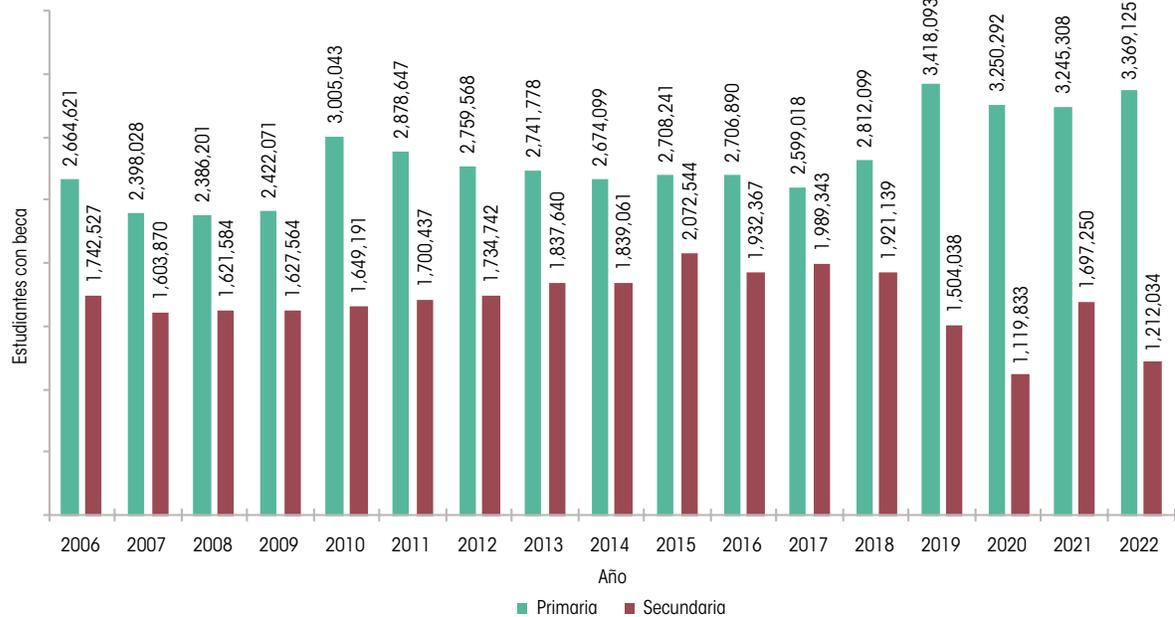
**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos administrativos del PBBBJ y los datos de marginación del Conapo.

Sin embargo, aun cuando el porcentaje de personas becadas en municipios con grado de marginación alto y muy alto es elevado, esto no necesariamente significa que se esté focalizando a los hogares más pobres. En los últimos años, el porcentaje de población de 3 a 29 años con ingreso inferior a la línea de pobreza que asiste a educación pública obligatoria y recibe beca ha disminuido de 28.2% en 2016 a 22.7% en 2020, y a 25.9% en 2022 (CONEVAL, 2022a).

Asimismo, la gráfica 4 muestra la cantidad de personas becadas en el tiempo y por niveles educativos. En 2022, el Programa entregó alrededor de 3.37 millones de becas en escuelas primarias y 1.21 millones en secundarias. Los datos sugieren un aumento en la cantidad de estudiantes becados por el PBBBJ en primarias con una reducción en el nivel secundaria, comparativamente con los ciclos previos al de 2019-2020, cuyas becas eran otorgadas por el programa Prospera.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> En adelante, los años *t* representan el ciclo escolar (*t* - *t* + 1), por ejemplo, 2020 representa al ciclo escolar 2020-2021.

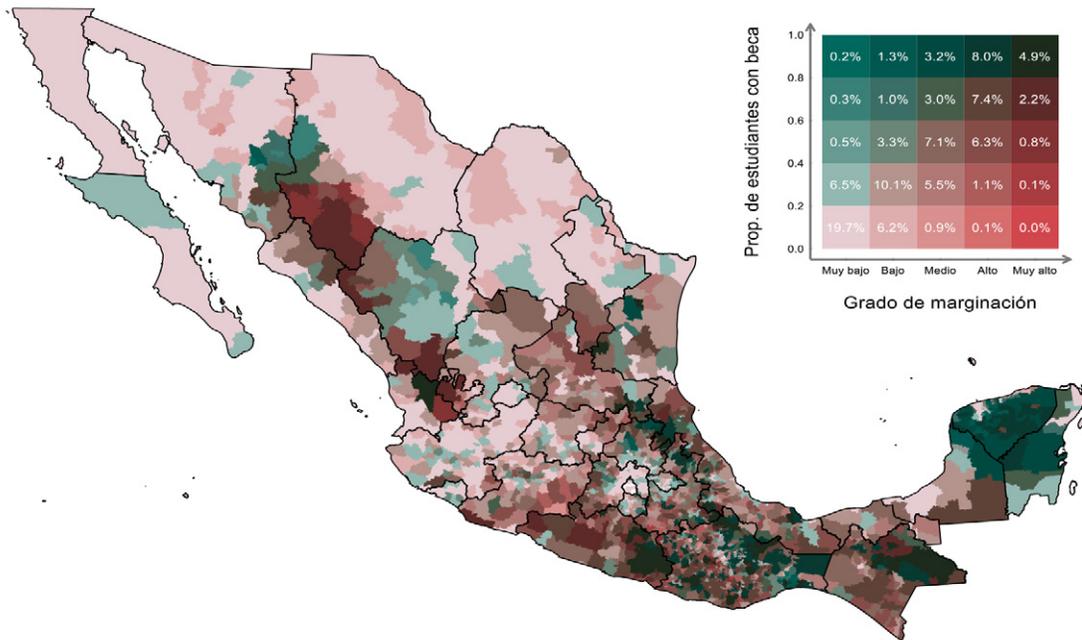
**Gráfica 4.** Número total de estudiantes con becas de Progres-Oportunidades-Prospera y PBBBJ, 2006-2022



**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

Con respecto a la variación territorial de las becas del PBBBJ, el mapa 1 muestra la distribución de personas becadas a lo largo del territorio nacional como proporción de las y los estudiantes de educación básica y su distribución en los municipios, clasificados por su grado de marginación. Cabe destacar que los municipios con mayor proporción de la población estudiantil con beca, en general, son también los que tienen un mayor grado de marginación. En efecto, parece existir una concordancia territorial entre el grado de marginación y la presencia más intensiva del programa: 69.2 y 89.2% de los municipios con alta y muy alta marginación respectivamente tienen un porcentaje de estudiantes con beca superior al 60%. Los municipios que han sido tratados con mayor intensidad se encuentran principalmente en la zona sur del país, así como en el noroeste, coincidiendo con algunas de las entidades más pobres del país: Oaxaca, Chiapas y Guerrero. No obstante, 26.8 % de los municipios con baja marginación cuenta con una proporción de estudiantes superior a 0.6: en el mapa 1, se observa que muchos de ellos están ubicados en Yucatán, Quintana Roo, Chiapas y Oaxaca.

**Mapa 1.** Proporción de estudiantes con beca, por municipios y grado de marginación en México, ciclo escolar 2022-2023



**Fuente:** elaboración del con datos administrativos del PBBBJ (2022) y grados de marginación de Conapo (2020).

## Panorama de la educación básica en México

En México, aunque los años de escolaridad de la población han ido en aumento y el analfabetismo ha disminuido, solamente 28 de cada 100 estudiantes que empiezan a estudiar terminan la educación superior (SEP, 2023). Estas cifras son muy heterogéneas en las entidades federativas, se observa una brecha de 40 puntos porcentuales entre Ciudad de México, donde se gradúan 52 estudiantes por cada 100, comparada con Chiapas y Oaxaca donde solamente terminan 12. Asimismo, en 2022 el 19.4 % de la población presentaba rezago educativo,<sup>14</sup> alrededor de 25.1 millones de personas que no se les garantizan los años de escolaridad en las edades que deben cursar el nivel obligatorio. Comparado con 2018, el porcentaje de la población con rezago educativo pasó de 19.0% a 19.4%, lo que equivale a un aumento de 1.6 millones de personas (CONEVAL, 2022b). Con respecto a los componentes de este indicador, se observó un aumento del porcentaje en la población de 3 a 21 años que no asiste a la escuela y no cuenta con la educación obligatoria. Además, se identifica que la inasistencia de la población que aún no completa la educación media superior aumenta tanto para la población de 3 a 15 años como para la población de 16 a 21 años, pero de manera más pronunciada para este último grupo. Lo anterior refleja la importancia de lograr que quienes estudian conti-

<sup>14</sup> La carencia por rezago educativo considera los cambios en la legislación que México ha realizado, esto permite medir con mayor precisión si el Estado está garantizando el derecho a la escolaridad obligatoria; se considera que no se cumple con la normativa cuando no se garantiza la escolarización en las edades típicas para asistir a los niveles educativos obligatorios vigentes.

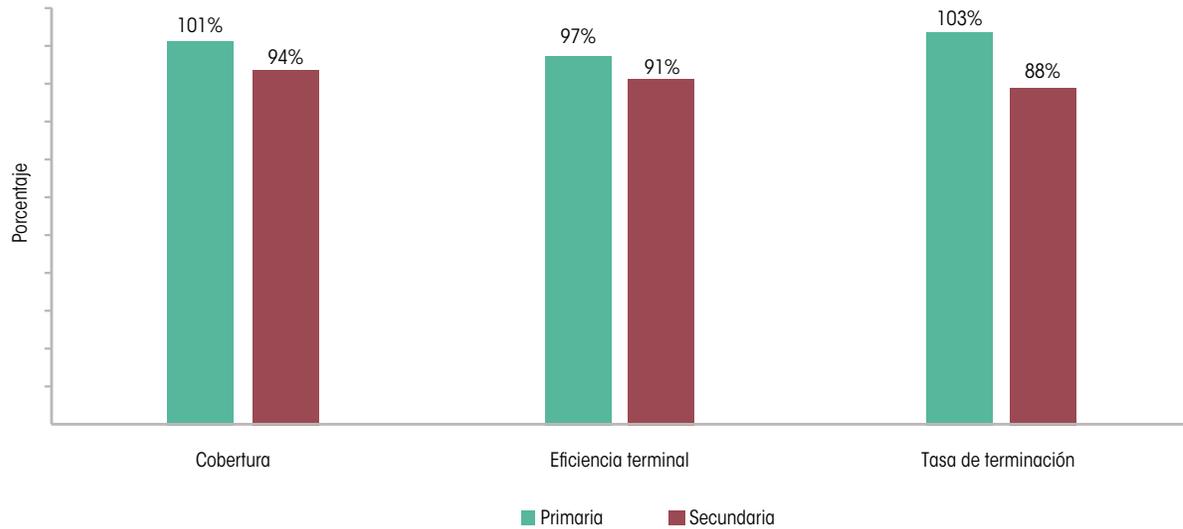
núen asistiendo a la escuela y concluyan sus trayectorias educativas. Por lo que es relevante brindar los medios como las becas para continuar con sus estudios y seguir fortaleciendo los programas que buscan disminuir el abandono escolar, enfocados en especial a las y los adolescentes que terminan la secundaria, para que puedan llevar a cabo sus estudios del nivel medio superior (CONEVAL, 2021).

La oferta educativa también juega un rol importante en la garantía del acceso a la educación. A nivel nacional se contabilizan 229,691 escuelas de educación básica en el ciclo escolar 2022-2023, de las cuales, el 86.9% son públicas y 13.1% son privadas. A nivel primaria existen 86,835 escuelas y 35,849 secundarias públicas. El PBBBJ está vigente en 74,950 primarias y 27,754 secundarias públicas del país, lo que corresponde a 97% del total para ambos niveles educativos. En el ciclo escolar 2022-2023, 11.9 millones de estudiantes estuvieron inscritos en las primarias generales e indígenas del país. Mientras tanto, en las secundarias generales y técnicas, así como en las telesecundarias, esta cifra alcanzó un total de 5.6 millones.

Paralelamente, en ese ciclo escolar, 456,468 docentes impartieron clases en primarias y 241,431 en secundarias. En las primeras, hay en promedio 26 estudiantes por cada docente; en las segundas, 23. Y en el caso de las primarias indígenas, aunque el 6.6% de las y los estudiantes de primaria asisten a escuelas de este tipo, solo el 6.2% del total de docentes para este nivel educativo imparten clases en ellas, de manera que, el número de estudiantes por docente es 28; en promedio, dos más que en las primarias generales.

Con respecto a los indicadores de cobertura del ciclo escolar 2022-2023, en el nivel básico existe una cobertura del 90.8 %, es decir, 91 de cada 100 NNA en México, de entre tres y catorce años asisten a la escuela. Si se observan los casos de educación primaria y secundaria por separado, se puede ver que los indicadores de cobertura, eficiencia terminal y tasa de terminación son más altos en primaria que en secundaria (ver gráfica 5). En el caso específico de secundaria, la cobertura es de 94 de cada 100 personas; en eficiencia terminal 91 de cada 100 estudiantes concluyen oportunamente este nivel educativo; y de la población en edad de terminar este nivel educativo (15 años), egresaron solamente 88 de cada 100.

**Gráfica 5.** Indicadores de cobertura, eficiencia terminal y tasa de terminación en primaria y secundaria, ciclo escolar 2022-2023

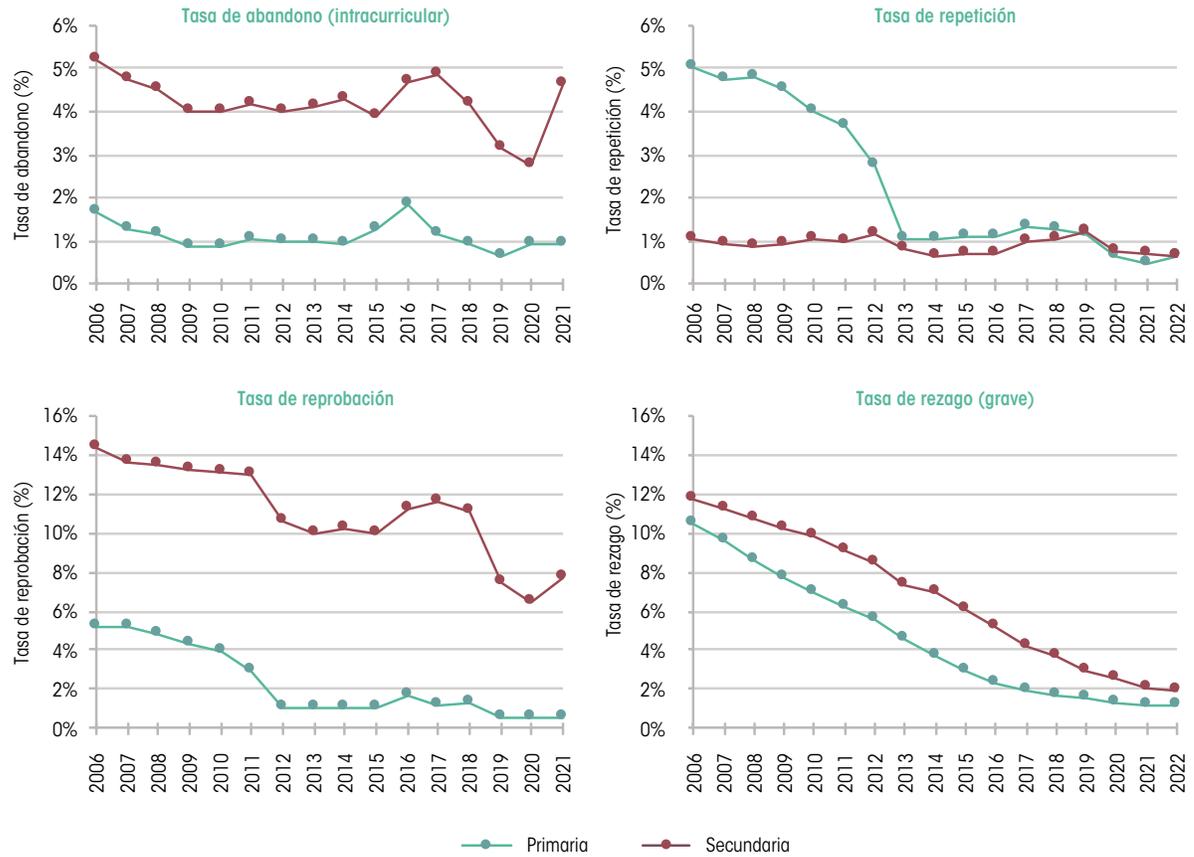


**Nota:** los indicadores pueden ser mayores a 100 debido a que se toma las proyecciones de población a mitad de año del Conapo.  
**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos de la SEP (2023).

Como se puede observar en la gráfica 6, de manera general, los niveles de abandono, repetición y reprobación son menores en nivel primaria comparado con nivel secundaria,<sup>15</sup> con excepción del indicador de repetición que se ha mantenido más bajo en secundaria, pero se han mantenido casi igual a partir de 2019. El abandono escolar se ha mantenido en alrededor del 1% en nivel primaria y alrededor de 4% en secundaria, no obstante, se observa una tendencia a aumentar después de 2020, la cual tiene un aumento más pronunciado para secundaria, que pasa del 2.7 % al 4.6% en 2021. Esta misma tendencia también se observa en el indicador de reprobación en el mismo periodo, que pasa del 6.4% en 2020 a 7.7 % en 2021. Estos aumentos en este periodo particular se pueden atribuir a los efectos de la pandemia por la COVID-19, que afectó a todos los niveles educativos. En este sentido, de las personas de 3 a 29 años que estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020, el 2.2% (740 00 alumnos y alumnas) no concluyeron el ciclo escolar. De ellas, más de la mitad (58.9%) señaló que fue por alguna razón asociada a la COVID-19 y 8.9% por falta de dinero o recursos (INEGI, 2021). Asimismo, el INEGI (2021) reporta que 2.3 millones de personas entre 3 y 29 años no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por motivos asociados directamente a la pandemia y 2.9 millones por falta de dinero o recursos. Se destacan estos dos motivos dado que pueden estar relacionados de forma más fuerte al impacto económico que la pandemia ha ocasionado a los hogares del país (INEGI, 2021) y pueden explicar los resultados en los indicadores educativos en ese periodo.

<sup>15</sup> La reprobación se refiere a estudiantes que, al término del ciclo escolar, no han obtenido los conocimientos establecidos en los planes de estudio de cualquier grado o curso y la repetición a estudiantes que, al inicio del ciclo escolar, se registran en el mismo nivel educativo cursado en el ciclo anterior. La abrupta disminución de la tasa de repetición de 2012 a 2013 se debe a una reforma implementada por la SEP en 2012. A partir de entonces, todos los estudiantes de primer a tercer grado de primaria en escuelas públicas y privadas son promovidos automáticamente al siguiente grado, a menos que sus familias soliciten lo contrario (Cabrera-Hernández, 2022).

**Gráfica 6.** Indicadores educativos por nivel educativo, 2006-2022



**Nota:** Las mediciones de abandono y reprobación solo llegan hasta el ciclo 2021-2022 debido que en el momento de realización de la evaluación no se encontraron disponibles las estadísticas 911 de fin de ciclo 2022-2023.

**Fuente:** elaboración del con datos de las estadísticas educativas 911.

En el nivel primaria, si observamos el comportamiento de estos indicadores por modalidad, podemos constatar que los niveles de repetición y rezago educativo son mayores en las escuelas primarias indígenas, más de 2 puntos porcentuales de diferencia en el primer indicador (ver gráfica 7). En relación con la reprobación y abandono escolar, la brecha se ha ido reduciendo en los últimos años.

**Gráfica 7.** Indicadores educativos en primarias por modalidad, 2006-2022



**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos de las estadísticas educativas 911.

## Capítulo 2. Metodología



De acuerdo con los objetivos del PBBBJ y las teorías de capital humano, la estrategia metodológica de la presente evaluación está guiada por la siguiente hipótesis:

Las familias de bajos ingresos con menores de edad que cursan la educación básica en una localidad prioritaria tienen mayores incentivos para enviarlos y que se mantengan en la escuela cuando son beneficiarias del PBBBJ, como respuesta al apoyo monetario. Este apoyo aumenta las probabilidades de las y los estudiantes para concluir oportunamente sus estudios, mejorar sus resultados académicos y permanecer en la escuela por más tiempo, en contraste con quienes no reciben la beca.

La Evaluación de Impacto del PBBBJ utiliza una metodología cuantitativa que permite contestar la pregunta de investigación sobre cuál es el efecto del programa en indicadores educativos asociados al logro escolar, que implica la mejora en la permanencia y terminación a tiempo de los estudios de educación básica, medidos como abandono, repetición, reprobación y rezago etario (grave).<sup>16</sup> De igual manera, esto se complementa con un análisis de carácter cualitativo que permite indagar, acorde con la hipótesis de trabajo, si existe un cambio en las inversiones familiares en educación.<sup>17</sup> El análisis cualitativo también permite contrastar los resultados cuantitativos con las percepciones de las familias respecto los indicadores educativos y el aprendizaje de sus propios hijos, a la vez que indaga en aspectos que exploran las expectativas educativas dentro del hogar. Finalmente, también sirve para explorar aspectos operativos del programa, útiles para explicar los efectos cuantitativos o la ausencia de estos, principalmente enfocados a la focalización de la beca y el cambio en relación con el programa previo, Prospera.

En específico, permitirá responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué rol tiene el PBBBJ en el gasto de las familias beneficiarias, y en específico, en la inversión educativa en el hogar?
2. ¿Cuál es la percepción de las familias beneficiarias sobre la influencia del PBBBJ en torno a la deserción escolar?
3. ¿Las becas del PBBBJ han transformado las expectativas de padres y madres en cuanto al estudio? ¿Tienen las y los estudiantes expectativas de continuar con sus estudios?
4. ¿Cuál es el efecto del PBBBJ en las niñas de las familias que son beneficiarias? ¿Tienen mayores expectativas de continuar con sus estudios?
5. ¿Cuál fue el rol de las becas del PBBBJ durante la pandemia por la COVID-19?

El análisis cuantitativo hace uso de técnicas cuasiexperimentales. Estas técnicas son las más adecuadas en este caso, debido a que la asignación de las y los estudiantes y escuelas al programa no ha sido aleatoria y quienes se benefician cuentan con características específicas, observables y no observables, que pueden diferenciarles respecto a escuelas con una menor proporción de estu-

<sup>16</sup> El rezago etario grave es el porcentaje de alumnas y alumnos registrados dos niveles abajo (o más) respecto a aquel en el que deberían estar registrados de acuerdo con su edad normativa. La tasa de abandono que se utiliza es intracurso, esto es, la proporción de alumnos y alumnas que durante el ciclo escolar abandonan la escuela respecto al total inicial. Se usa esta tasa y no el abandono total, porque este último es más sensible a capturar migración entre escuelas además del abandono. El detalle de cómo se calculan todos los indicadores educativos se encuentra en el Anexo 1.

<sup>17</sup> Cabe recordar que, de acuerdo con lo discutido en la Sección 1, un supuesto central de las transferencias monetarias no condicionadas al aprendizaje es que éstas tendrían un efecto en resultados educativos porque las familias toman acciones específicas para apoyar el desempeño de sus hijos como efecto del apoyo monetario.

diantes incluidos en el programa. Estos métodos permiten controlar por dichas características permitiendo, bajo algunos supuestos a demostrarse, la comparación bis-a-bis entre grupos de tratamiento estadísticamente similares a los grupos de control. Este tipo de técnicas, por diseño, requieren muestras analíticas de mayor tamaño que facilitan la validez externa (generalización) de los resultados encontrados, lo cual es una ventaja frente a los métodos experimentales que trabajan con muestras relativamente pequeñas con menor validez externa. Las muestras de gran tamaño permiten también utilizar una mayor variedad de técnicas de inferencia estadística, dado que las bases de datos disponibles para este estudio permiten tener un número extenso de observaciones a nivel nacional.

Una desventaja metodológica en el contexto de las becas del PBBBJ es que estas transferencias monetarias se instalan sobre la base de Prospera, que ha tratado a estudiantes en escuelas de educación básica desde el ciclo escolar de su instauración en 1997-1998. Una gran cantidad de estudiantes migran o se trasladan todos los días hacia escuelas en municipios con mayor o menor marginación, por lo que apenas un 5% de escuelas básicas a nivel nacional, independiente de su contexto de vulnerabilidad, no han tenido ni una persona beneficiaria con Prospera, a pesar de que el programa estuvo presente por 20 años. Por lo que, las escuelas en el PBBBJ que pueden estudiarse con métodos cuasiexperimentales requieren de explotar una variación en la proporción de becarios y becarias a partir del ciclo escolar (2019-2020), respecto a su tendencia con Prospera, que permita diferenciarles como escuelas con una mayor "intensidad de tratamiento". Esto podría limitar el tamaño de muestra de escuelas "tratadas" con el PBBBJ, en este sentido el grupo de comparación se construye a partir de la intensidad del tratamiento y no de la ausencia completa de estudiante con beca.

En específico, el método cuasiexperimental más útil para la evaluación del PBBBJ es el de Diferencias en Diferencias (DiD), desarrollado a lo largo de distintos trabajos de investigación educativa<sup>18</sup>. Esta técnica econométrica es ampliamente utilizada para analizar el efecto de un cambio de política que afecta a un grupo de individuos, dejando a otros sin intervención por razones ajenas a su control<sup>19</sup>. Igualmente, recientes innovaciones en este método permiten utilizar la variación en intensidades de exposición a los programas como definiciones de tratamiento y control. Adicionalmente, estos métodos de evaluación de impacto se pueden estimar haciendo uso de métodos econométricos más recientes como lo son aquellos que permiten estimar efectos de intervenciones escalonadas (no todos los individuos tratados son alcanzados por el programa al mismo tiempo) y con tratamientos no binarios (vea a De Chaisemartin y D'Haultfoeuille, 2022; De Chaisemartin et. al., 2023).

También es importante saber no solo si el PBBBJ causa mejores resultados en los indicadores educativos en educación básica, sino también qué combinación de circunstancias al interior de los hogares permite que se dé ese resultado o las razones por las que ese resultado podría no cumplirse homogéneamente. Proveer este tipo de información es fundamental para tomar decisiones sobre la ejecución del programa; por ejemplo, para replicar o escalar el programa en localidades u hogares que cumplen con la "mejor combinación" de circunstancias; así como buscar estrategias diferentes

<sup>18</sup> Vea, por ejemplo, Cabrera-Hernández, et. al. 2023 para una aplicación en el contexto educativo de México.

<sup>19</sup> Los individuos tampoco debieran poder autoseleccionarse al tratamiento, por ejemplo, mudándose de una localidad no tratada a una tratada solo para recibir el programa. El detalle técnico de estos métodos se desarrolla en el apartado Resultados del análisis cuantitativo.

donde no existen estas ventajas. Por ello, se exploran los resultados entre niveles, modalidades y grados de marginación (por ejemplo, primarias generales, primarias indígenas ubicadas en municipios de alta marginación).

En suma, este estudio engloba tres directrices: la primera se concentra en la evaluación de impacto causal en los indicadores educativos entendido como abandono escolar (deserción) y reprobación en primarias y secundarias públicas entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2021-2022; y para repetición y rezago (etario) entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2022-2023.<sup>20</sup> La segunda, se concentra en un análisis complementario con información de fuentes secundarias para identificar variables socioeconómicas que interactúan con los potenciales efectos del programa identificados en la primera directriz. Finalmente, la tercera directriz es un análisis cualitativo que explora la percepción de los hogares sobre la intervención, así como su combinación con otros factores que permiten complementar los resultados del análisis cuantitativo.

Los indicadores de resultado fueron definidos a partir del Sistema de Indicadores Educativos (SIE), construido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con base en marcos legales contenidos en la Constitución, la Ley General de Educación y los compromisos internacionales (como el ODS 4). Consecuentemente, se espera que la participación en el PBBBJ disminuya las tasas de abandono, reprobación, repetición y rezago educativo, los cuales se definen como:<sup>21</sup>

- 1. Abandono intracurricular.** Estudiantes que dejan el sistema escolar antes de concluir el nivel educativo que cursaban.
- 2. Reprobación.** Estudiantes que, al término del ciclo escolar, no han obtenido los conocimientos establecidos en los planes de estudio de cualquier grado o curso.
- 3. Repetición.** Estudiantes que, al inicio del ciclo escolar, se registran en el mismo nivel educativo cursado en el ciclo anterior.
- 4. Rezago grave.** Estudiantes que se matriculan en dos o más grados por debajo del grado que deberían cursar según su edad.

Para ello, se utiliza el método de DiD con implementación escalonada, que además contempla la no existencia de tratamientos binarios (esto es, escuelas intensivamente más tratadas que otras, en lugar de escuelas tratadas vs. nunca tratadas) y se ajustan las diferencias entre las escuelas de los grupos de control y tratamiento.<sup>22</sup> Asimismo, se utilizan las fuentes de información del INEGI y Conapo para identificar variables socioeconómicas que interactúan con los potenciales efectos del programa identificados en la primera etapa. Estos permiten identificar efectos heterogéneos, por ejemplo, entre municipios más y menos marginados, entre escuelas con más o menos alumnas (para identificar posibles diferencias por sexo) y entre niveles y modalidades educativas (esto es, secundaria o primaria indígena/general).

<sup>20</sup> La razón por la que el análisis no llega hasta el periodo 2022-2023, para el caso de abandono y reprobación, es porque al momento en que se llevó a cabo la presente evaluación, aún no están disponibles las Estadísticas 911 para el fin de ciclo 2022-2023, que son necesarias para la construcción de los indicadores educativos que registran cambios suscitados a lo largo del ciclo escolar.

<sup>21</sup> Estas definiciones están contenidas en los Lineamientos para la formulación de indicadores educativos (SEP, 2019) y en el Panorama Educativo de México (INEE, 2019).

<sup>22</sup> Esto se realiza mediante el uso de pesos por probabilidad inversa de exposición (IPW).

Asimismo, el análisis anterior se complementa con análisis cualitativo en el que se explora la percepción en los hogares, sus respuestas a la intervención y la operación del programa, que permite tener mayor claridad sobre las circunstancias de los hogares y la manera como se percibe el PBBBJ, lo que ayuda a explicar algunos de los resultados cuantitativos (o la ausencia de estos).

## Análisis cuantitativo

Para solventar la falta de aleatoriedad en la distribución de las becas, esta evaluación adopta el método de diferencias en diferencias, ampliamente utilizado en el análisis de políticas públicas que ya están en marcha y benefician a un grupo con características particulares, excluyendo a otros por razones fuera de su control. Este método ha sido implementado en otras investigaciones educativas y consiste en una comparación de tendencias. Se mide el cambio que experimentan dos grupos con respecto a un conjunto de indicadores de interés a lo largo de un periodo, en el que uno de ellos recibe un tratamiento y el otro no (control). De esta forma, las diferencias detectadas entre los cambios—o tendencias—que tuvieron ambos grupos puede calcularse y atribuirse al tratamiento.

Los grupos de tratamiento y comparación fueron contruidos a partir de la variación en la cobertura del programa debido a su contexto histórico. En particular, una escuela se considera tratada si su proporción de estudiantes con beca aumentó hasta superar la mediana (correspondiente a su nivel y modalidad) del municipio donde está ubicada, siempre y cuando esto solo haya sucedido en el ciclo escolar 2019-2020 o los posteriores, periodo en el que ha operado el PBBBJ. En contraste, una escuela pertenece al grupo de comparación si su proporción de estudiantes con beca permaneció por debajo de la mediana municipal, hasta el último ciclo analizado (2022-2023).

Ahora bien, es importante destacar que la aplicación de este método cuantitativo solo es adecuada cuando no existen otros elementos a los que puedan atribuirse las diferencias entre las tendencias observadas para los grupos de control y tratamiento. Para que este sea el caso, debe cumplirse el supuesto de tendencias paralelas; es decir, debe ser cierto que, sin el tratamiento, “los resultados tendrían que aumentar o disminuir en la misma medida en ambos grupos” (Gertler et. al., 2017, p. 150). Este supuesto puede evaluarse contrastando los cambios observados para los grupos de tratamiento y comparación antes de la implementación del programa o llevando a cabo una prueba de placebo. Esta consiste en “una segunda estimación de diferencias en diferencias utilizando un grupo de tratamiento falso, es decir, un grupo que, según lo que el evaluador sabe, no ha sido afectado por el programa” (Gertler et. al., 2017, p. 152). Esta es la estrategia adoptada en esta evaluación. Los resultados solo son considerados como válidos si se comprueba la existencia de tendencias paralelas entre los grupos de tratamiento y control con un valor de  $p$  mayor a 0.05 en la prueba placebo.

En este caso, el método general propuesto para evaluar el impacto del PBBBJ es el de Diferencias en Diferencias Dinámico o también conocido como Estudio de Diseños de Evento (ESD), robusto al escalonamiento del tratamiento y a la presencia de efectos heterogéneos, el cual busca controlar

por un número de factores observables y por la heterogeneidad no observada entre estudiantes/escuelas en el programa en todo México y estudiantes/escuelas menos beneficiadas por el PBBBJ. Las ventajas de utilizar esta metodología incluyen:

- **Implementación escalonada:** contempla la posibilidad de que las escuelas reciban el tratamiento en distintos momentos. No es necesario que su proporción de estudiantes con beca supere a la mediana municipal exactamente el primer ciclo en que comenzó a operar el programa, sino que pueden integrarse al grupo tratado en ciclos posteriores.
- **Análisis de la evolución temporal del efecto:** permite observar el impacto del tratamiento a lo largo del tiempo. De esta forma, es posible examinar si el programa presenta sus efectos en el corto, largo o mediano plazo y determinar en qué momentos es más (o menos) efectivo.
- **Detección de efectos dinámicos:** permite identificar si el tratamiento tiene efectos consistentes o si varían en el tiempo. Es posible, por ejemplo, que el programa tenga un efecto fuerte en el primer ciclo pero que disminuya posteriormente o, al contrario, que cada vez sea más eficiente en la reducción de los indicadores planteados. Para investigar la existencia de efectos dinámicos, se realizó una prueba de igualdad de los efectos.

El modelo general toma ventaja de la cobertura gradual del programa identificada a través de la variación en la proporción de estudiantes con beca por escuela. Formalmente, un modelo de DiD con múltiples periodos se lleva a cabo con un modelo efectos fijos de dos vías:

#### Ecuación 1:

$$Y_{st} = \rho_s + I_t + d_1 (BBJ_{st}) + X'_{st} \mathbf{b} + m_{st}$$

Donde  $Y_{st}$  es el resultado promedio de interés a nivel escuela  $s$  en cualquiera de los ciclos escolares  $t=2019$  a  $2022$ , en este caso el indicador escolar promedio, entendido como las tasas de abandono, repetición, reprobación y rezago etario grave en primaria (general e indígena) y secundaria;  $BBJ_{st}$  es una variable dicotómica para identificar las escuelas tratadas y las de comparación que toma el valor de uno o cero de acuerdo con la siguiente definición:

*Toma el valor de uno (escuelas tratadas) si la escuela nunca alcanzó a estar por encima de la proporción de becarios de la mediana municipal, del nivel y modalidad al que pertenece, antes de la llegada de las becas del PBBBJ y solo a raíz de su introducción en 2019-2020 se coloca por encima de dicha mediana (en cualquier periodo igual o posterior a 2019-2020). Esta variable toma el valor de cero (escuelas comparación) si la escuela siempre se mantiene debajo de dicha mediana en el periodo 2006-2007 a 2022-2023.*

De esta manera, la variable dicotómica, como se define, explota un cambio en la intensidad de tratamiento a raíz de la llegada del PBBBJ, esto debido a que existe una historia larga de tratamiento a nivel escuela por el establecimiento de Prospera en 1997-1998. Es decir, lo que el tratamiento recoge es el efecto marginal sobre la base de efectos provistos por el programa Prospera a lo largo

de 20 años, los cuales están ampliamente documentados en la literatura (vea, Hernández et. al, 2019 para una revisión).

El vector  $X'st$  incluye controles agregados por escuela y por año. Estos controles son el número de maestros y maestras, el número por escuela al cuadrado, la proporción de personal docente por cada 100 estudiantes, la proporción de personal docente que tiene licenciatura (como un proxy de educación promedio de las y los profesores en la escuela), así como el tamaño de clase (esto es, alumnas y alumnos por grupo).<sup>23</sup> El término  $p_s$  representa efectos fijos a nivel escuela;  $I_t$  denota los efectos fijos que controlan cambios sucedidos a nivel país, en un año específico en el período de estudio, que pueden afectar los resultados de las escuelas tratadas y de control. Finalmente,  $m_{st}$  es un residuo que se asume clásico, con distribución normal y centrado en cero, y que representa al error que es independiente de  $BBJ'st$ , bajo el supuesto de tendencias paralelas, no anticipación y efectos homogéneos ante el escalonamiento del tratamiento.<sup>24</sup>

Si  $BBJs$  y  $m_{st}$  son independientes, es decir, se cumplen los supuestos arriba mencionados,  $d_t$  mide el efecto promedio del PBBBJ en el indicador educativo en comparación con las escuelas de comparación (que no tienen una proporción de personas becadas superior a la mediana municipal). Con este diseño,  $d_t$  mide los cambios intra-escuela a través del tiempo, antes y después de que el PBBBJ comience a operar en cada centro de trabajo, relativo a los cambios intra-escuela en aquellas escuelas que nunca participaron en dicho programa o que participaron con menor intensidad, a lo largo del país. El análisis incluye evidencia con "pruebas de falsificación" o "placebos" (resumidos en valores-p)<sup>25</sup>, agregando términos adelantados de la variable de tratamiento  $BBJ'st$ , dos años antes de la introducción del programa en la muestra de escuelas. Se espera que, de ser adecuada la especificación del modelo, no se encuentren efectos significativos del programa antes de su introducción, dado que no tenían esta intensidad de tratamiento hasta ese momento. Las estimaciones incluyen errores estándar en clústeres a nivel municipio para tomar en cuenta una potencial correlación intramunicipal entre escuelas.

No obstante, debido a que el tratamiento es escalonado y posiblemente tiene efectos dinámicos no homogéneos a lo largo del tiempo, es necesario plantear una corrección dinámica al estimador DiD arriba planteado. Como se demuestra en Goodman y Bacon (2018), en tratamientos escalonados de este tipo, existe un sesgo si las distintas cohortes de tratamiento tienen efectos diferenciados (esto es si, por ejemplo, las escuelas que se introducen en 2019-2020 tienen efectos distintos a las que entran al PBBBJ en 2020 y además son distintos en el tiempo). Esto porque, DiD es una combinación, con distintos pesos, de estimaciones de diferentes grupos de control y tratamiento que surgen de

<sup>23</sup> La elección de variables de control está informada por otras investigaciones que han trabajado con las Estadísticas 911 en México, considerando los niveles de educación del personal docente y la cantidad de estudiantes por docente (Behrman et. al., 2019). De acuerdo con la Guía práctica de políticas públicas para la educación (CONEVAL, 2019), la evidencia empírica existente sugiere que tener una mayor cantidad de docentes, tiene un alto impacto en la educación, mientras que su capacitación tiene un impacto medio. Asimismo, hay investigaciones que han encontrado que la reducción del número de estudiantes por clase tiene efectos importantes a largo plazo, especialmente en las primeras etapas educativas (Whitehurst y Chingos, 2011).

<sup>24</sup> Vea Goodman-Bacon et. al (2018) para una explicación técnica de los supuestos de DiD. Los cuáles, como se muestra ahí, son más restrictivos que el supuesto de tendencias paralelas que se creía suficiente hasta antes de ese trabajo.

<sup>25</sup> Los valores-p a estimarse (llamados en adelante test placebo-p) prueban la hipótesis nula de que los efectos en periodos previos a la intervención (pretratamiento) son en conjunto cero. Un valor menor a 0.05, por ejemplo, rechaza la hipótesis nula con el 95% de confianza estadística. En ese caso, se estaría violando el supuesto de tendencias paralelas.

manera natural en tratamientos escalonados: por ejemplo, escuelas nunca tratadas con tratadas en diferentes momentos del tiempo, o la comparación de escuelas que un momento dado funcionan como controles, pero en el siguiente pueden ser tratadas. Estas comparaciones sesgan los resultados con diferente peso.

De esta manera, se propone utilizar el estimador desarrollado por De Chaisemartin y D'Haultfoeuille (2022) el cual permite modelar explícitamente los efectos dinámicos del PBBBBJ, es robusto a tratamientos escalonados y heterogéneos a través del tiempo, y se identifica bajo el supuesto estándar de tendencias paralelas. La ecuación por estimarse es:

**Ecuación 2:**

$$Y_{st} = \nu_s + \gamma_t + \sum_{k=-2:k \neq 0}^3 \delta_k FTS_{s,t-k} + X_{st} + \phi_{mt} + \mu_{mt}$$

Donde  $Y_{st}$  se define igual que en Ecuación 1;  $\nu_s$  y  $\gamma_t$  son efectos fijos de escuela y tiempo;  $X_{st}$  está definida igual que en la Ecuación 1. Nuestra variable de interés  $FTS_{s,t-k}$  representa el grado de exposición al PBBBBJ  $k$  años luego de que la escuela aumentó su proporción de becarios (por encima de la mediana del municipio post 2019-2020) en la escuela  $s$  en el año académico  $t$ . Para  $k > 0$  es un indicador igual a uno,  $k$  años después de que la escuela aumenta la proporción de becarios por sobre el indicador de referencia (mediana) y cero si no es así.<sup>26</sup> Finalmente,  $\phi_{st}$  representa una tendencia no paramétrica por grado de marginación a partir del ciclo 2019-2020 que busca que el estimador compare escuelas que en  $t-1$  tenían el mismo  $Y_{st}$  en municipios con el mismo grado de marginación (en otras palabras, que "arrancan" del mismo nivel del indicador escolar en un contexto socioeconómico similar). Estas tendencias buscan controlar directamente por el efecto de la pandemia por la COVID-19. El coeficiente  $\delta_k$  recoge el efecto promedio de  $k$  años de implementación del PBBBBJ en el indicador educativo.

El estimador de De Chaisemartin y D'Haultfoeuille (2022) soluciona el problema de las comparaciones problemáticas en DiD al comparar escuelas que aumentan su proporción de becarios por el PBBBBJ en el año académico  $t-k$  comparado con escuelas que no han observado un aumento en la proporción de becarios en  $t$ . La metodología propuesta permite obtener diferentes efectos heterogéneos, según el grado de marginación al separar las escuelas en submuestras según el municipio y marginación que presente, de acuerdo con la clasificación del Conapo. Igualmente, permite el uso de pesos estadísticos por la cantidad de alumnas y alumnos en las escuelas del PBBBBJ, lo que permite obtener la cantidad de niñas y niños expuestos al programa, así como realizar cálculos donde, por ejemplo, hay una mayor proporción de niñas becarias, para obtener efectos heterogéneos entre escuelas con una mayor cantidad de becarias que becarios.

<sup>26</sup> Con esta ecuación se puede probar el supuesto de tendencias paralelas (no anticipación) para  $k < 0$  con  $FTS_{s,t-k}$  igual a uno en el periodo previo a la introducción del PBBBBJ en escuelas tratadas y a cero si esto no es así.

## Análisis cualitativo

Esta investigación utilizó un enfoque comparativo cualitativo para evidenciar la diversidad o variación interna (Ragin, 2007) mediante la examinación de unidades seleccionadas con un muestreo analítico; la información fue recolectada mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque y fue procesada con el método de análisis estructural de contenido. De esta forma, las perspectivas del personal directivo de escuelas prioritarias y de las madres, padres, tutores y tutoras de las familias beneficiarias permitieron explorar con mayor detalle la operación del PBBBJ, los posibles mecanismos detrás de su impacto en los indicadores educativos y la percepción del desempeño escolar.

Para que el enfoque comparativo cualitativo se lleve a cabo exitosamente y permita entonces el análisis estructural de contenido, destacando las coincidencias y contradicciones, se requiere una muestra con una diversidad y variación interna suficiente, que permita alcanzar una saturación informativa. En específico, esa variación debe relacionarse a la hipótesis de investigación y las preguntas de interés. A continuación, se detallan los criterios para alcanzar estos objetivos a partir de la selección de la muestra.

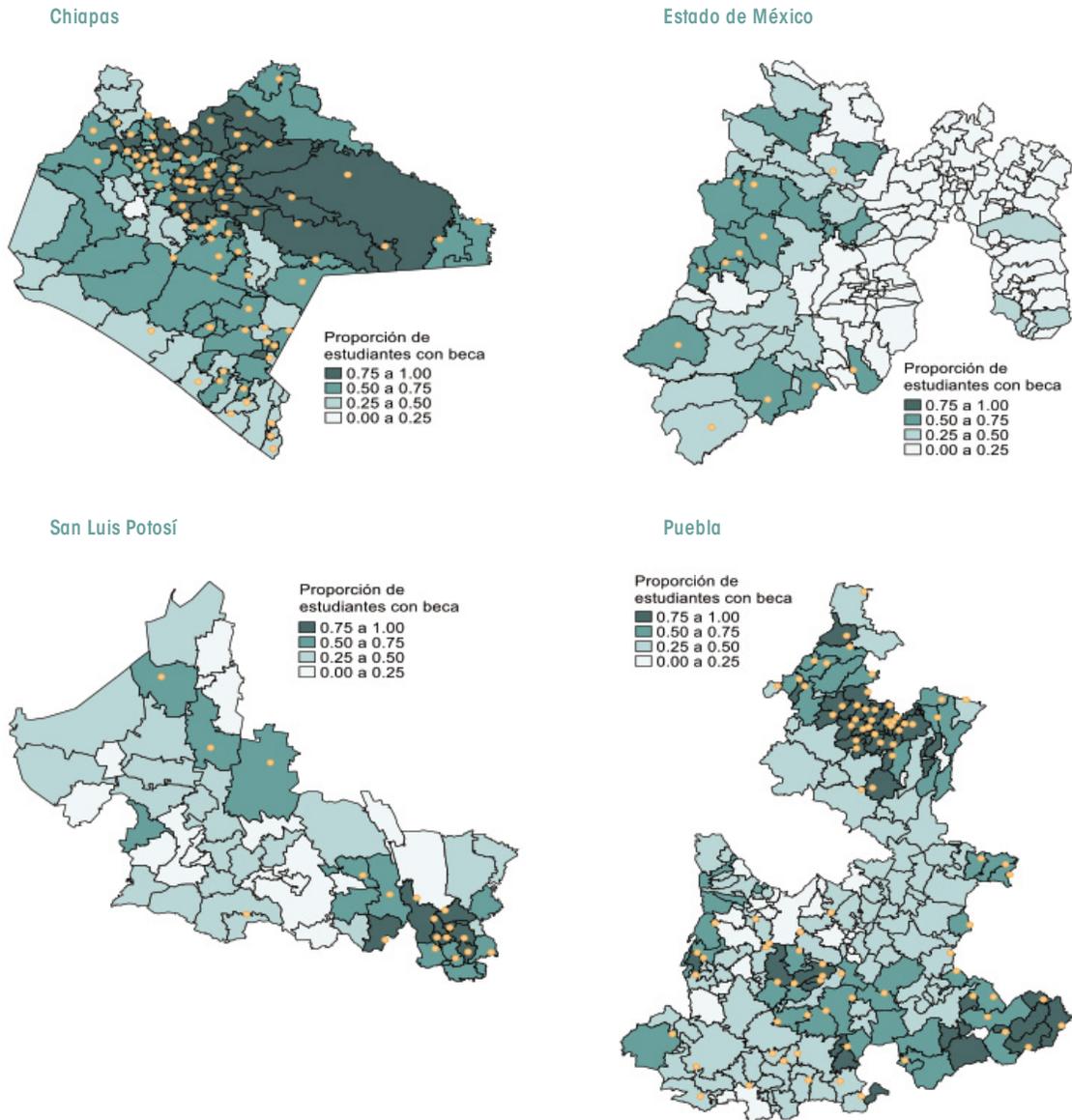
### Selección de muestra

Se utilizó un muestreo analítico, el cual no captura una representatividad poblacional, sino analítica (King et al., 2010; Cortés et al, 2008), es decir, la selección de las escuelas y de las familias fue intencional y se llevó a cabo en función de su potencial para aportar información valiosa con respecto al impacto del PBBBJ.

La muestra se construyó a partir de un mapeo de las escuelas, que ocurrió en tres etapas. Primero se seleccionaron entidades federativas que destacaran en lo que respecta a los siguientes criterios: 1) cantidad de escuelas prioritarias, 2) municipios con grados de marginación alto y muy alto, 3) población de familias beneficiarias del programa y 4) población indígena. A partir de estos criterios y procurando capturar la variabilidad regional, se seleccionaron cuatro entidades: Chiapas, Puebla, Estado de México y San Luis Potosí.

El mapa 2 muestra que dentro de las entidades seleccionadas existe una variación considerable tanto en los grados de marginación como en la intensidad de tratamiento (señalados con distintos tonos de verde), la cual no siempre es alta para los municipios de más marginación (señalados con puntos amarillos) y viceversa. Por ejemplo, al oeste de Chiapas, muchos municipios que no son de alta o muy alta marginación presentan proporciones de becarios superiores al 50%. Esta variación resulta beneficiosa para el análisis cualitativo debido a que contribuye a la variación interna del muestreo analítico.

**Mapa 2.** Entidades seleccionadas con datos municipales de intensidad del tratamiento y grado de marginación municipal alto y muy alto

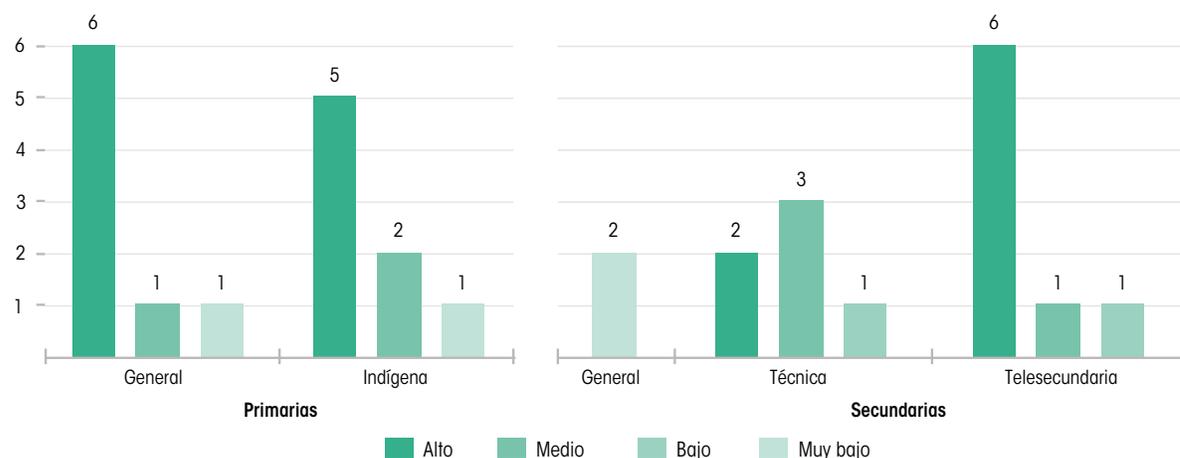


**Fuente:** elaboración del CONEVAL con los datos administrativos del PBBBJ y los grados de marginación del Conapo.

La segunda etapa del muestreo consistió en la selección de 16 municipios dentro de las entidades seleccionadas. Los municipios debían tener muchas escuelas con una proporción elevada de familias beneficiarias. Ahora bien, aunque se otorgó prioridad a los de marginación alta o muy alta, se incluyeron algunos con grados moderados o bajos para tener casos contrastantes y examinar si el PBBBJ tiene efectos heterogéneos. También fue prioritario que los municipios contuvieran por lo menos una escuela indígena o con alta proporción de hablantes de lengua indígena.

En la tercera y última etapa, fueron seleccionadas 32 escuelas que tienen una proporción alta de estudiantes con beca. Se visitaron dos planteles por municipio, uno de nivel primaria y otro de secundaria, procurando que existiera variación con respecto a sus modalidades. Con respecto a su ubicación, la mayoría de las escuelas está en municipios y localidades de alta y muy alta marginación. La gráfica 8 desagrega el contenido de la muestra.<sup>27</sup>

**Gráfica 8.** Distribución de las escuelas en la muestra cualitativa por grado de marginación de la localidad



Fuente: elaboración del CONEVAL con datos de la muestra cualitativa.

### Técnicas de recolección de información

La información fue recolectada mediante la aplicación de dos técnicas: la *entrevista semiestructurada* y el *grupo focal*. Para ambas, se construyeron guiones con ocho bloques temáticos (ver figura 2). En una entrevista semiestructurada, la persona investigadora tiene un guía que le permite asegurarse de cubrir los temas importantes, pero no se apega a él rígidamente. Más bien, adapta el orden y el contenido de las preguntas en función de lo que responden las personas entrevistadas para dar seguimiento a la información más relevante y generar una dinámica más interactiva. Esta técnica se aplicó a dos grupos:

- 1. Familias beneficiarias.** Se realizaron 110 entrevistas a madres, padres, tutoras y tutores.<sup>28</sup> Las entrevistas abordaron la percepción de las familias sobre la contribución de la beca a la educación de las NNA, así como las expectativas educativas, la aportación de la beca a los gastos familiares, la calidad del aprendizaje, el involucramiento en actividades escolares y las afectaciones de la COVID-19.
- 2. Personal educativo.** Se realizaron ocho entrevistas—dos por estado—al personal directivo de las escuelas seleccionadas para el trabajo de campo. A estas personas se les preguntó su percepción sobre cómo el programa ha impactado las expectativas y comportamientos de estudiantes y familias beneficiarias. Sus opiniones sobre la calidad del aprendizaje y la educación fueron especialmente importantes, dada la inexistencia de datos cuantitativos sobre este tema.

<sup>27</sup> El cuadro A1 de los anexos expone con más detalle las características de las escuelas muestreadas.

<sup>28</sup> Muchas de estas personas fueron beneficiarias de Prospera antes de 2019. Por lo tanto, se les preguntó un poco sobre la transición de este programa al de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, sin ser este tema el foco de la investigación.

Por su parte, la técnica de grupo focal consiste en reunir a un pequeño conjunto de personas que comparten sus experiencias en torno a un tema, con la intervención de una moderadora o moderador que guía la discusión de manera estructurada, pero flexible. Su rol es fomentar la participación e interacción de las personas participantes sin perder el enfoque en el tema, recuperando la mayor cantidad posible de información relevante. Para complementar la información obtenida en las entrevistas, se realizaron dos grupos focales por entidad (ocho en total) con madres, padres, tutoras y tutores de familias beneficiarias del PBBBJ.

**Figura 2.** Bloques temáticos de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales



**Fuente:** elaboración del CONEVAL.

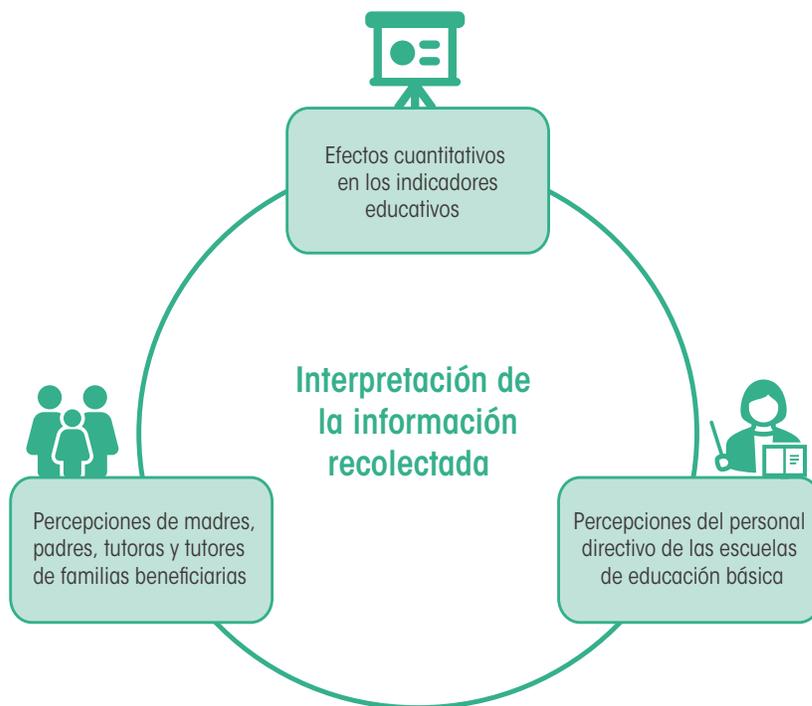
### Estrategia de análisis

El método de análisis estructural de contenido fue aplicado a la información recolectada. Su objetivo es detectar los esquemas de percepción y principios de ordenamiento del mundo en los discursos de las personas para reconstruir las significaciones simbólicas y estructuras centrales (Suárez, 2008). Se utilizó un enfoque analítico que consiste en reconstruir metódicamente los discursos y analizar los mecanismos de producción de sentido para mostrar las oposiciones y correlaciones estructurantes. Esto permite descifrar la palabra para hacer observable su sentido latente (Suarez, 2008).

Para ejecutar este método, se transcribieron las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones de los grupos focales. Sus bloques temáticos fueron las unidades de análisis retomadas durante la codificación, que consistió en ordenar los datos en categorías opuestas como, por ejemplo, satisfecho-insatisfecho o seguro-inseguro. De esta forma, fue posible analizar las coincidencias y contradicciones

en las percepciones de las personas para recuperar información objetiva respecto a los indicadores educativos, el cambio en las inversiones educativas y las expectativas familiares. Por último, la interpretación de los resultados estuvo acompañada de un proceso de triangulación para vincular las respuestas de las madres, padres, tutores y tutoras de las familias beneficiarias con las de las autoridades educativas, así como con la información del análisis cuantitativo (ver Figura 3).

**Figura 3.** Triangulación de los datos de la evaluación



**Fuente:** elaboración del CONEVAL.

# Capítulo 3 Resultados



Los resultados del análisis cuantitativo sugieren que el PBBBJ fue exitoso en su meta de promover que niñas, niños y adolescentes permanezcan en la educación básica, pero solo en el corto plazo. Los resultados de las estimaciones realizadas indican que las primarias y secundarias tratadas—es decir, aquellas donde la proporción de estudiantes con beca aumentó sobre la mediana municipal tras la creación del PBBBJ en 2019—experimentaron una reducción en el abandono del 0.48 y 1.89%, respectivamente, en comparación con las del grupo de comparación un ciclo escolar después del tratamiento. Este efecto también fue detectado en escuelas de baja y alta marginación, con magnitud respectiva del 1.05 y 0.78%.

No se encontraron efectos significativos en los dos ciclos escolares posteriores, aunque durante el periodo analizado sí hubo una reducción promedio del abandono en secundarias y escuelas de baja marginación, de 1.36 y 0.65%. Por su parte, las entrevistas y grupos focales otorgaron información valiosa para explicar estos resultados. Las familias expresaron que el programa representa un apoyo importante para su economía, en particular aquellas que tienen más hijas o hijos. Sin embargo, la beca no es suficiente para subsanar las carencias de su contexto, las cuales a su vez moldean *ex ante* a recibir la beca, las decisiones educativas de padres y madres en aspectos como si enviarán a sus hijas e hijos a la escuela, dado que tienen que considerar restricciones como la falta de todos los niveles educativos en la localidad, costos elevados para enviar a sus hijas/os a escuelas en otras comunidades (aspecto que contribuye a la deserción), usos y costumbres, temas de inseguridad (aunado a que se señaló mayor temor por enviar a sus hijas a la secundaria a otra comunidad) y la solvencia económica.

A continuación, se presentan los resultados detallados. Primero se exponen los resultados del análisis cuantitativo del impacto del programa en los cuatro indicadores educativos: abandono, repetición, reprobación y rezago grave de manera desagregada, considerando aspectos como el grado de marginación, el nivel educativo (primaria/secundaria) y la modalidad escolar (primaria general/indígena). Posteriormente, se enuncian los hallazgos del análisis cualitativo, contexto de los municipios y localidades, expectativas de las familias con respecto a la educación, el proceso para obtener y cobrar la beca, la economía del hogar, permanencia educativa, involucramiento y expectativas de la familia en la educación.

## Resultados del análisis cuantitativo

### Descripción de los datos

El cuadro 2 describe las características de las escuelas tratadas y las de comparación. Las primeras son aquellas cuya proporción de estudiantes becados es mayor a la mediana municipal del nivel y modalidad al que pertenecen, solo a partir de la implementación del programa en 2019. El grupo de escuelas de comparación son aquellas que tienen una proporción de estudiantes con beca menor a la mediana municipal.

**Cuadro 2.** Estadísticas descriptivas de las escuelas de control y tratamiento entre los ciclos escolares 2019-2020 y 2022-2023

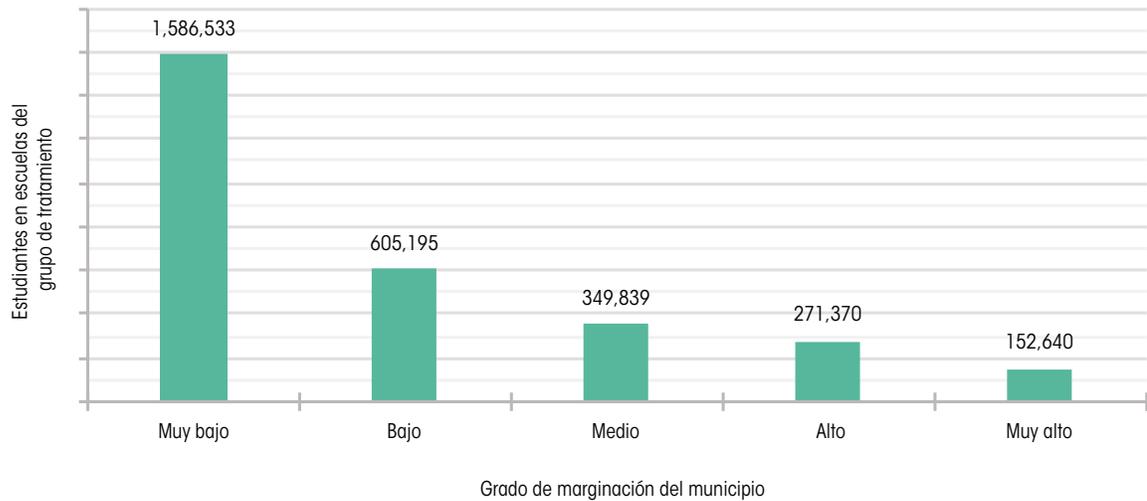
Variables	Tratamiento			Control			Diferencia
	Obs.	Media	DE	Obs.	Media	DE	Valor p
Proporción de estudiantes con beca	21,648	0.41	0.32	62,123	0.18	0.21	0.00
Proporción de secundarias	21,640	0.32	0.47	61,971	0.25	0.43	0.00
Proporción de primarias indígenas	21,648	0.10	0.30	62,123	0.05	0.22	0.00
Total de estudiantes en las escuelas	21,513	194.13	178.03	61,615	271.89	196.80	0.00
Número de docentes en escuela	19,125	8.59	6.12	58,249	10.67	6.20	0.00
% Docentes licenciatura	19,129	68.00	33.43	58,266	68.56	29.40	0.00
% Docentes posgrado	19,130	14.14	20.93	58,270	15.84	19.23	0.00
Número de grupos en escuela	21,483	7.59	5.21	61,523	9.72	5.46	0.00
Docentes por cada 100 estudiantes	18,951	4.77	2.91	57,797	4.32	2.42	0.00
Tamaño de clase	21,317	22.55	9.42	59,809	25.96	8.39	0.00
Proporción de municipios con medio, alto o muy alto grado de marginación	21,648	0.41	0.49	62,123	0.27	0.44	0.00

**Nota:** Desviación Estándar (DE), Número de observaciones (Obs).

**Fuente:** elaboración con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

Estos grupos se distinguen con respecto a dos factores principales. En primer lugar y, como resultado de las reglas de operación que definen los criterios para otorgar las becas, el 41% de las escuelas tratadas están en un municipio relativamente marginado (con un grado muy alto, alto o medio) mientras que solo el 27% de las de comparación están en esta situación. Sin embargo, como indica la gráfica 9, buena parte de las y los estudiantes en escuelas tratadas están en municipios con grados de marginación bajos o muy bajos. Ahora bien, el PBBBJ prioriza a las localidades indígenas, por lo que no sorprende que la proporción de primarias indígenas en el grupo de tratamiento sea del 10%, en contraste con el 5% en el de comparación.

**Gráfica 9.** Cantidad de estudiantes en escuelas tratadas por grado de marginación del municipio

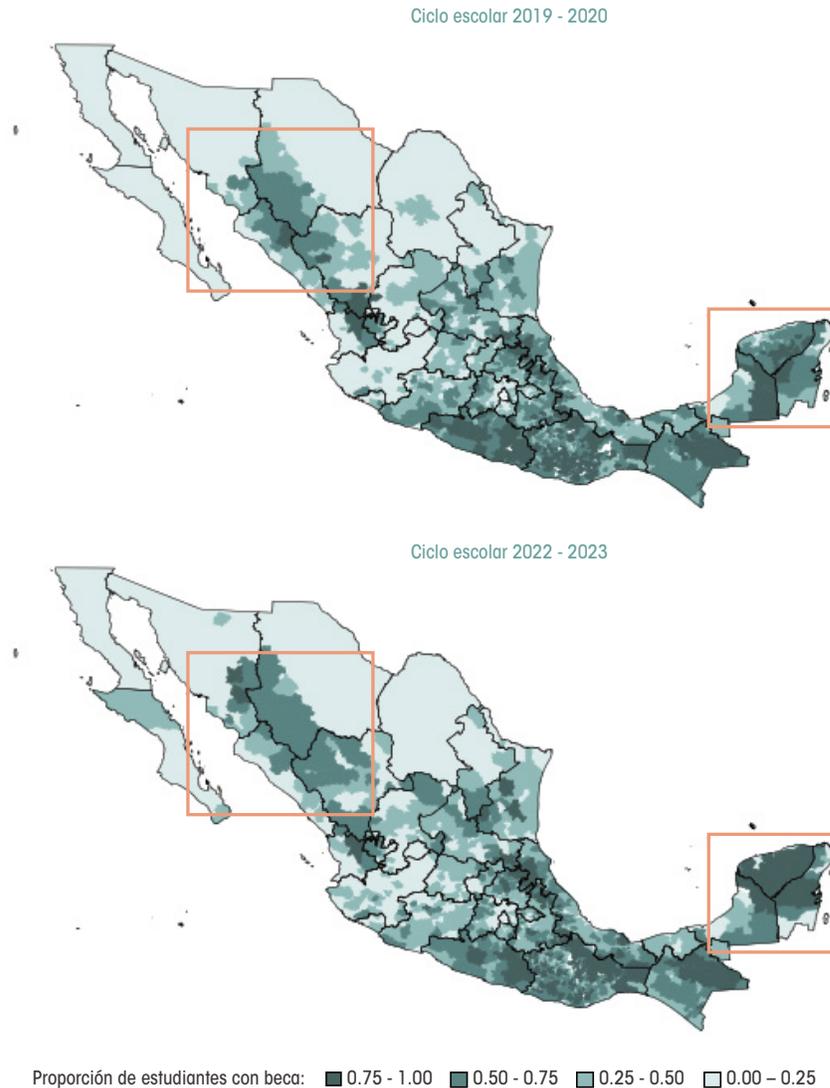


**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y datos administrativos del PBBBBJ.

En segundo lugar, las escuelas tratadas están menos saturadas que las de comparación. Tienen menos estudiantes en promedio (194 frente a 272), clases más pequeñas (23 frente a 26) y más docentes por cada 100 estudiantes (4.77 frente a 4.32). En suma, existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, por lo que es especialmente importante comprobar la existencia de tendencias paralelas en esta sección cuantitativa. Solo de esta forma será posible afirmar que los cambios en los indicadores educativos se deben al PBBBBJ y no a los contextos y características de las escuelas.

Finalmente, con respecto a la ubicación geográfica de las y los estudiantes con beca, destaca que desde 2019 las zonas del noroeste y sureste han sido atendidas con mayor intensidad a partir de la transición del PBBBBJ en 2019, como se puede observar en el siguiente mapa.

**Mapa 3.** Municipios con más personas beneficiarias del PBBBJ en los ciclos 2019 y 2022



**Nota:** las zonas en los cuadros corresponden a las zonas donde aumentó la intensidad de tratamiento.

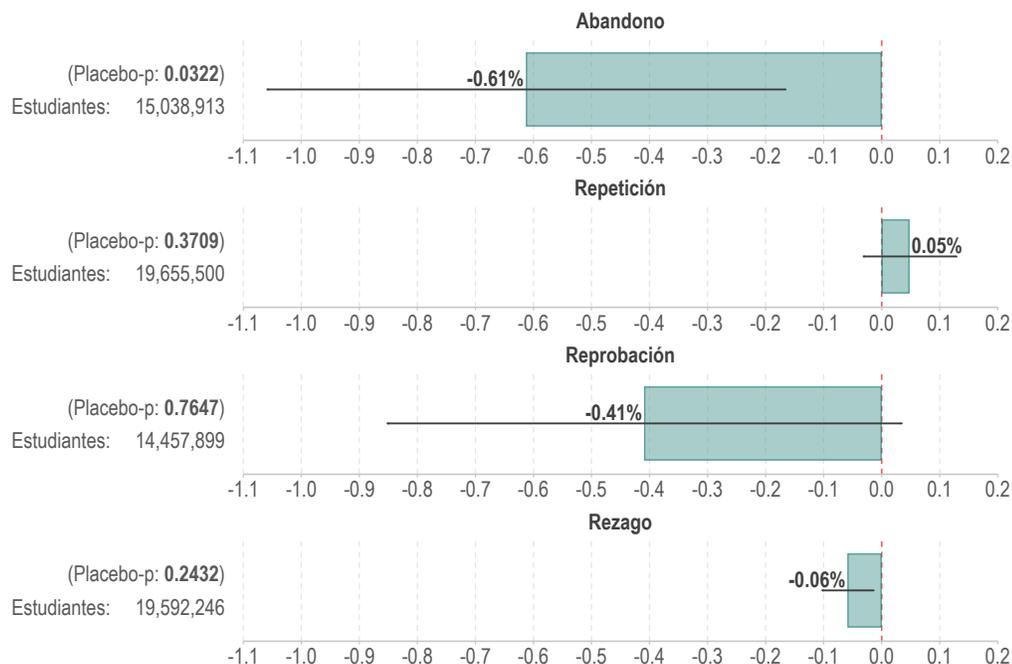
**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

### Efectos en las escuelas de educación básica

Esta sección expone los resultados para todas las escuelas en conjunto—primarias y secundarias, así como los resultados desagregados por grado de marginación de los municipios donde se ubican. La gráfica 10 presenta los efectos promedio detectados con la aplicación del método de diferencias en diferencias. Los recuadros azules representan la magnitud de los coeficientes; las líneas grises, los intervalos de confianza correspondientes. Asimismo, se incluyen los estadísticos placebo-p (para analizar el supuesto de tendencias paralelas)<sup>29</sup> y la cantidad de estudiantes en las escuelas que fueron analizadas para la generación de los resultados que se presentan.

<sup>29</sup> El estadístico placebo-p pone a prueba la existencia del supuesto de tendencias paralelas que establece que, en ausencia del programa, los indicadores educativos de los dos grupos (tratamiento y comparación) seguirían la misma trayectoria. Un estadístico placebo-p menor a 0.05 rechaza la hipótesis nula e indica que los efectos detectados no son atribuibles al programa, pues se incumple el supuesto de tendencias paralelas y los grupos de tratamiento y control seguirían una trayectoria distinta incluso antes del tratamiento.

**Gráfica 10.** Efectos promedio del PBBBJ en educación básica



**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

Los resultados muestran que, durante el periodo analizado, una mayor intensidad del PBBBJ, medido como un mayor porcentaje de alumnos y alumnas con beca en las escuelas, redujo la tasa de rezago 0.06% en las escuelas tratadas. Con respecto a los otros indicadores, no se encontraron efectos significativos en las tasas de repetición y reprobación<sup>30</sup> y en el caso del abandono, los resultados no se pueden atribuir al programa.<sup>31</sup>

En la gráfica 11 se expone el análisis por periodo donde cada punto representa el efecto estimado por el modelo para cada ciclo escolar y el área sombreada es su intervalo de confianza. Un efecto se considera significativo si esta área no atraviesa el cero, marcado con una línea punteada roja. Por su parte, la línea punteada gris en (t) marca el momento de la intervención, de tal forma que los efectos a su izquierda, en  $t - 1$  y  $t - 2$ , corresponden a periodos antes de la implementación del PBBBJ. Debajo de cada gráfica se incluyen algunos valores importantes: el estadístico placebo-p, el de igualdad-p y la cantidad de estudiantes en las escuelas que fueron analizadas para cada periodo.

El análisis revela que el rezago tiene una tendencia a la baja después de la implementación del PBBBJ: se redujo en 0.06% en el segundo ciclo tras la introducción del programa y 0.13% en el tercer ciclo, los cuales son significativos y atribuibles al programa (ver gráfica 11). Asimismo, el análisis dinámico

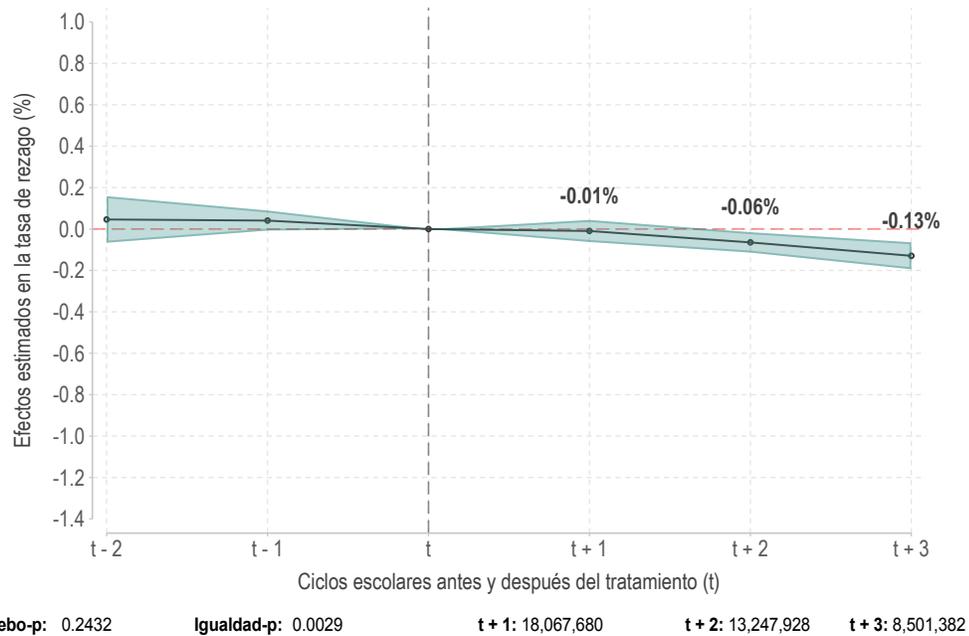
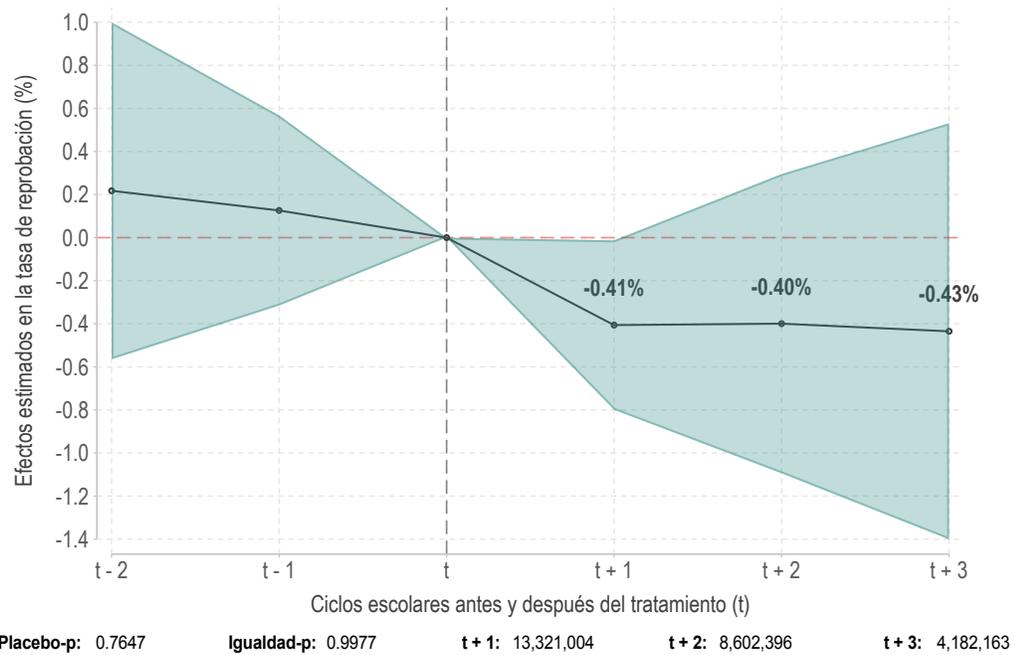
<sup>30</sup> Los intervalos de confianza de sus coeficientes cruzan el cero, de tal forma que no es claro si el programa tiene un impacto positivo o negativo.

<sup>31</sup> Asimismo, la gráfica muestra una disminución estadísticamente significativa del 0.61% del abandono escolar. Sin embargo, no puede atribuirse al PBBBJ porque el valor del estadístico placebo-p es 0.032. Esto indica que el comportamiento de este indicador en los grupos de tratamiento y control tenía una trayectoria diferente incluso antes de que se implementara el programa.

de los efectos del programa en reprobación permite observar que, después de la implementación del programa, este se reduce el 0.41% en el primer ciclo, resultados significativo y atribuible al programa. Aunque en los siguientes ciclos se observan también coeficientes negativos, indicando una reducción de 0.40 y 0.43% en este indicador, no son significativos porque su intervalo de confianza cruza el cero. En conclusión, el PBBBJ ha demostrado entonces su potencial para disminuir progresivamente el rezago, mientras que su efecto en la reprobación solo ha podido comprobarse en el corto plazo.

Con estos resultados, es importante recordar que el programa comenzó a operar en 2019, y en 2020 empezó la pandemia por la COVID-19, que permeó los resultados en los indicadores educativos en todos los niveles educativos del país, ya que tuvo efectos sobre las dinámicas de enseñanza-aprendizaje por todas las medidas sanitarias que se tuvieron que acatar en las escuelas, como el cierre de estas. Aunado a esto, se suman las dificultades para seguir recibiendo y dando clases en las escuelas, que también afectó más a la población estudiantil que se encuentra en lugares más marginados, sin internet, señal de teléfono, televisores, radio o teléfonos móviles que les permitieran acceder a los contenidos educativos que se transmitían por esos canales de comunicación (CONEVAL, 2022c). Sin la presencia del programa, los resultados de los indicadores hubieran tenido resultados menos favorables en el periodo de la pandemia, sobre todo en los lugares menos aventajados, esto se constata con las experiencias de las familias que se recogen en el análisis cualitativo.

**Gráfica 11.** Efectos dinámicos del PBBBJ en rezago y reprobación en educación básica

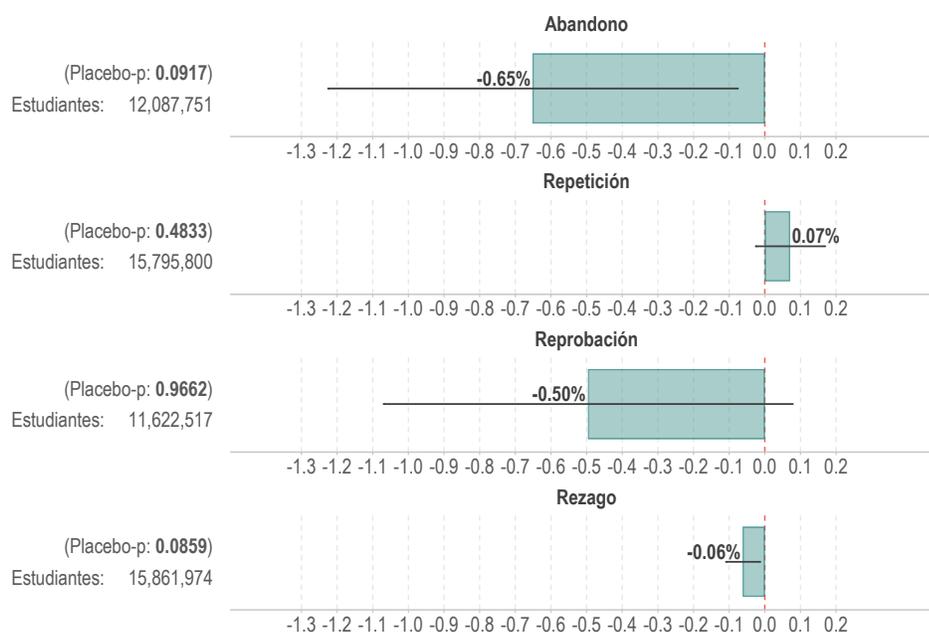


**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

Para explorar las dimensiones socioeconómicas detrás del programa, esta evaluación estimó sus efectos considerando el grado de marginación de los municipios. Los resultados significativos fueron dos: las becas disminuyeron el abandono en 0.65% y el rezago en 0.06% en las escuelas ubicadas en municipios con baja marginación; en contraste, en las escuelas con alta marginación no se encontraron efectos significativos (ver gráfica 12). También se analizaron los efectos para cada ciclo

escolar (ver gráfica 13). Así, se detectó una disminución de corto plazo en la tasa de abandono, que el primer ciclo después de la intervención se redujo en 1.05% y 0.78% en contextos de baja y alta marginación, respectivamente. Además, se detectó una reducción del rezago educativo estadísticamente significativa, aunque pequeña pero gradual, en las escuelas de baja marginación al segundo y tercer ciclo escolar, con una magnitud de 0.08 y 0.16%.<sup>32</sup>

**Gráfica 12.** Efectos promedio del PBBBJ por grado de marginación en educación básica

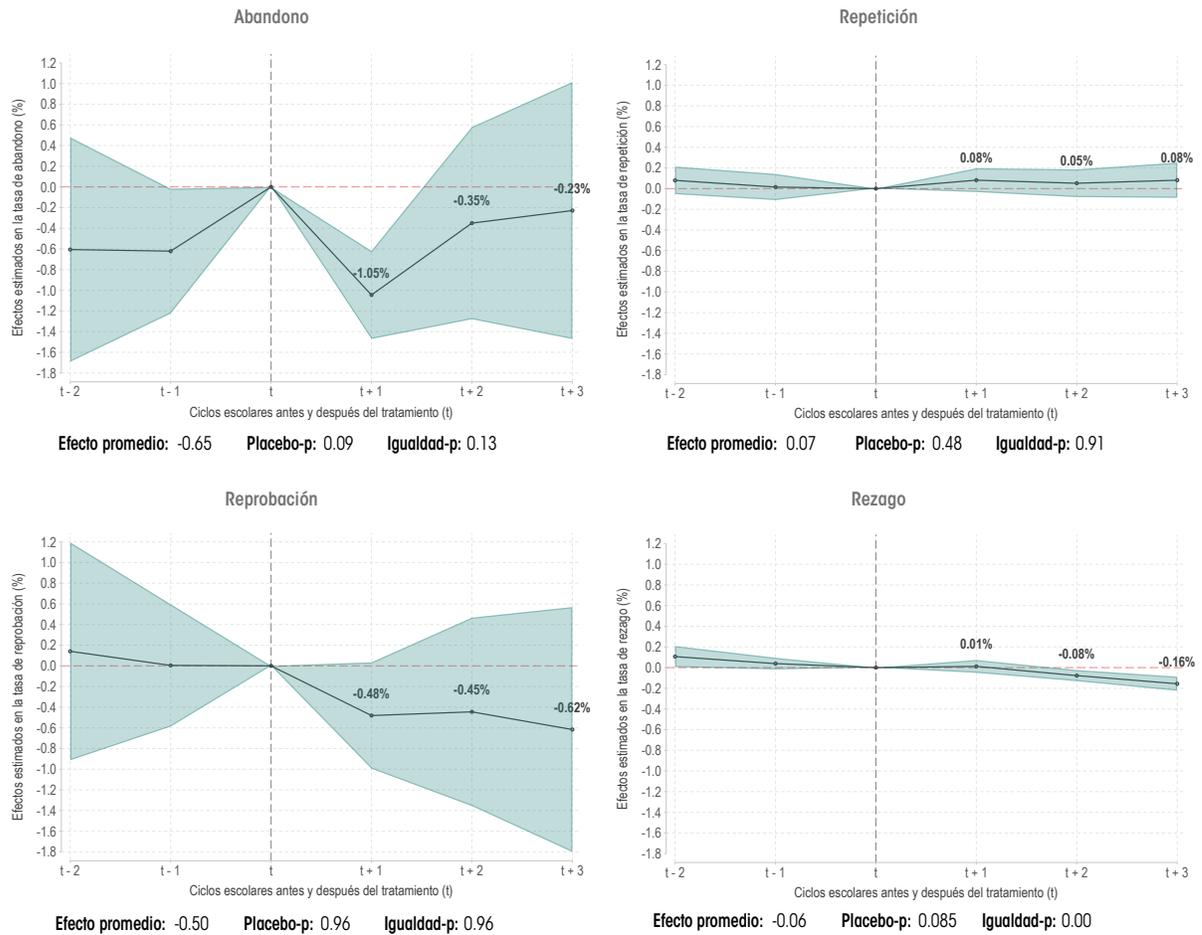


**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

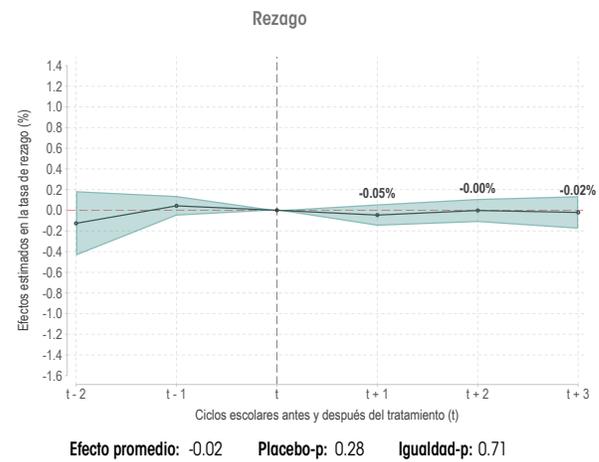
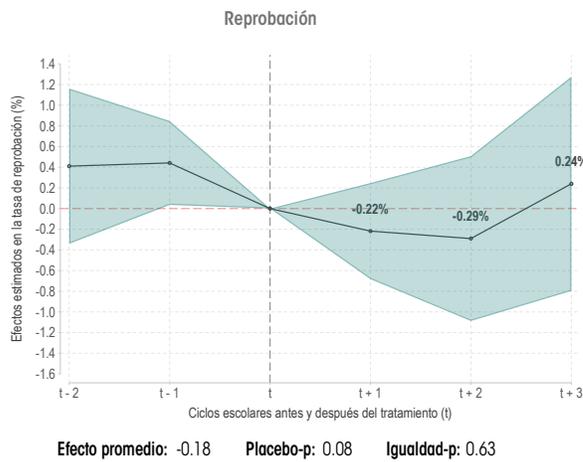
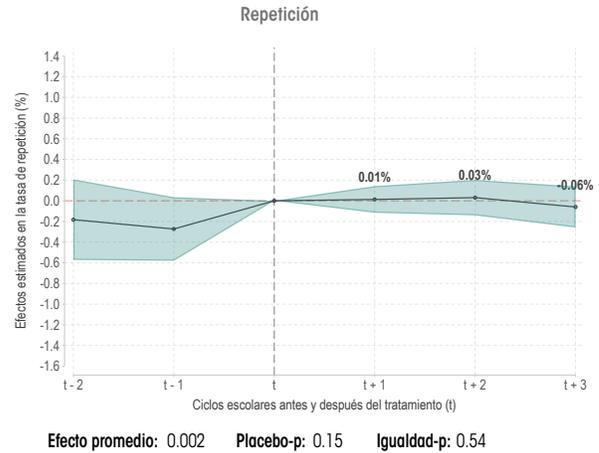
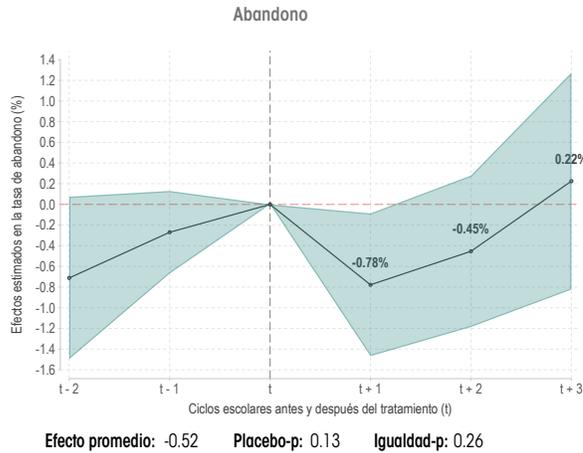
<sup>32</sup> El valor del estadístico igualdad-p es 0.0001, por lo que este efecto es dinámico: es cada vez más fuerte. Las escuelas de alta marginación no tienen esta misma tendencia.

**Gráfica 13.** Efectos dinámicos del PBBBJ por grado de marginación en educación básica

**Panel A. Baja migración**



Panel B. Alta migración



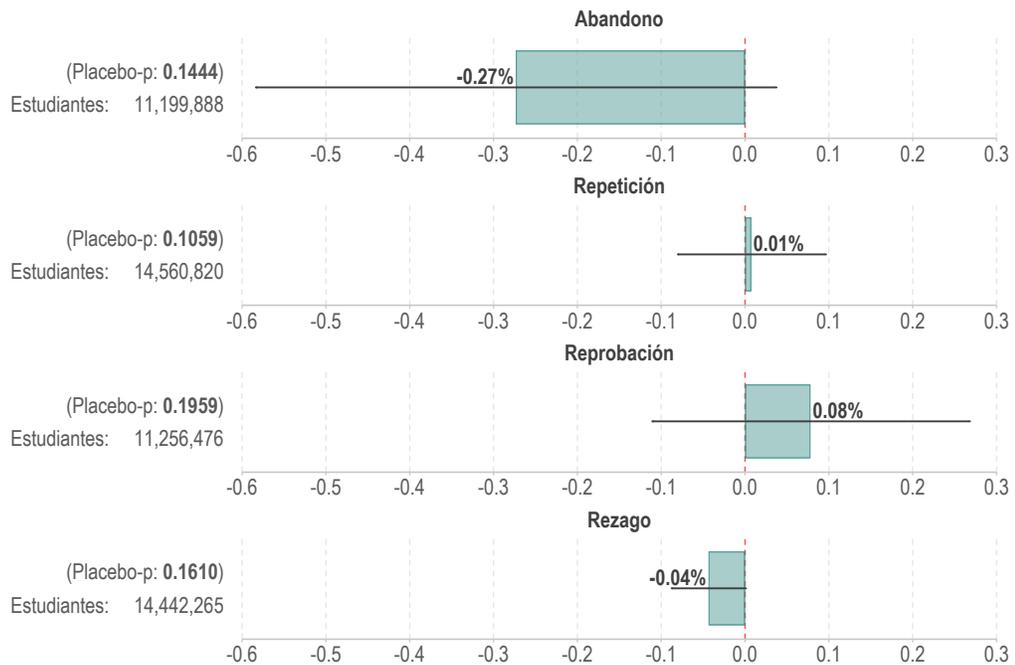
**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

En términos generales, los resultados muestran que los efectos del PBBBJ en los indicadores educativos son más grandes y significativos cuando ocurren en entornos con menor marginación. En conjunto con los resultados del análisis cualitativo, esto sugiere que las condiciones estructurales de las localidades—como la accesibilidad de las escuelas y la calidad de los servicios—potencian los resultados de los programas de transferencias monetarias.

### Efectos por nivel educativo

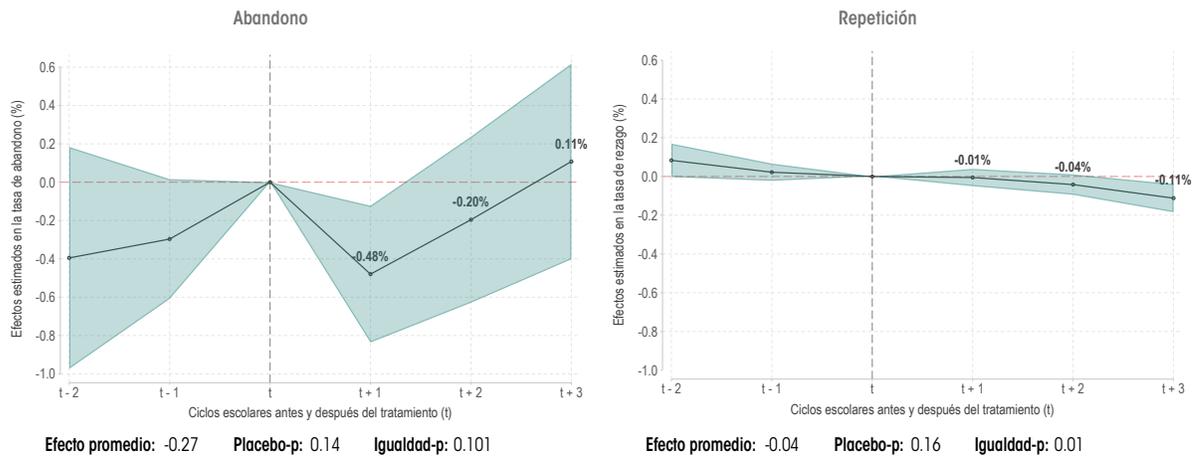
Esta sección expone los resultados para las primarias y secundarias. La gráfica 14 presenta los efectos promedio del programa en las primarias, donde ninguno resultó significativo. Como puede observarse, los intervalos de confianza cruzan el cero para todos los indicadores y, además, el valor de los coeficientes es muy pequeño—con una magnitud menor a 0.10% para todos, excepto el abandono. Ahora bien, al analizar los efectos por periodo (ver gráfica 15), se detectó una disminución significativa de la tasa de abandono en el primer ciclo escolar y de rezago en el tercer ciclo, de 0.48 y 0.11% respectivamente, ambos efectos son atribuibles a la mayor intensidad del programa.

**Gráfica 14.** Efectos promedio del PBBBBJ en los indicadores educativos en primarias



**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBBJ.

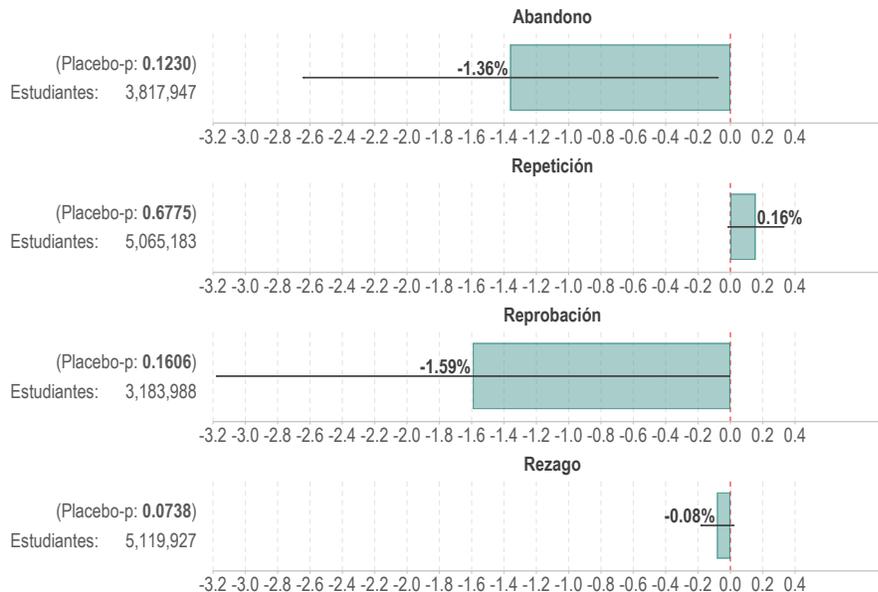
**Gráfica 15.** Efectos dinámicos del PBBBJ en abandono y rezago en primarias



**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

Las secundarias representan el 27% de las escuelas de educación básica en el ciclo base, 2018-2019, es decir 28,000 planteles, de los cuales aproximadamente 1,800 fueron tratados a partir de entonces. Los efectos promedio del PBBBJ en los indicadores se muestran en la gráfica 16. En este nivel educativo se observa que, tras la introducción del programa, en promedio, hubo una disminución de 1.36% en abandono escolar y 1.59% en reprobación. Estos resultados muestran que la mayor intensidad del programa tiene mayor impacto en las escuelas de este nivel educativo.

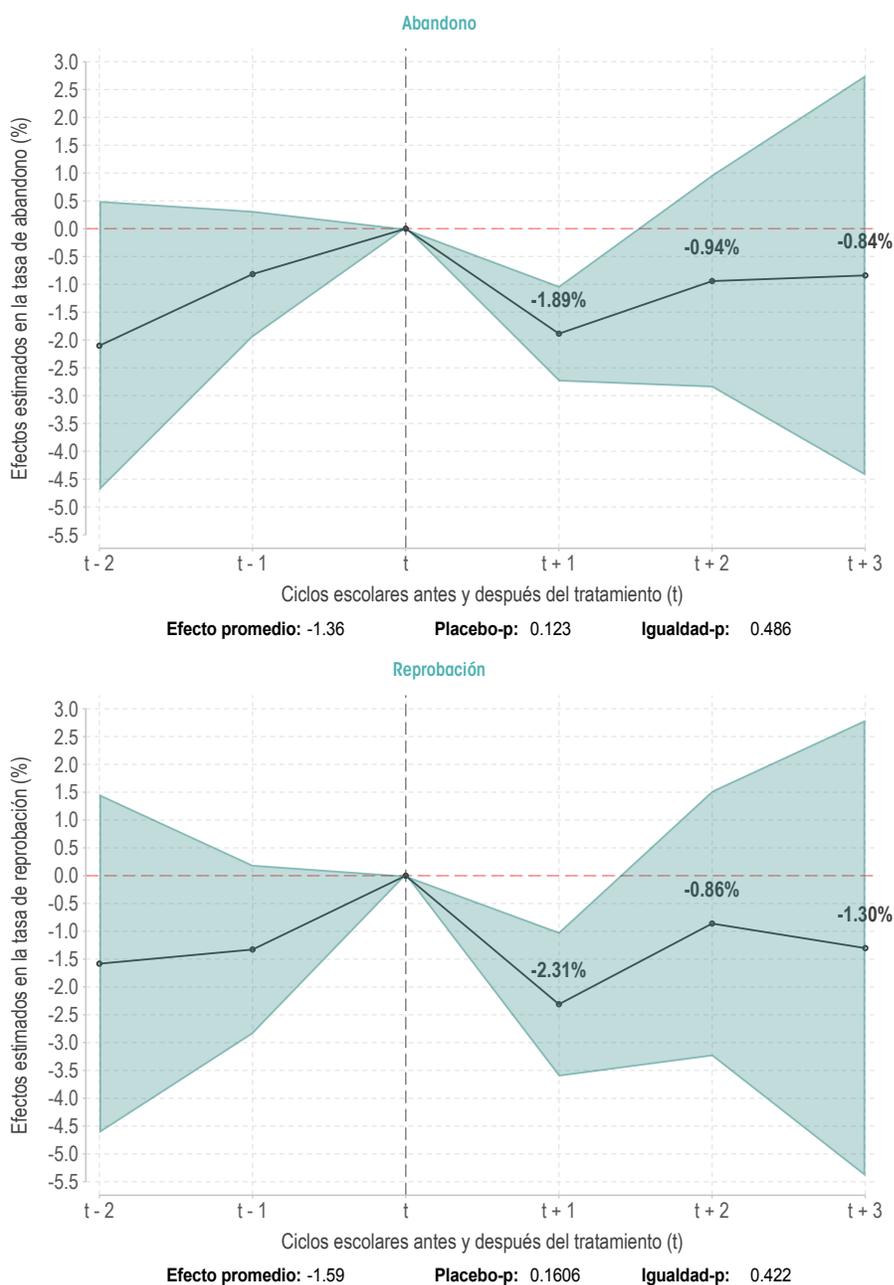
**Gráfica 16.** Efectos promedio del PBBBJ en escuelas secundarias



**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

Los efectos dinámicos (ver gráfica 17), por su parte, revelan algunas diferencias importantes con respecto a los resultados de primaria. La disminución en el corto plazo del abandono es mayor en secundarias, de 1.89%. Esto es de esperarse porque en las secundarias el abandono es un problema más prevalente, como fue discutido en la sección de antecedentes. Ahora bien, con respecto a la reprobación, también hay una reducción en el primer ciclo posterior a la implementación del programa de 2.31%, y luego para los siguientes ciclos escolares sigue identificándose una disminución de este indicador, pero no es estadísticamente significativa.

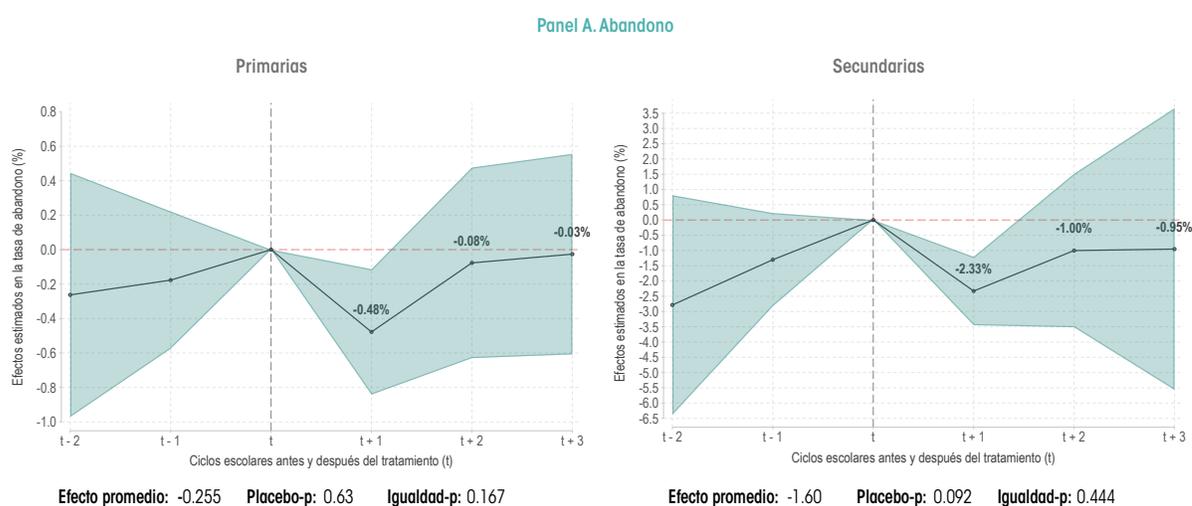
**Gráfica 17.** Efectos dinámicos del PBBBJ en secundarias



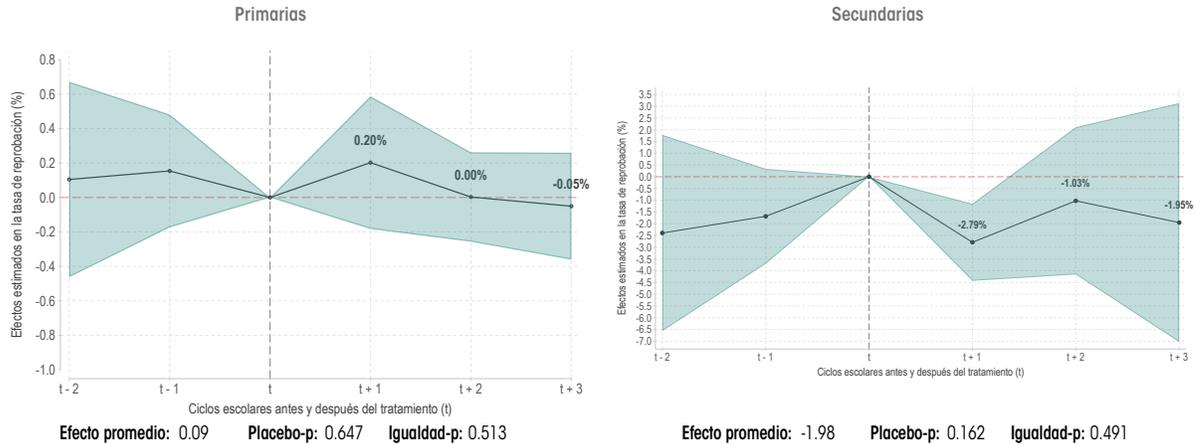
**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

Los resultados del análisis por nivel educativo y por grado de marginación del municipio muestran los siguientes efectos en los municipios de baja marginación: el programa disminuyó el abandono un ciclo después del tratamiento para ambos niveles educativos (0.48% en primarias y 2.33% en secundarias); disminución de la tasa de reprobación promedio en las primarias (0.09%) y al primer ciclo después del tratamiento en las secundarias (2.7%) (ver gráfica 18). Por último, también se observa una disminución de la tasa de rezago para primarias al segundo ciclo después del tratamiento. Esto sugiere, que los efectos son más fuertes en secundaria que en primaria, y que se concentran en escuelas de baja marginación. En general, parece que en los contextos más desaventajados las becas no cambian las tendencias de abandono y que los factores contextuales tienen más importancia.

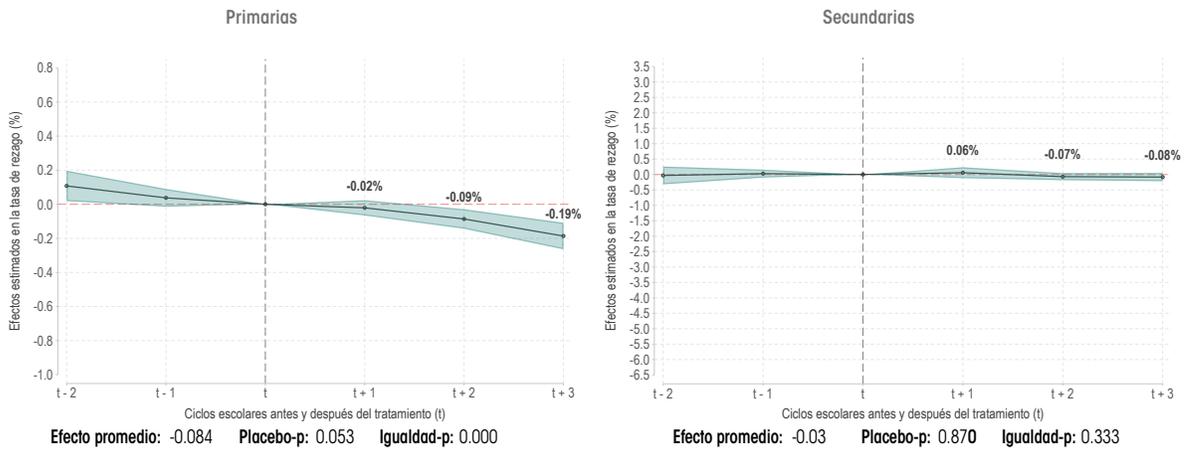
**Gráfica 18.** Efectos dinámicos del PBBBJ en el abandono por nivel educativo en los municipios de baja marginación



**Panel B. Reprobación**



**Panel C. Rezago**

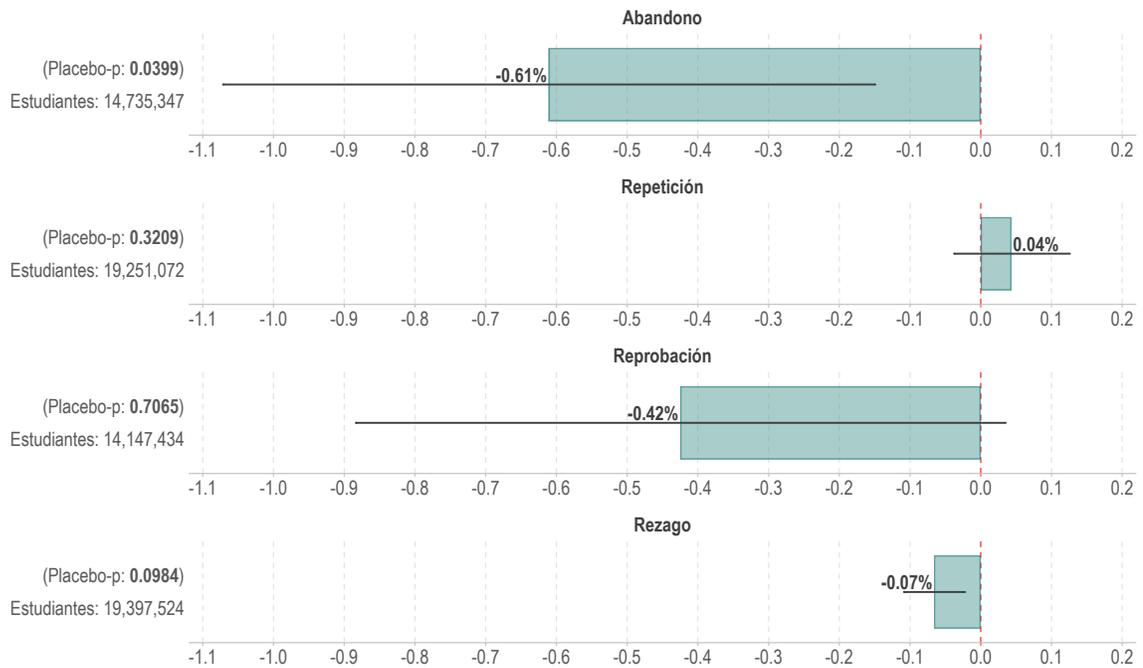


**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

**Efectos en primaria por modalidad**

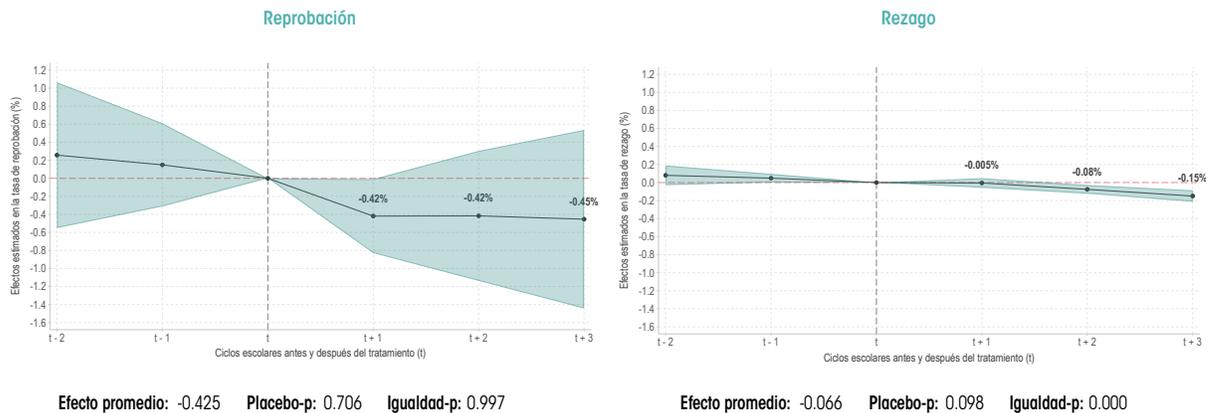
La gráfica 19 resume los efectos en cada indicador para las primarias generales, que representan un 87% de las escuelas de este nivel educativo. Los resultados son consistentes con los de la sección anterior, aunque la disminución en el tamaño de la muestra les restó significancia estadística. Solo persiste el impacto sobre un indicador: el rezago grave, que disminuyó 0.07% en promedio en el periodo analizado. Este efecto es significativo y atribuible al PBBBJ. Respecto a los resultados por periodo que se presentan en la gráfica 20, el programa logró una disminución en la reprobación en escuelas primarias generales de 0.42% el primer ciclo escolar después de su implementación, posteriormente se observa que esta disminución se mantiene, pero estos no son significativos para el segundo y tercer año. De igual forma, se observa una disminución del rezago educativo a partir del segundo año de la implementación del programa y la tendencia hacia la baja se mantienen en el tercer año, estos efectos son significativos y atribuibles a la mayor intensidad del programa.

**Gráfica 19.** Efectos promedio del PBBBJ en primarias generales



Fuente: estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

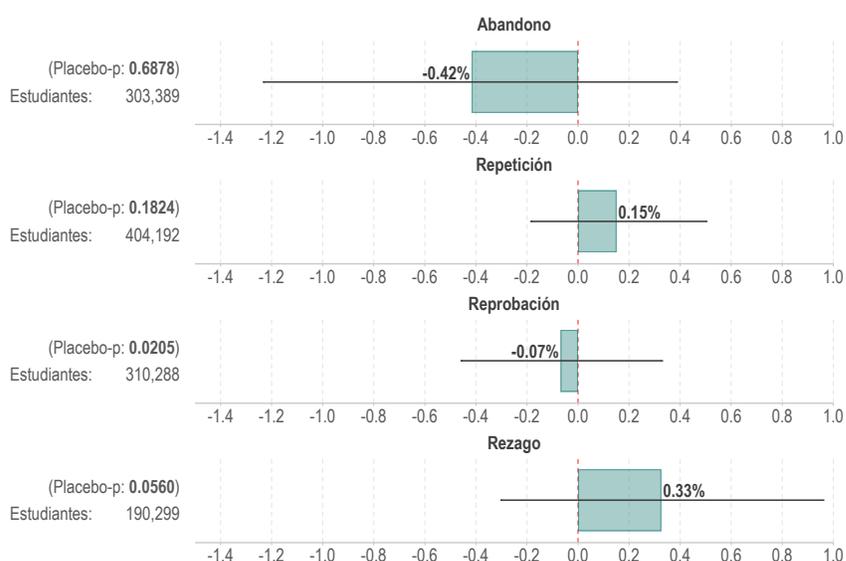
**Gráfica 20.** Efectos dinámicos del PBBBJ en reprobación y rezago en primarias generales



Fuente: estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

La gráfica 21 resume los efectos del PBBBJ para las primarias indígenas, que representaban el 18% de las escuelas de este nivel educativo en el ciclo 2018-2019. En general, no se detectó que el PBBBJ tuviera efectos significativos en las primarias indígenas. Es posible que este hallazgo sea producto de la relativamente pequeña cantidad de escuelas primarias indígenas que fueron observadas, ya que los resultados provienen de 42,000 escuelas donde al menos un 10% de estas funcionan como comparación. En este sentido, la menor cantidad de este tipo de centros de trabajo en los grupos de tratamiento y comparación complica la inferencia estadística, al aumentar los errores estándar, y los estimadores puntuales no sugieren ningún patrón conclusivo para los indicadores educativos. Asimismo, al explorar los efectos dinámicos no se encuentran efectos causales significativos. Cabe recordar que aproximadamente el 90% de escuelas indígenas fueron expuestas a este tratamiento en el periodo posterior a 2019-2020.

**Gráfica 21.** Efectos promedio del PBBBJ en primarias indígenas



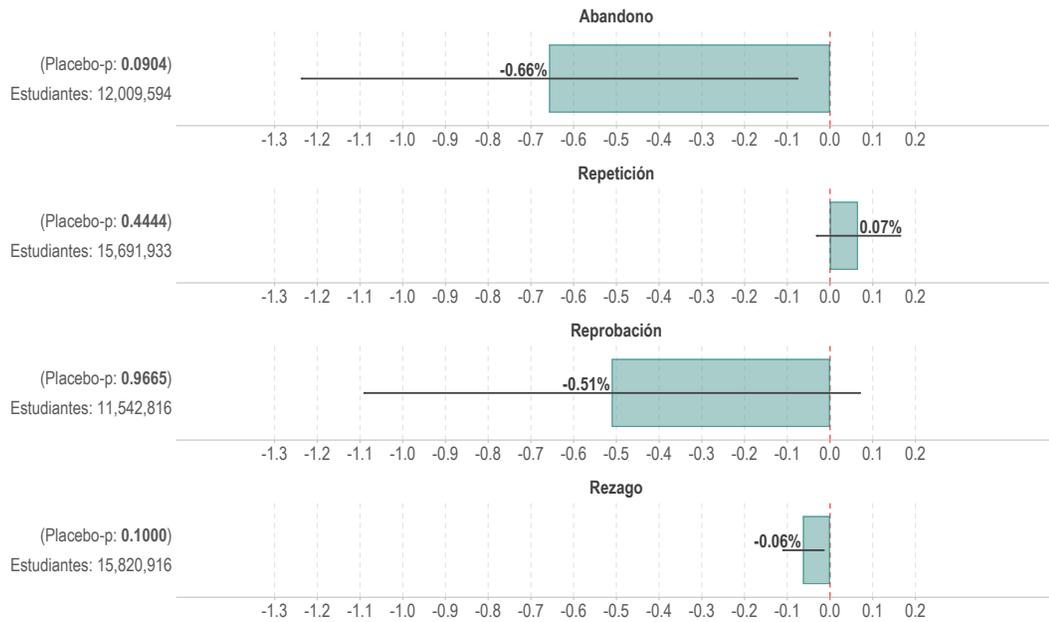
**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

En el análisis por modalidad y grado de marginación de los municipios, solo se encontró un efecto significativo y atribuible al programa en las escuelas ubicadas en municipios de alta marginación: una reducción en la tasa de abandono de 1.18% para las primarias indígenas en el primer ciclo después del tratamiento<sup>33</sup>. En contraste, en los municipios con baja marginación, el programa disminuyó el abandono un ciclo después del tratamiento en las primarias de modalidad general (1.06%), donde además hubo una disminución promedio de 0.66% (ver gráfica 22). Asimismo, el programa también disminuyó la tasa de rezago en primarias generales en promedio y al segundo y tercer ciclo después del tratamiento (ver gráfica 23)<sup>34</sup>.

<sup>33</sup> aunque se detectó también una disminución del rezago de 0.26% en las secundarias, el valor del estadístico placebo-p indica un incumplimiento del supuesto de tendencias paralelas. El efecto no es atribuible al PBBBJ.

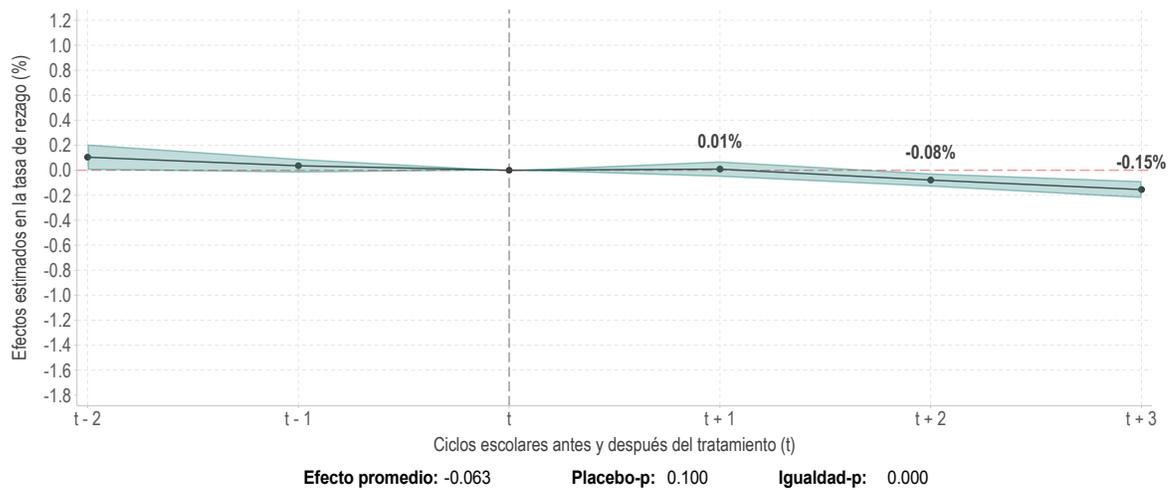
<sup>34</sup> Aunque se detectó también un aumento de la repetición de 0.64% en promedio y 0.79% al tercer ciclo escolar en las primarias indígenas con baja marginación, el valor del estadístico placebo-p indica un incumplimiento del supuesto de tendencias paralelas. El efecto no es atribuible al PBBBJ.

**Gráfica 22.** Efectos promedio del PBBBJ en primarias generales en municipios de baja marginación



**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

**Gráfica 23.** Efectos dinámicos del PBBBJ en rezago educativo en primarias generales ubicadas en municipios de baja marginación



**Fuente:** estimaciones del CONEVAL con datos de las estadísticas 911 y las bases de datos administrativas del PBBBJ.

## Resultados del análisis cualitativo

### Contexto de los municipios y localidades

La investigación cualitativa reveló que ciertos factores locales inciden en la (in)asistencia escolar e incluso pueden conducir al abandono de los estudios. En las comunidades con un grado alto de marginación, los tipos de trabajos disponibles, la magnitud de las distancias que deben atravesarse para llegar a las escuelas, así como los usos y costumbres tienen repercusiones importantes en la trayectoria académica y afecta la motivación para seguir estudiando de las NNA. También es importante mencionar que el programa no tiene componentes que afecten directamente estos factores que determinan con antelación el futuro educativo de esta población, los obstáculos para la asistencia y permanencia escolares permanecen aún con el apoyo de las becas. Esto puede explicar y complementar los hallazgos con los datos cuantitativos: el programa disminuyó el abandono escolar, pero solo en el primer año de implementación.

El cuadro A1 en el Anexo 1 expone las características de las localidades visitadas en el trabajo de campo. En términos generales, los perfiles socioeconómicos de las familias beneficiarias entrevistadas muestran que estas se encuentran en una situación desfavorable. Por ejemplo, el rango de ingresos mensuales promedio va de \$1,000 a \$7,000 pesos, mientras que el nivel educativo de las madres y los padres es casi siempre de primaria o secundaria, aunque 11 personas no tenían estudios de ningún tipo. Más aún, 25% de las madres en los grupos focales expresaron que no sabían leer ni escribir. Evidentemente, esta situación les complica la realización de trámites para inscribir a sus familias al PBBBBJ.

Muchas madres de familia señalaron inicialmente que solo se dedicaban al cuidado del hogar, pero durante su participación en las entrevistas y grupos focales mencionaron participar en actividades como la agricultura, el lavado de ropa o la elaboración y venta de bordados, artesanías y otros productos. Además, 13 de las 99 familias (13.13%) que proporcionaron información socioeconómica de sus hogares no cuentan con el apoyo del padre, de tal forma que las madres solventan por su cuenta los gastos, además de encargarse del cuidado del hogar. Por último, muchas becarias y becarios del PBBBBJ están en custodia de abuelas, abuelos y otros parientes, como resultado ya sea, de la orfandad o la migración laboral de madres y padres.

### Proceso para obtener y cobrar la beca

La mayor parte de las personas que participaron en los grupos focales y las entrevistas señalaron que se enteraron de las inscripciones al PBBBBJ por medio de las escuelas, que a su vez reciben la información de la CNBBBBJ. El personal de esta institución también utiliza la televisión, la radio y las redes sociales para difundir el programa; incluso realiza jornadas en las localidades "voceando" la información por las calles (perifoneo). Los testimonios recolectados indican que esta estrategia ha funcionado. Adicionalmente, muchas madres se enteraron de las becas por medio del "voz a voz" entre las vecinas o en la escuela.

“ Voceaban que el que se quiera anotar pues que vaya ahí, a la oficina [...] Nosotros fuimos a preguntar [...] y ahí nos explicaron qué tenemos que llevar, qué documentos necesitan. ”

- Madre de familia, Puebla

Con respecto a la documentación y los trámites para afiliarse al programa, algunas familias ya estaban inscritas a Prospera y su transición al PBBBJ fue automática. Otras presentaron documentos como el acta de nacimiento y CURP del niño, niña o adolescente, una constancia de inscripción escolar y la credencial para votar de la madre o del padre.

Las personas entrevistadas expresaron que el trámite para afiliarse al PBBBJ no es complicado, pero sí lento. En la mayoría de los casos, las becas tardaron de entre tres a seis meses para formalizarse—tiempo en el cual las familias no cuentan con el apoyo para cubrir sus gastos básicos de alimentación, transporte y materiales educativos. Esto no solo implica dificultades económicas, sino que además representa una situación de incertidumbre que genera estrés y preocupación. Los tiempos de espera anulan las ganas de las familias de afiliarse para recibir las becas, hasta el punto en que algunas desisten.

“ El proceso sí fue muy tardado [...] Me gustaría que fuera más rápido el apoyo, que no sea tan burocrático, porque creo que eso sí nos quita incluso a veces la emoción de decir ¿Para qué voy a hacer el trámite, si nunca va a salir? ”

- Madre de familia, Chiapas

La mayoría de las personas cuentan con Tarjeta del Bienestar, donde se les deposita la beca automáticamente. Explicaron que antes el dinero se les daba en efectivo, en mesas de atención instaladas en las comunidades. El cambio en la modalidad de entrega benefició a muchas familias porque les resulta más práctico no estar sujetos a fechas preestablecidas.

“ Siento que es mejor, porque ya uno dispone de su tiempo [...] Había ocasiones que la mesa de atención venía acá y por una u otra razón yo no podía asistir y ya no venían otro día. ”

- Madre de familia, Estado de México

No obstante, para otras familias acudir a las mesas de atención era más conveniente que ir al banco. Esta opinión puede explicarse a partir de otro hallazgo: la mayoría de las personas beneficiarias prefieren manejar el dinero en efectivo y rara vez utilizan la tarjeta para pagar en tiendas; en cambio, retiran el monto de la beca en el cajero cuando les llega. Esta investigación detectó algunos problemas que enfrentan las familias durante este proceso. En primer lugar, muchas localidades y municipios no tienen sucursales del Banco del Bienestar, por lo que las personas tienen que salir de ellos cada que necesitan sacar dinero o recurrir a cajeros de otros bancos que cobran una comisión. Así ocurre en Xilitla, San Luis Potosí. Desde ahí, el cajero del Banco del Bienestar más cercano está a más de 60 kilómetros (en Tamazunchale) de tal forma que a las familias no les conviene ir hasta allá. La

comisión que pagan en otros bancos es especialmente problemática cuando tienen que dar varias vueltas al cajero.

“ Hacemos como tres horas de acá hasta Tamazunchale y el gasto pues sería como 200 de ida y cuando te regresas 200 [...] Es mucho de lo poco que recibimos [...] no nos conviene. Entonces mejor sacamos aquí en Xilitla, en Banco Azteca o en Telecom. ”

- Madre de familia, San Luis Potosí

“ El municipio no cuenta con el Banco del Bienestar [...] En los otros bancos cobran comisión, hasta 100 cobran en Coppel [...] Por la cantidad de gente no alcanza el recurso, a veces algunos van y se regresan sin nada [...] Te das dos o tres vueltas y [...] pues ya es doble gasto. ”

Grupo focal, San Luis Potosí

En segundo lugar, las madres, padres, tutores y tutoras de las familias beneficiarias a veces enfrentan dificultades con el uso y acceso a tecnologías. La mayor parte de las personas entrevistadas tuvieron su primera experiencia en un cajero al cobrar la beca del PBBBBJ, por lo que no sabían cómo usarlo. Además, para quienes no hablan español o no saben leer, las instrucciones que aparecen en el cajero son difíciles de entender o incluso incomprensibles. Pedir ayuda a otras personas para acceder al dinero a veces implica un costo adicional.

“ Para llegar al cajero es como 40 minutos en moto; si vamos caminando, es como tres horas de camino. No podemos llevar a los hijos así, caminando, y ya llegando no sé leer en español, tengo que pedir ayuda siempre para sacar el dinero. A veces me apoyan las señoras, pero casi siempre tengo que pagar a algún joven de por ahí para que me ayude [...] Les doy 100 pesos. ”

- Madre de familia, Chiapas

“ ... Tengo que pedir que me lleven en moto o en auto a donde están los cajeros. A veces me cobran 40, a veces más. De ahí, si voy sola, como no sé leer, pido ayuda a un joven en el cajero para que saque el dinero y de ahí me pide 100 o 50 pesos y tengo que pagar. ”

- Madre de familia, Chiapas

En tercer lugar, muchas familias no se enteran de cuándo les llegan los depósitos de la beca del PBBBBJ porque no tienen internet para consultar la aplicación del Banco de Bienestar o las páginas de gobierno que dan información sobre las becas. También es común que las personas beneficiarias no tengan teléfonos celulares, tabletas electrónicas o computadoras, o que desconozcan cómo utilizar estas tecnologías. En las entrevistas, quienes se encontraban en esta situación contaron que pagaban en un cibercafé para que les consultaran si ya había llegado el depósito de la beca o se acercaban con sus vecinas y vecinos para pedir ayuda.

“ En mi comunidad no hay internet, a fuerzas tenemos que comprar ficha o ir al “ciber” y ahí que nos vean cuándo va a llegar la beca [...] Me cobra como 10 pesos, luego nos llevan en auto a todas para ir al cajero [...] Nos cobran entre 280 pesos hasta 400 dependiendo del clima. ”

- Madre de familia, Chiapas

“ Ya no avisan [...] Una supuestamente es la que tiene que estar checando por el internet que si hay depósito [...] Si no tienes celular o tienes de esos chafas pues no te enteras [...] Entonces tienes que andar molestando a la vecina. ”

- Grupo focal, San Luis Potosí

En cuarto lugar, la reposición de la Tarjeta del Bienestar muchas veces implica traslados largos y costosos a otras localidades que no todas las familias pueden realizar. En las entrevistas, esta situación se detectó en casos donde las personas tuvieron que reponer sus tarjetas por extravió o porque dejaron de funcionar. También, en localidades de Chiapas y San Luis Potosí, algunas madres y padres de familias comentaron que les retuvieron las tarjetas para reemplazarlas y tuvieron que trasladarse para recoger las nuevas.

“ Perdí mi tarjeta, voy al banco de cobro, no me quieren pagar. Entonces tengo que ir a otras oficinas, es un relajo para mí y me he comunicado [...] no me han dado resultados. Y hay mucha gente que honestamente no sabe llegar, entonces pagaban, hacían viajes, había carros que se alquilaban para que fueran las señoras por su tarjeta [...] Eso pues yo creo que no está bien. ”

- Grupo focal, Puebla

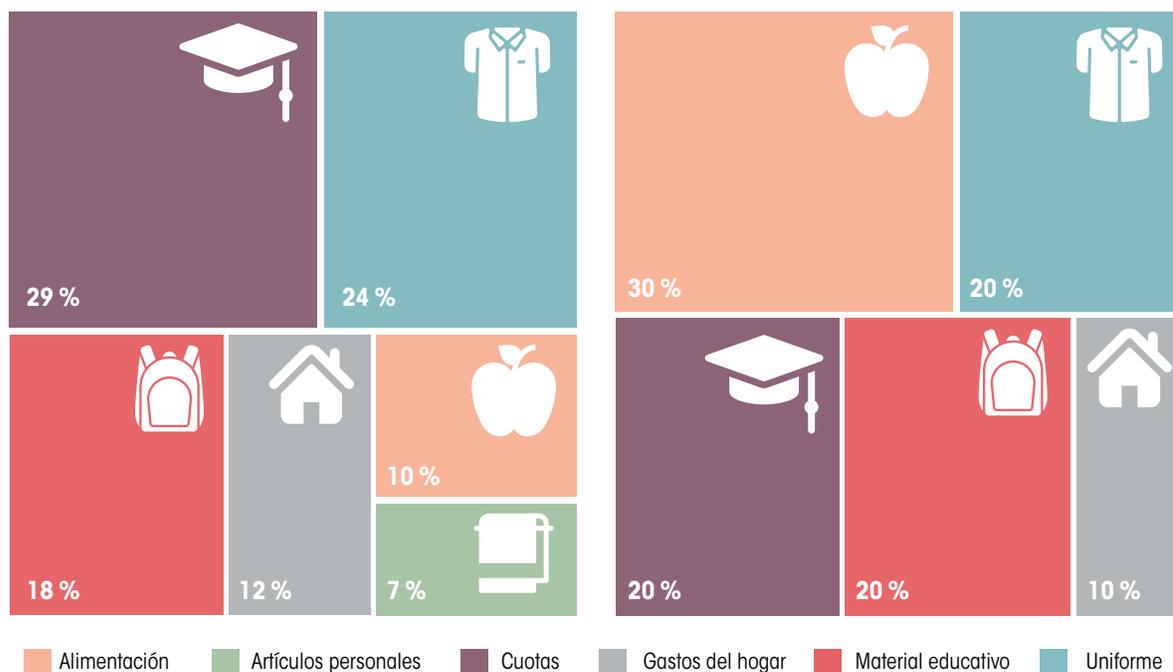
### Uso de la beca

Con respecto a los rubros a los que se destina la beca, existe una discrepancia entre lo reportado por las familias beneficiarias y la percepción de las autoridades escolares (ver figura 4). El personal directivo opinó que las personas destinaban la mayor parte del dinero a la alimentación. En contraste, la mayoría de las familias expresaron que dedicaban más del 70% del monto de la beca a gastos educativos—cuotas, uniformes y material escolar. Otros temas como la alimentación o los gastos del hogar ocuparon un lugar secundario.

“ Cuando le dan la beca, yo lo primero que hago es comprarles lo que necesitan [...] Por ejemplo, en esta beca que les dieron, pues les compré uniformes, zapatos, tenis, todo eso, mochilas. Ya si sobra un poco, pues ya compro un poquito de despensa. ”

- Madre de familia, San Luis Potosí

**Figura 4.** Rubros de gasto de la beca



**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos obtenidos del trabajo de campo

Una opinión generalizada entre las personas beneficiarias fue que la beca no es suficiente para cubrir los gastos que les permitirían darle una mejor educación y calidad de vida a las y los menores de edad. Esta situación afecta de manera particular a las familias con más de un hijo o hija en educación básica. Asimismo, las madres y los padres citaron los crecientes costos de los alimentos y otros artículos esenciales, así como las cuotas y las aportaciones que piden las escuelas, para explicar por qué no les alcanza el dinero.

“ De ahorita, porque antes [en Prospera/Oportunidades] era muy bueno porque era para cada niño. Ahorita ya es de uno por familia, entonces imagínense 850 pesos, ¿qué se puede hacer con 850 pesos? Nada, entonces es un apoyo, o sea, sí es, pues están dando un apoyo para los niños que pues sí, siquiera les falta un par de zapatos, porque pues los zapatos cuestan a veces 400 pesos, si son sencillitos, pero si uno ya le quiere comprar unos zapatos buenos, imagínese. ”

- Grupo focal, Estado de México

“ A veces, las personas no se dan cuenta que este apoyo no alcanza para nada [...] No alcanza, así como para decir “vivir bien” [...] ¿A cómo está el kilo de huevo? ¿A cómo está un kilo de azúcar? ¿A cómo está el litro de leche? [...] Si nosotros hacemos la cuenta de los 800 y tantos pesos que nos dan [...] ya no nos alcanza ni para una semana. ”

- Grupo focal, Estado de México

Ante este contexto, y tomando en cuenta el monto de la beca, la mayoría de las familias no han destinado el dinero de la beca en insumos para mejorar las condiciones de estudio en casa: escritorios, suministros de oficina, computadora, enciclopedias, entre otros. En muchos casos, las personas entrevistadas explicaron que les gustaría hacer esas compras, pero no podían hacerlo.

“ No, porque pues, sinceramente—más cuando es a principios de clases—hay que pagar cuotas, hay que comprar libretas, hay que comprar uniformes, zapatos [...] Entonces no alcanza, no alcanza [...] Deseamos que tenga un celular, digamos, para los trabajos. No, eso sí que no. ”

- Madre de familia, San Luis Potosí

Otro problema reportado consistentemente por las y los beneficiarios fue que la beca del PBBBJ no llega a inicios del ciclo escolar o cuando se realizan las compras de uniformes y materiales educativos. Por lo tanto, deben cubrir con su propio dinero los gastos que esto implica. Algunas madres y padres no pueden hacerlo, por lo que recurren a préstamos informales con familiares, amistades y vecinas o vecinos.

“ Ya yo me presto dinero, porque sé que la beca ya va a llegar, me presto dinero de la familia o si no de una de mis vecinas y cuando ya llega la beca se lo pago. Pero pues, debería llegar el dinero cuando lo necesitamos: antes de que comiencen las clases. ”

- Madre de familia, Chiapas

La mayoría de las personas entrevistadas comentaron que sus hijas e hijos saben que reciben una beca. Esto ha aumentado su motivación para estudiar y les ha permitido pedirle a sus tutoras y tutores las cosas que necesitan para la escuela, como mochilas y zapatos. También destaca que tienen la disposición para compartir la beca con sus hermanas y hermanos, y con la familia en general.

“ Voy a recoger la beca con mi niña y ella siempre me dice, “mamá, la mitad es para mí y la mitad para mi hermana.” Siempre comparte con su hermana, que está en secundaria, y ya les compro a las dos lo que les falta. ”

- Madre de familia, Puebla

### Permanencia educativa

De manera general ha aumentado el ingreso a la educación básica de las niñas niños y adolescentes —en ciclo escolar 2022-2023, 91 de cada 100 mexicanos entre tres y catorce años asisten a la escuela en el nivel básico— y esto se refleja en el discurso de las madres y padres en las entrevistas y grupos de enfoque, que ven la educación como derecho de la niñez, demostrando que los cambios culturales en torno a este tema determinan en gran medida las actitudes de padres y madres. Si bien la educación básica se ha vuelto generalizada y más común para los padres y madres mandar a sus hijas e hijos a la primaria, existen contextos de vulnerabilidad de las familias donde recibir la beca es un factor fundamental para que los hijos continúen sus estudios.

“ Al niño pues debemos brindarle la educación [...] Es nuestra obligación mandarlos a la escuela [...] La mejor herencia que les puede uno dar a los hijos es el estudio hasta donde ellos quieran y hasta donde uno pueda. ”

- Grupo focal, Puebla

“ Igual los mandarí a la escuela [aunque no recibiera la beca]. Antes, aunque todavía no teníamos apoyo, como quiera mi papá nos metió en la escuela; ahora sí, dice, aunque sea descalza, pero me iba a la escuela. ”

- Grupo focal, San Luis Potosí

Ya que las actitudes de las madres y padres de familia con respecto a la permanencia educativa responden a factores culturales y normativos, se observó que la percepción general de las personas entrevistadas es que el hecho de recibir la beca contribuye a que las niñas, niños y adolescentes se sientan motivados a continuar estudiando. Las personas beneficiarias entrevistadas reportaron que la beca impulsa a las y los menores de edad a esforzarse más en sus estudios, porque sienten más responsabilidad y apoyo. Esta percepción fue validada por el personal directivo de las escuelas al afirmar que las y los estudiantes que participan en el programa están más motivados.

“ Sí es importante [la beca] porque el niño [...] tiene ánimo de estudiar, tiene ganas, pero si la ve que no hay ayuda por ningún lado... Mi niño dice, “yo no sé cómo le vaya a hacer [...] pero sí, yo tengo muchas ganas de estudiar” [...] Dice, “ay abuelita, si me dan la beca, yo voy a hacer hasta lo imposible para echarle ganas.” [...] Ahorita que ya pasó sus papeles ya anda bien contento. ”

- Grupo focal, San Luis Potosí

“ [Los niños y las niñas] tienen más ganas [de seguir estudiando], como que les da seguridad el hecho de tener esa solvencia en cuanto algún imprevisto [...] de decir, bueno, tengo el apoyo. ”

- Director, Estado de México

La investigación detectó dos obstáculos para la permanencia educativa: la falta de recursos económicos y las distancias que se tienen que recorrer para llegar a las escuelas. Sobre el primero, para algunas de las familias más numerosas y con más carencias, incluso la educación básica era tan costosa que resultaría inaccesible sin becas. Este es especialmente el caso para las localidades alejadas de los centros educativos y la mayoría de las personas expresaron que, para los niveles posteriores, la preparatoria y la universidad, era más frecuente que consideraran imposible cubrir los gastos.

“ Tengo cinco hijos, la verdad no me alcanza. Apenas cubrimos la comida con lo que sembramos, nuestros frijoles. Si ya no le dan la beca a mi niño, pues sí tendría que sacarlo de la escuela. ”

- Madre de familia, San Luis Potosí

“ Yo soy madre soltera. No tengo apoyo y, lamentablemente, no puedo hacer más. Trabajo lavando y apenas me alcanza para comer. Mi hijo pequeño, el que está aquí en la primaria, tiene la beca. Pero ya el otro sale de la secundaria y no tengo para apoyarle que vaya a la prepa en el municipio, va a empezar a trabajar y me va a apoyar para la comida y las cosas de la casa. ”

- Madre de familia, Estado de México

“ Ya no, ya no nos da, pues ya no hay dinero. Nada más alcanza para comer, por eso mis hijas pues ya han salido tres de la prepa. ”

- Madre de familia, Chiapas

El segundo obstáculo para la permanencia escolar son las distancias, que fueron citadas durante las entrevistas y los grupos focales como un problema importante en las localidades donde no hay escuelas o no tienen alguno de los niveles educativos posteriores (secundarias o medio superior y superior). En estos lugares, las y los estudiantes deben trasladarse largas distancias todos los días para ir a clases. Tanto la inseguridad como la falta de transporte económico y adecuado complican esta dinámica.

“ Son muy muy pocos los [jóvenes de la comunidad] que siguen estudiando, casi la mayoría queda en el bachillerato o la secundaria [...] Porque a veces sus recursos a los papás ya no les alcanzan [...] Para acá ir a una universidad es hasta Tehuacán ¿sí? Y de pasajes son diarios. Y si no sabes ir, serían hospedaje, allá, los materiales, es la comida. No, pues sí es mucho. ”

- Madre de familia, Puebla

“ Este niño acaba de salir de la primaria. Es para que ya estuviera en la secundaria, pero por la economía pues ya no se puede [...] Como comenta la señora, son 100 pesos [al día para ir a la secundaria] y eso que no cuento lo que piden de materiales en la escuela. ”

- Grupo focal, Chiapas

Incluso en los casos donde puede solventarse esta complicación, es imposible hacerlo todos los días. Una madre de familia en Puebla, por ejemplo, camina con su niño diariamente cinco horas, contando su trayecto de ida y vuelta, para dejarlo en la primaria porque no lo aceptaron en una

más cercana. En temporada de lluvias, el camino se vuelve peligroso por los encharcamientos y deslaves, de tal forma que el niño no asiste a clases.

“ Como vivo retirado y no tengo luz, los tengo que adelantar [a los niños]. Yo salgo a las 6:30, acá llego a las 8:00, a veces 8:10 [...] No se rinde [el niño], a veces venimos caminando y me dice, “mami, no me rindo” [...] Pero sí se cansa. Lo tengo que despertar a las 5:30 para el desayuno.”

- Madre de familia, Puebla

A su vez, para las familias no es factible cambiarse de vivienda o apoyar a las y los menores para que se muden por su cuenta. Muchas explicaron que no tienen recursos para permitirse algo así, pero para otras el problema más bien es la inseguridad que perciben fuera de sus localidades o las diferencias culturales: les da miedo que, sin supervisión, las y los adolescentes y jóvenes terminarían en una situación riesgosa. Esta preocupación está todavía más presente en el caso de las mujeres, porque las familias están conscientes de la prevalencia de la violencia de género y el peligro que esto supone. El resultado es la reproducción de las desigualdades de género, pues las mujeres tienen menos oportunidades educativas que los hombres al no poder continuar sus estudios, ya que esto las expondría a situaciones de riesgo por el simple hecho de ser mujeres.

“ Acá estamos mejor. Estamos en comunidad, en la ciudad ya no. Saliendo [...] a la ciudad ya se perdió el camino [...] Nos sucedió a algunos que [...] el muchacho se iba para Tuxtla. Ya uno como papá tenía que buscarle alojamiento dónde iba a estar, dónde dejarlo con una persona de confianza, que le avisara a uno “oye, parece que se quiere andar brincando la cerca.”

- Grupo focal, Chiapas

“ Ellas se quedan en casa nomás, y los hombres son los que salen a buscar trabajo. Es más peligroso mandar a trabajar y a estudiar lejos a las niñas [...] En todo el mundo pasa muchos casos de femicidios, de secuestrar [...] Las niñas se quedan en casita, aprendiendo a cocinar, a hacer las tortillas o el quehacer, aprenden algo de artesanía, los bordados de blusas, todo eso.”

- Grupo focal, Chiapas

### Involucramiento de la familia en la educación

A partir de la opinión de las y los beneficiarios, no se identificó una asociación entre el involucramiento familiar en las actividades escolares y el contar con la beca del PBBBBJ. Las madres y padres de familia consideran que estar al pendiente de lo que ocurre en la escuela de las y los menores, así como apoyarles, es una obligación que no depende de los ingresos u otros factores. Por lo tanto, la mayoría declaró que seguirían participando de la misma forma, incluso si dejaran de recibir la beca.

“ No, no tiene relación [recibir la beca con su involucramiento en actividades escolares]. Desde que mis hijas están en la escuela, antes de la beca, yo siempre he estado al pendiente, de sus tareas, de la escuela, de las faenas. Como su mamá, es mi obligación. ”

- Madre de familia, Chiapas

En las familias beneficiarias, son las madres las que realizan la mayor parte del trabajo en lo que refiere a apoyar a niños, niñas y adolescentes con las actividades escolares. Casi siempre son ellas las que se encargan de monitorear su desempeño académico, asistir a las reuniones escolares y apoyar con tareas operativas o de mantenimiento en las escuelas. Sin embargo, los padres y las hermanas o hermanos mayores también apoyan, especialmente cuando se trata de ayudar a resolver las tareas o a estudiar.

Las escuelas visitadas solicitan dos tipos de apoyo fundamentales a las familias de las y los estudiantes. El primero son los aportes o cuotas anuales, definidas por las asambleas de padres y madres al principio del ciclo escolar. El dinero recolectado se usa para hacer reparaciones o mejoras a las escuelas. También se piden contribuciones adicionales, para actividades como los festivales. Muchas familias beneficiarias mencionaron que estos gastos los cubren con dinero de su trabajo, porque la beca no les alcanza o no les llega a tiempo.

“ Pues prácticamente [cubro las cuotas] con mi sueldo, porque la beca pues es para cuando se ocupa para algo, prácticamente en una compra así se gasta. Ya no queda para nada. Tendría que solventar otros gastos con mi sueldo. ”

- Madre de familia, Chiapas

El segundo tipo de apoyo que solicitan las escuelas son las faenas de trabajo, que realizan madres y padres de familia para limpiar los planteles, pintar paredes, arreglar lo que está descompuesto, entre otras cosas. No participar en las faenas resulta en la aplicación de una multa, de tal forma que las familias se sienten obligadas a participar. En opinión del personal directivo, estas actividades demuestran un alto compromiso con la educación.

“ Las mamás colaboran mucho. Aquí de repente también vienen los papás para arreglar alguna cosa. El tiempo que llevo en esta escuela, veo que las madres son muy comprometidas con las faenas que se hacen aquí y en la telesecundaria también. ”

- Directora, San Luis Potosí

Adicionalmente, algunas escuelas tienen comedores o desayunadores, con comités donde las madres de las y los estudiantes se organizan por turnos semanales, quincenales o mensuales para ir a cocinar a las escuelas. Los costos de los alimentos los cubren las familias y la administración del dinero es realizada por los comités.

“ Soy del comité del comedor, entonces pues ahí voy —a veces toda la semana— porque soy la tesorera. Entonces tengo que estar checando qué falta, qué es lo que hay que comprar o cuántos niños entran, cuánto dinero entra, y hacer el menú los viernes. ”

- Madre de familia, Puebla

Así como la familia apoya en las actividades educativas, las y los menores de edad colaboran en las labores del hogar y, a veces, en las responsabilidades económicas o de subsistencia. La investigación detectó una distribución de labores diferenciadas por género. En las localidades de Chiapas y Puebla, es común que los hijos acompañen a los padres al campo, puesto que muchas familias consumen sus propios productos. Mientras tanto, las niñas se quedan con sus madres para aprender a cocinar y bordar. Cabe mencionar que, en las localidades cafeteras, las y los estudiantes van al campo saliendo de la escuela para apoyar en las actividades de cultivo. En la época de cosecha, incluso suspenden sus estudios.

“ Mis hijas ya terminan la secundaria. Se quedan conmigo en la casa, aprenden a hacer el quehacer [...] Les enseñé estos bordados [señalando su blusa] para que hagan y vendan. ”

- Madre de familia, Chiapas

“ Sí, sí, nosotros—pues llega su papá y llegamos a sembrar café, frijol o lo que sea. Ayudamos a mi esposo, mis hijos y yo después de salir de la escuela. ”

- Madre de familia, Chiapas

En contraste, en el Estado de México y San Luis Potosí, es poco común que las familias asignen actividades laborales a las y los menores de edad, que apoyan solo con tareas domésticas. Asistir a clases, estudiar y hacer tareas se considera suficiente trabajo.

“ No, ella nada más pues en la escuela, las tareas y, en su tiempo libre, algún quehacer en la casa. Pues a ella le he dicho que su obligación es su uniforme, más que nada [...] y su platito y vaso, lo que usa [...] No le puedo decir que haga todo, porque no le da tiempo para las tareas. ”

- Madre de familia, Estado de México

### Expectativas de las familias con respecto a la educación

Gran parte de las personas entrevistadas señalaron que sus hijas e hijos sí tienen el deseo de estudiar y que les gusta ir a la escuela. La mayoría está dispuesta a apoyarles para seguir su trayectoria académica mientras quieran hacerlo y las condiciones económicas lo permitan.

“ Mi esposo sale a trabajar para que salgan adelante mis hijas, porque yo no les puedo [...] desanimar o decirle, “sabes qué hijo, no estudies” [...] Si ellos quieren estudiar, hay que apoyarlos como se pueda [...] La otra terminó, pues le dije, ahorita tienes una carrera [...] Ya lo que yo no te pude dar, te lo puedes dar ahorita tú, ya vas a trabajar y va a estar en tu poder. ”

- Grupo focal, San Luis Potosí

Sin embargo, muchas de las familias no cuentan con la solvencia económica para sustentar una educación a nivel preparatoria o superior, especialmente cuando en sus localidades no hay planteles para todos los niveles académicos—la beca no alcanza para cubrir los gastos de traslado o mudanza. Solo la mitad de las personas entrevistadas comentaron que podían apoyar a las y los menores en caso de que decidieran mudarse para estudiar la preparatoria o la universidad, citando la inseguridad, compromisos familiares o carencias económicas como principales obstáculos.

“ Pues yo creo que sí [apoyaría a mi hijo para mudarse] porque está cambiando el tiempo. O sea, antes se quedaban trabajando y ahora ya no [...] Muchos hijos están en Monterrey, estudiando. ”

- Madre de familia, San Luis Potosí

“ Es lo que le digo a su papá, a veces: “¿qué hacemos si la niña decide estudiar?” Puedo seguirme acá, por decirlo así [...] irnos a trabajar también para apoyarlo porque es la única manera. Pero cómo le digo, ahorita no puedo por mi niña que está chiquita, ella estudia aquí. ”

- Grupo focal, San Luis Potosí

### Periodo de la pandemia

Con respecto al periodo de la pandemia por la COVID-19, este influyó de manera directa en la educación de los niños y niñas. Las madres y padres señalan que afectó el desempeño escolar de sus hijos e hijas, puesto que no contaban con la presencia de sus maestras y maestros, y se considera que las clases en línea no dieron las suficientes herramientas para el aprendizaje.

“ ... No es lo mismo estar enseñándole uno a que vengan ellos personalmente a tomar las clases, y no sé por qué tienen la manía de que si no es la maestra no obedecen, o hacen lo que se les da la gana; total, no están. ”

- Madre de familia, Puebla

“ Pues estuvo feo, porque los niños se atrasaron mucho, en particular mi hija [...] Sí se retrasaron bastante, porque pues no era lo mismo venir a la escuela que estar ausentes. ”

- Madre de familia, Puebla

Uno de los grandes problemas en muchas de las localidades es que no tienen acceso a internet por lo que no podían pasar las clases en línea y tampoco tienen acceso a señal de televisión y no pudieron seguir el programa aprende en casa.

“ Aquí en la comunidad no tenemos señal ni de internet ni de la televisión. Si queremos tener señal, tenemos que ir al pueblo o tenemos que contratar, y es muy caro. En la pandemia, yo compraba del internet de renta, eran como 21 pesos diarios. Si no, era retrasar las tareas. ”

- Madre de familia, Guerrero

Otro aspecto fundamental es el hecho de que muchas de las familias no cuentan con televisión, celular, computadora ni tableta electrónica, lo cual fue un problema a la hora de poder pasar las clases en línea o comunicarse con sus maestros para realizar las tareas. También, señalaron que la beca no les permitió adquirir herramientas como computadoras, celulares, televisiones o tabletas electrónicas para poder acceder a las clases en línea. Un menor número de madres y padres señalaron que sí usaron la beca para comprar celular, pero tuvieron que completar una parte del costo con otros medios.

“ [Un maestro] nos dijo: “es que tienen que ver de lo que salía en la televisión” [...] Y le digo, ¿dónde está su cabeza maestro? O sea, tengo una niña de primero, el horario de televisión era de 11 a 12 [...] y después voy a empezar con la otra de 2 a 4 pm. ¿Usted cree que de las 11 a las 4 yo tengo tiempo para estar con ellas sentada? Es mucho. Digo, a qué horas voy a lavar, a qué horas voy a cocinar, a qué horas voy a ir a medio trabajar un ratito. ”

- Madre de familia, Chiapas

“ Yo vivo lejos, en aquel cerro. No tenemos ni luz. Tengo un pequeño panel y con eso hago funcionar algunas cosas, pero no tenemos celular. En lo del COVID, me tuve que prestar de la vecina o mandaba a mi hijo con sus primos para que pasara sus clases. ”

- Madre de familia, Puebla

La mayoría de las familias sí valoraron el ingreso de la beca durante la pandemia, ya que no tenían trabajo y el dinero de la beca lo usaban para el hogar y también para gastos de salud ya que muchos miembros de las familias beneficiadas contrajeron COVID-19.

“ Todos tuvimos que pasar en ese entonces por la enfermedad, la tuvimos que enfrentar [...] Lo poco que recibíamos, pues lo usamos para medicamentos [...] Mi esposa cayó prácticamente cuatro meses [...] ya estaba sí que para morir [...] Todo lo que teníamos, unos ahorritos ahí, pues se gastó todo, aproximadamente 35 mil pesos, no sé yo. Como le digo, aunque sea un poco, pues sí, la beca en algo así nos ayudó bastante. ”

- Padre de familia, Chiapas

“ Ayudó bastantito [...] No lo han estado dando así cada dos meses, sino que cada cuatro, pero sí ayudó bastantito también [...] para comprar sus comidas, todo lo que necesita uno. ”

- Madre de familia, Chiapas

## Alcances y limitaciones del análisis

Esta investigación combinó métodos y técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo para examinar el funcionamiento del PBBBJ con más detalle. En particular, el acercamiento a las familias beneficiarias permitió conocer los posibles mecanismos detrás de los cambios en Indicadores educativos. Sin embargo, algunas cuestiones metodológicas deben tomarse en cuenta al interpretar los resultados aquí reportados.

Es necesario señalar que el PBBBJ comenzó hace apenas unos años. Al momento de realizar esta investigación, los datos disponibles solo permitieron analizar su impacto en tres ciclos escolares, por lo que es imposible sacar conclusiones sobre la efectividad del programa en el mediano o largo plazo. Esta problemática también impidió aprovechar los datos de ciclos escolares menos recientes para poner a prueba el supuesto de tendencias paralelas en un lapso más amplio.

Otras limitaciones relacionadas con el contexto temporal incluyen la presencia de menores de edad que antes formaban parte del programa Prospera y la pandemia por la COVID-19. Ahora bien, lo cierto es que la investigación tomó medidas para atender ambos elementos al incluir pesos estadísticos y tendencias no paramétricas. Si bien es imposible asegurar por completo que los resultados son generalizables a otros periodos, la evidencia sugiere que estas medidas fueron al menos parcialmente exitosas. Por ejemplo, aunque las estadísticas descriptivas muestran un aumento en la deserción escolar tras la pandemia, los estimadores calculados indican consistentemente una caída en el abandono en el primer año de introducción del programa. Por lo menos en lo que respecta a este índice, los resultados no están recogiendo los efectos de la pandemia.

Por último, cabe señalar que las estimaciones obtenidas no son sensibles a los casos donde la proporción de estudiantes con becas en las escuelas se mantuvo igual tras la introducción del programa, pero su composición cambió de forma importante de Prospera a PBBBJ. Esto debido a que la variación explorada en esta investigación se centra en las escuelas que aumentaron su exposición a becas con el inicio del programa evaluado.

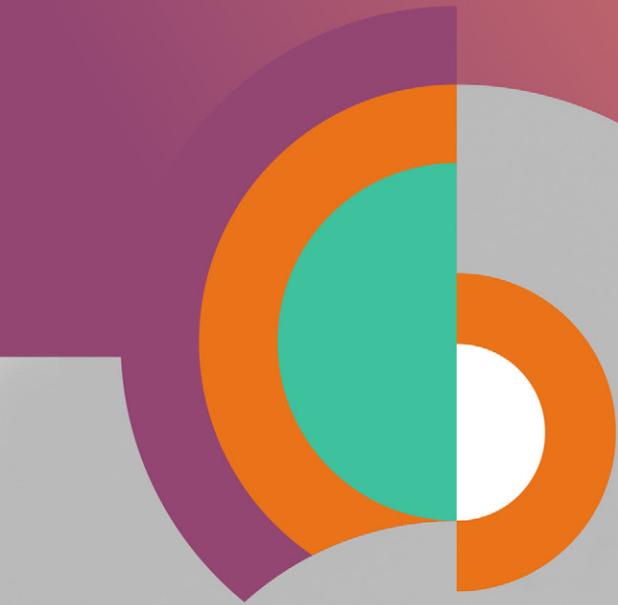
Asimismo, los instrumentos y técnicas para la recolección de datos cualitativos se generaron a partir de las variables exploradas en el análisis cuantitativo, además de incluir las principales dudas, problemáticas y observaciones de las personas que administran el programa. Con ello, las guías de entrevista y de grupo focal incluyeron temas relevantes para complementar la evaluación cuantitativa y generar recomendaciones que atienden los problemas señalados por las y los administradores del programa.

Es necesario señalar que la muestra cualitativa para esta investigación tomó en cuenta principalmente a escuelas ubicadas en localidades con alta marginación, cuando la mayor parte de las personas beneficiarias del PBBBJ están en zonas de baja o muy baja marginación. Sin embargo, esta decisión respondió a la focalización territorial de las becas y permitió capturar su impacto en los lugares donde es prioritario mejorar los indicadores educativos.

Otra posible limitación del muestreo son los sesgos de autoselección. Las personas que participaron en las entrevistas y grupos focales como madres, padres, tutores y tutoras de las familias beneficiarias posiblemente eran aquellas que estaban más interesadas en la educación de sus hijas e hijos o tenían mayor acceso a información, además de que se contó con el apoyo del programa para convocarlas a las actividades, de tal forma que no son representativas de la población objetivo en general. No obstante, este problema fue atendido en cierta medida al realizar una convocatoria abierta y al integrar preguntas sobre expectativas y experiencias comunitarias.

Finalmente, otros problemas en la metodología cualitativa estuvieron relacionados con las dificultades para llegar a la población objetivo del PBBBJ. En algunas comunidades indígenas, las personas entrevistadas no hablaban español y la comunicación fue mediante traductores que pudieron sesgar o reinterpretar las preguntas y respuestas. Asimismo, por razones de seguridad, se reemplazaron algunas comunidades que representaban riesgos para el equipo evaluador, lo que es lamentable por su alto valor analítico, pues los datos cualitativos recolectados sugieren que la inseguridad determina de forma importante las decisiones educativas de las familias, sobre todo cuando tienen que transportarse largas distancias.

# Conclusiones



Esta Evaluación de Impacto integró diversas fuentes de información para analizar el efecto del PBBBJ en los indicadores educativos: abandono, reprobación, repetición y rezago grave. Para ello, se utilizaron modelos estadísticos que permitieron explotar una variación en la cantidad de estudiantes con becas, incluso en un contexto de pandemia y programas preexistentes. De igual forma se complementó con un análisis cualitativo que permitió explorar más a detalle las experiencias de las personas beneficiarias.

De manera general, el PBBBJ tiene efectos positivos sobre su objetivo de fomentar la permanencia escolar de los estudios de niñas, niños y adolescentes inscritos en escuelas públicas en primaria y secundaria. Acorde con lo que se ha encontrado en la evidencia internacional sobre transferencias no condicionadas, los resultados cuantitativos de esta Evaluación de Impacto muestran una reducción en el abandono escolar de corto plazo para aquellas escuelas que tienen una mayor proporción de población estudiantil beneficiada con el PBBBJ.

Una mayor proporción de becarios del PBBBJ, por encima de la mediana de su municipio y sin haber alcanzado previamente esos niveles, incluso con Prospera, redujo la tasa de abandono en el corto plazo; en primarias y secundarias se observó una reducción un ciclo escolar después de la intervención, con una magnitud de 0.48 y 1.89%, respectivamente. En los municipios con baja marginación, las escuelas de educación básica también experimentaron una reducción del abandono de 1.05%. Lo mismo puede decirse para las primarias (0.48%) y secundarias (2.33%), así como para las primarias de modalidad general (1.06%). En los municipios con alta marginación, la tasa de abandono disminuyó 0.78% para las escuelas de educación básica en general y 1.18% para las primarias de modalidad indígena.

La mayor intensidad del PBBBJ en las escuelas redujo progresivamente la tasa de rezago. El análisis de los efectos por periodo revela que el rezago disminuyó a partir del segundo ciclo escolar después del tratamiento en las escuelas de educación básica, las primarias de modalidad general y las secundarias. En los municipios con grado bajo de marginación, este efecto se encontró también para todas las escuelas en conjunto, las primarias y las primarias de modalidad general, específicamente. Aunque este efecto tuvo una magnitud pequeña en el segundo ciclo (0.06 a 0.11%), esta magnitud aumentó ligeramente en el siguiente periodo (0.11 a 0.19%) y se identifica un comportamiento dinámico, es decir, cada vez es mayor. El programa demostró entonces su potencial para disminuir la tasa de rezago en el mediano y en el largo plazo.

En términos generales, el programa presenta mejores resultados en secundarias—donde, en comparación con las primarias, los niveles de abandono, reprobación y rezago son más altos— ya que el programa disminuyó la tasa de abandono en 1.36% y la tasa reprobación en 1.59%; al considerar los efectos por periodo al primer ciclo después del tratamiento, las cifras correspondientes son incluso más altas, 1.89 y 2.31%. Otras investigaciones respaldan este hallazgo: las transferencias monetarias son especialmente exitosas en la educación secundaria. Este es el caso sin importar si son condicionadas (García y Saavedra, 2023) o no (Chong y Lau, 2023). Es posible que las becas funcionen mejor en la secundaria porque, como comentaron algunas familias en las entrevistas, el costo de mandar

a las y los menores de edad a clases aumenta durante esta etapa, especialmente en localidades donde no hay escuelas y hay carencias estructurales de transporte. Adicionalmente, el apoyo económico podría compensar el costo de oportunidad de no involucrar a niñas, niños y adolescentes en actividades laborales, ya que debido a su edad son más susceptibles de empezar a trabajar.

Ahora bien, esta evaluación encontró que el PBBBBJ está asociado con un efecto desfavorable en las secundarias ubicadas en municipios con baja marginación en lo que refiere a su tasa de repetición, que aumentó un promedio de 0.24% en las escuelas tratadas. No obstante, para el mismo conjunto de escuelas, los datos indican que el programa redujo las tasas de abandono y reprobación un año después del tratamiento, en 2.33 y 2.79%, respectivamente. Entonces, es posible que el aumento en la repetición corresponda a estudiantes que habrían dejado la escuela sin el programa, pero ahora pueden quedarse y necesitan apoyo adicional para aprovechar de mejor manera su educación. Solo evaluaciones futuras, con datos de un periodo más amplio, podrán determinar si las dificultades capturadas en el aumento del rezago y la repetición son debidamente atendidas por el PBBBBJ.

Desde el lado cualitativo, destaca que las percepciones de las familias beneficiarias son congruentes con los resultados del análisis cuantitativo. Las personas entrevistadas relacionan la permanencia escolar de niños, niñas y adolescentes con factores de su contexto socioeconómico y cultural. Esto explica el impacto marginal y temporal de las becas en los indicadores educativos.

Asimismo, los resultados cualitativos indican que las familias beneficiarias señalaron utilizar el dinero de las becas principalmente en cubrir los gastos educativos de las y los menores de edad. Sin embargo, no les alcanza para mejorar las condiciones de estudio en casa o atender carencias más estructurales como la falta de transporte, la infraestructura escolar y la falta de escuelas en las comunidades lejanas. Entonces, el PBBBBJ constituye una estrategia para mantener a las y los estudiantes en la educación básica, pero es necesario implementar otro tipo de intervenciones, como tutorías o acompañamiento personalizado en las escuelas para quienes están teniendo más dificultades de aprendizaje.

Dado los resultados anteriores, se puede inferir que son las condiciones de las comunidades y el contexto familiar las que determinan en gran medida la decisión de permanecer o abandonar la escuela. En particular, la falta de escuelas en las localidades es una limitante para que niñas, niños y adolescentes continúen sus estudios, porque tienen que transportarse largas distancias o irse a vivir a otros lugares. La falta de transportes económicos y la inseguridad fueron citados como preocupaciones por las madres y los padres de las familias beneficiarias. El dinero es un apoyo importante, pero no les permite cubrir los gastos que supondría mandar a las y los menores de edad a estudiar fuera de sus localidades. Por lo tanto, deben considerarse intervenciones adicionales para las personas que viven en zonas sin escuelas del nivel básico o de educación media superior: transportes gratuitos o de bajo costo y becas de manutención.

Con respecto a la asignación de la beca a un solo beneficiario o beneficiaria por familia, podría ser insuficiente para aquellas familias que tienen dos o más hijas e hijos en educación básica. Las

entrevistas revelaron que el dinero recibido por la beca es imprescindible para que niños, niñas y adolescentes de las familias con ingreso económico por debajo del salario mínimo continúen, al menos, con la educación básica. En este caso toma relevancia considerar la asignación de una beca por hijo o hija, particularmente a familias debajo de la línea de pobreza y pobreza extrema.

El PBBBBJ constituye una estrategia necesaria, pero no suficiente, para mantener a las y los estudiantes en la educación básica, ya que es necesario implementar otro tipo de intervenciones destinadas a mejorar los indicadores educativos y el aprendizaje, como tutorías o acompañamiento personalizado en las escuelas para quienes están teniendo más dificultades de aprendizaje. Tanto la evidencia internacional como nacional sugiere que los mejores resultados de las transferencias monetarias se logran cuando acompañan puntualmente el avance y progreso de las y los estudiantes y se complementan con intervenciones transversales relacionadas con la salud y nutrición. Adicionalmente, los apoyos integrados que proveen tutoría, enseñanza al nivel adecuado para estudiantes y recursos dirigidos a estudiantes con talento y de bajos ingresos, han demostrado ser efectivos para promover la equidad y el avance académico.

Por último, la evaluación detectó retos en la operación del programa, como la falta de sucursales del Banco del Bienestar, las largas distancias que tiene que recorrer para hacer el cobro de la beca, los retrasos en las transferencias, la limitada educación financiera y tecnológica entre las familias beneficiarias, la falta de internet en las localidades y las barreras de accesibilidad para las personas que no pueden entender o leer el español. El potencial de las BBBJ para mejorar el acceso al derecho a la educación está limitado por estos problemas, y podrían ser relativamente atendibles con intervenciones públicas complementarias.

Por ello, se sugiere que las familias reciban un acompañamiento más cercano por parte del personal encargado del programa, así como la implementación de alternativas para las localidades no bancarizadas y sin acceso a internet o dispositivos móviles. No obstante, se reconoce que muchas de las problemáticas identificadas asociadas con la manera como se dispersan los recursos a través del Banco del Bienestar, exceden la operación del PBBBBJ, por lo que es necesario establecer mecanismos de coordinación que permitan, por ejemplo, considerar alternativas de dispersión de recursos o estrategias conjuntas que consideren las características específicas de las familias beneficiarias.



## Referencias

- Akresh, R., De Walque, D., y Kazianga, H. (2013). Cash transfers and child schooling: evidence from a randomized evaluation of the role of conditionality. *World Bank Policy Research. Working Paper 6340, Impact Evaluation Series Núm. 82*. <https://ssrn.com/abstract=2208344>
- Baird, S., McIntosh, C., y Özler, B. (2011). Cash or condition? Evidence from a cash transfer experiment. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1709-1753. doi:10.1093/qje/qjr032
- Baird, S., Ferreira, F., Özler, B., y Woolcock, M. (2014). Conditional, unconditional and everything in between: a systematic review of the effects of cash transfer programmes on schooling outcomes. *Journal of Development Effectiveness*, 6(1), 1-43. doi: 10.1080/19439342.2014.890362
- Barham, T., Macours, K., y Maluccio, J. (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 No. IDB-WP-432*. doi: 10.18235/0011482
- Bastagli, F., Hagen-Zaker, J., Harman, L., Sturge, B., y Schmidt, T. (2016). *Cash transfers: What does the evidence say? A rigorous review of programme impact and of the role of design and implementation features*. Londres: Overseas Development Institute (ODI). <https://odi.org/en/publications/cash-transfers-what-does-the-evidence-say-a-rigorous-review-of-impacts-and-the-role-of-design-and-implementation-features/>
- Behrman, J., Parker, S., Todd, P., y Zhang, W. (2022). Prospering through Prospera: A Dynamic Model of CCT Impacts on Educational Attainment and Achievement in Mexico. *Cambridge Quantitative Economics*. doi: 10.17863/CAM.107169
- Behrman, J., Parker, S., y Todd, P. (2019). Impacts of PROSPERA on Enrollment, School Trajectories, and Learning. *World Bank Policy Research. Working Paper, 9000*. <https://ssrn.com/abstract=3450896>.
- Bell, N. (2020). The Impacts of unconditional cash transfers on schooling in adolescence and young adulthood: Evidence from South Africa. *Economic Research Southern Africa (ERSA)*. Working Paper No. 821. [https://econrsa.org/wp-content/uploads/2022/06/working\\_paper\\_821.pdf](https://econrsa.org/wp-content/uploads/2022/06/working_paper_821.pdf)
- Cabrera-Hernandez, F. (2022). Leave them kids alone! The effects of abolishing grade repetition: Evidence from a nationwide reform. *Economics of Education Review*, 30(4), 339-355. doi:10.1080/09645292.2021.1978938
- Cabrera-Hernández, F., Padilla-Romo, M., y Peluffo, C. (2023). Full-time schools and educational trajectories: Evidence from high-stakes exams. *Economics of Education Review*, 96. doi: 10.1016/j.econedurev.2023.102443
- Chong, Z., y Lau, S. (2023). Unconditional cash transfers and child schooling: A meta-analysis. *Munich Personal RePEc Archive*, (120837). <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/120837/>
- CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social). (2019). *¿Qué funciona y qué no en desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes? Guías prácticas de políticas públicas*. Ciudad de México, CONEVAL. [https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/ESEPS/Documents/Guias\\_practicas/Que\\_funciona\\_Desarrollo\\_Educativo.pdf](https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/ESEPS/Documents/Guias_practicas/Que_funciona_Desarrollo_Educativo.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2021). *Nota técnica sobre el rezago educativo 2018-2020*. Ciudad de México. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP\\_2018\\_2020/Notas\\_pobreza\\_2020/Nota\\_tecnica\\_sobre\\_el\\_rezago%20educativo\\_2018\\_2020.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Notas_pobreza_2020/Nota_tecnica_sobre_el_rezago%20educativo_2018_2020.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2022a). Porcentaje de población de 3 a 29 años con ingreso inferior a la línea de pobreza que asiste a la educación pública obligatoria y recibe beca. Acceso efectivo a la educación. Sistema de información de derechos sociales. <https://sistemas.coneval.org.mx/SIDS/Serie2016-2022/ Acceso-efectivo-a-derechos-sociales/ Acceso-efectivo-a-la-Educacion/Ed-3/Resultados>
- \_\_\_\_\_. (2022b). *Medición de la pobreza 2022*. [https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza\\_2022.aspx](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2022.aspx)
- \_\_\_\_\_. (2022c). Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe. [https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion\\_poblacion\\_indigena.pdf](https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf)

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (1917). México: *Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada el 30 de septiembre de 2024.  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (CNBBBJ). (2019). *El Programa Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez cumplió la meta de apoyar a 10 millones de estudiantes*.  
<https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/el-programa-nacional-de-becas-para-el-bienestar-benito-juarez-cumplio-la-meta-de-apoyar-a-10-millones-de-estudiantes-215728>
- \_\_\_\_\_. (2023). *Diagnóstico del Programa "Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez"*.  
[https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/documentos/diagnos\\_pob/S072\\_Diagnostico\\_2023.pdf](https://evaluacion.becasbenitojuarez.gob.mx/es/documentos/diagnos_pob/S072_Diagnostico_2023.pdf)
- Cortés, F., Latapi, A., De la Rocha, M. (2008). Método científico y política social: a propósito de las evaluaciones cualitativas de los programas sociales. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Cunha, F., y Heckman, J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47. doi:10.1257/aer.97.2.31
- De Chaisemartin, C., D'Haultfoeulle, X., Malézieux, M., y Sow, D. (2023). DID\_MULTIPLEGT\_DYN: Stata module to estimate event-study Difference-in-Difference (DID) estimators in designs with multiple groups and periods, with a potentially non-binary treatment that may increase or decrease multiple times. *Statistical Software Components*.
- De Chaisemartin, C., y D'Haultfoeulle, X. (2022). Difference-in-Differences Estimators of Intertemporal Treatment Effects. *National Bureau of Economic Research*.
- De Hoyos, R., Estrada, R., y Vargas, M. (2018). Predicting individual wellbeing through test scores: Evidence from a national assessment in Mexico. *World Bank Policy Research*. Working Paper No. 8459. <https://ssrn.com/abstract=3191644>
- García, S., y Saavedra, J. (2023). Conditional cash transfers for education. En Hanushek, E., Machin, S. y Woessmann, L. (Eds.) *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 6, pp. 499-590). Elsevier. doi: 10.1016/bs.hesedu.2022.11.004
- Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. y Vermeersch, C. (2017). Diferencias en Diferencias. En *La evaluación de impacto en la práctica* (Ed. 2, pp. 143-158). Banco Mundial. doi: 0.1596/978-1-4648-0888-3
- Glewwe, P., Siameh, C., Sun, B., y Wisniewski, S. (2021). School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries. En B. McCall (Ed.), *The Routledge Handbook of the Economics of Education* (pp. 218-252). Londres: Routledge. doi:10.4324/9780429202520
- Glewwe, P., Lambert, S., y Qihui, C. (2020). Education production functions: Updated evidence from developing countries. En S. Bradley, y G. Colin (Eds.), *The Economics of Education: A comprehensive Review* (Ed. 2, pp. 183-215). Londres: Academic Press. doi:10.1016/C2017-0-02304-2
- Goodman-Bacon, A. (2018). Difference-in-Differences with Variation in Treatment Timing. National Bureau of Economic Research (NBER). Working Paper Series No. 25018. doi: 10.3386/w25018
- Hanushek, E. (2004). Some Simple Analytics of School Quality. *National Bureau of Economic Research (NBER)*. Working Paper No. 10229. doi:10.3386/w10229
- Hanushek, E. (2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of education review*, 34, 204-212. doi:10.1016/j.econedurev.2013.04.005
- Hanushek, E., y Wößmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. World Bank.  
<https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202007%20Education%20Quality%20and%20Economic%20Growth.pdf>
- Hernández, G., De la Garza, T., Zamudio, J., y Yaschine, I. (Eds.). (2019). *El Progreso-Oportunidades-Prospera, a 20 años de su creación*. Ciudad de México: CONEVAL.  
[https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/IEPSM/Documents/Libro\\_POP\\_20.pdf](https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/CEIPP/IEPSM/Documents/Libro_POP_20.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*.  
<https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Presentación de resultados*. Obtenido de Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (COVID-ED) 2020:  
<https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- Kidd, S. (2016). To Condition or Not to Condition: What is the Evidence? Pathway's Perspectives on Social Policy in International Development.  
<https://www.developmentpathways.co.uk/publications/to-condition-or-not-to-condition-what-is-the-evidence/>
- King, G., Keohane, R., y Verba, S. (2010). The Importance of Research Design. En H. Brady, y D. Collier (Eds.), *Rethinking Social Inquiry: Diverse Tools, Shared Standards* (Ed. 2, pp. 111-121). Nueva York: Rowman and Littlefield Publishers.
- Kremer, M., Miguel E., y Thornton R. (2009). Incentives to Learn. *Review of Economics and Statistics*, 91(3), 437-456. doi: 10.1162/rest.91.3.437
- Ladhani, S. y Sitter, K. (2020). Conditional Cash Transfers: A Critical Review. *Development Policy Review*, 38(1), 28-41. doi:10.1111/dpr.12416
- Lazear, E. (2003). Teacher incentives. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 179-214.
- Levasseur, P. (2021). Why do conditional cash transfer programmes fail to target the poor? The case of urban areas in Mexico. *CEPAL Review*, (133), 191-206.  
<https://hdl.handle.net/11362/47206>
- Lochner, L. (2011). Non-production benefits of education: Crime, health, and good citizenship. Working Paper 16722. *National Bureau of Economic Research*. doi:10.3386/w16722
- Molina, T., Barham, T., Macours, K., Maluccio, J., y Stampini, M. (2019). Long-Term Impacts of Conditional Cash Transfers: Review of the Evidence. *World Bank Research Observer*, 34(1), 119-159. doi: 10.1093/wbro/lky005
- Murnane, R., Willett, J., Duhaldeborde, Y., y Tyler, J. (2000). How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings? *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(4), 547-568. doi:10.1002/1520-6688(200023)19:4<547::AID-PAM2>3.0.CO;2-%23
- O'Neill, K. (2021). Cash or Conditions? An Analysis of Conditional Cash Transfer Programs (Tesis doctoral, Carleton University). doi: 10.22215/etd/2021-14644
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (s.f.). *Educación de Calidad*. Obtenido de Objetivos de Desarrollo Sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/educacion/>
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

- Presidencia de la República. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Ciudad de México, México. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599)
- Ragin, C. (2007). Comparative Methods. En W. Outhwaite, y S. Turner (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Science Methodology* (pp. 67-81). Londres: SAGE Publications. doi:10.4135/9781848607958
- Schady, N., y Araújo, M. (2006). Transferencias monetarias, condiciones, matriculación escolar y trabajo infantil: Evidencia de un experimento aleatorio en Ecuador. *Publicaciones del Banco Mundial*, 3.
- Secretaría de Bienestar. (Bienestar). (2017). Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2018. Ciudad de México, México. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5509738&fecha=29/12/2017](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509738&fecha=29/12/2017)
- \_\_\_\_\_. (2019). Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2019. Ciudad de México, México. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5551581&fecha=31/12/1969](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551581&fecha=31/12/1969)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/indicadorespronosticos.aspx>
- \_\_\_\_\_. (2020a). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Ciudad de México, México. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/medianoplazo.aspx>
- \_\_\_\_\_. (2020b). Reglas de Operación del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez para el ejercicio fiscal 2021. Ciudad de México, México. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5609169&fecha=29/12/2021](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609169&fecha=29/12/2021)
- \_\_\_\_\_. (2022). Reglas de Operación del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez para el ejercicio fiscal 2023. Ciudad de México, México. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5676024&fecha=29/12/2022](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676024&fecha=29/12/2022)
- \_\_\_\_\_. (2023). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*. Ciudad de México: SEP. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2022\\_2023.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023.pdf)
- Suárez, H. (2008). *El sentido y el método: Sociología de la cultura y análisis de contenido*. Ciudad de México: El Colegio de Michoacán.
- Villatoro, P. (2004). *Programas de reducción de la pobreza en América Latina. Un análisis de cinco experiencias*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/6075>
- Whitehurst, G. y Chingos, M. (2011). Class Size: What Research Says and What it Means for State Policy. *Brown Center on Education Policy at Brookings*. <https://www.brookings.edu/articles/class-size-what-research-says-and-what-it-means-for-state-policy/>

# Anexos

## Anexo 1

### Contexto de las localidades visitadas en el trabajo de campo

**Cuadro A1.** Características sociodemográficas promedio de las localidades visitadas

Entidad	Municipio	Localidad	Información de los padres		Información de las madres		Ingresos mensuales por familia
			Nivel educativo	Actividad principal	Nivel educativo	Actividad principal	
Estado de México	San Felipe del Progreso	San Lucas de Ocoatepec	Secundaria	Jornaleros migrantes (EUA)	Secundaria	Jornaleras y cuidado del hogar	1,000
	San José del Rincón	Cedro de la Manzana	Primaria	Construcción	Secundaria	Cuidado del hogar	5,000
	Texcoco	San Jerónimo Amanalco	Secundaria	Empleados, comercio y servicios técnicos	Preparatoria	Cuidado del hogar, comercio y costura	7,000
	Villa Victoria	San Diego Suchitepec	Secundaria	Construcción y agricultura	Secundaria	Cuidado del hogar y agricultura	2,000
San Luis Potosí	Aquismón	Tampemoche	Secundaria incompleta	Agricultura y servicios técnicos	Secundaria	Cuidado del hogar	4,000
	Tamazunchale	Tezapotla	Secundaria	Construcción y agricultura	Preparatoria	Cuidado del hogar	3,000
	Xilitla	San Pedro Huitzquillo	Primaria	Construcción y agricultura	Secundaria	Cuidado del hogar y agricultura	1,500

Entidad	Municipio	Localidad	Información de los padres		Información de las madres		Ingresos mensuales por familia
			Nivel educativo	Actividad principal	Nivel educativo	Actividad principal	
Chiapas	Chiapa de Corzo	Nuevo Bochil	Secundaria	Servicios técnicos	Primaria	Cuidado del hogar	1,500
		Nuevo Carmen Tonapac					
	San Cristóbal de las Casas	La Candelaria	Primaria	Construcción, vigilancia y carpintería	Secundaria	Cuidado del hogar	1,300
		San Antonio del Monte					
	Ocozacoautla	Las Pimientas	Secundaria	Agricultura	Secundaria	Cuidado del hogar	2,000
		Armando Zebadua					
	Villaflores	Villahermosa	Primaria	Agricultura	Secundaria	Cuidado del hogar y agricultura	1,500
		Guadalupe Victoria					
Acala	Monte Los Olivos	Primaria	Agricultura	Primaria	Cuidado del hogar y bordados	1,800	
	Santa Rosa						
Puebla	Puebla	San Andrés Azumiatla	Preparatoria	Construcción y agricultura	Secundaria	Cuidado del hogar	2,500
	Cuetzalan del Progreso	Ciudad de Cuetzalan	Preparatoria	Construcción y agricultura	Preparatoria	Empleadas, cuidado del hogar y agricultura	4,000
	Vicente Guerrero	Rancho Nuevo	Preparatoria	Construcción y agricultura	Secundaria	Cuidado del hogar	3,000
		Tepetzitintla	Primaria	Construcción y agricultura	Primaria	Cuidado del hogar, ventas y lavado de ropa	1,200
	Ixtepec	Paity	Primaria	Construcción y agricultura	Secundaria	Cuidado del hogar	1,000
Ixtepec							

**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos de las fichas sociodemográficas aplicadas a las madres y padres de las familias beneficiarias del PBBBJ que participaron en las entrevistas y los grupos de enfoque.

## Anexo 2

### Cálculo de indicadores educativos

Estos indicadores están diseñados para medir la eficiencia y eficacia del Sistema Educativo Nacional, para brindar a niñas, niños y adolescentes acceso a la educación y que, una vez matriculados, puedan permanecer en el sistema escolar hasta concluir todos los niveles que lo conforman. Es decir, que transiten de manera regular e ininterrumpida entre grados. Para ello se recurre a indicadores del El Sistema de Indicadores Educativos (SIE) que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) construyó con base en marcos legales contenidos en la Constitución, la Ley General de Educación y compromisos internacionales adoptado como la meta número 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de "Garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad".

A continuación, se muestran los indicadores seleccionados para medir los efectos del PBBBJ en primarias y secundarias. Los indicadores están acompañados por una descripción que resume su

definición en el Informe del Panorama Educativo de México 2018 editado por el INEE (2019) y se computan con las Estadísticas 911 provistas por la SEP.

**Tasa de abandono intracurricular.** Estudiantes que dejan el sistema escolar antes de concluir el nivel educativo que cursaban. Se estima como la proporción de estudiantes que, si bien están matriculadas y matriculados en alguna institución educativa al inicio del ciclo escolar, no se encuentran al final de éste.

$$\text{Tasa de abandono intracurricular}_t^{niv} = \frac{MI_t^{niv} - AE_t^{niv}}{MI_t^{niv}}$$

Donde:

$MI_t^{niv}$  → Matrícula inicial del ciclo escolar en el nivel educativo .

$AE_t^{niv}$  → Estudiantes que egresaron del nivel educativo en el ciclo escolar .

**Tasa de reprobación:** Estudiantes que no han obtenido los conocimientos establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado o curso al final del ciclo escolar, por cada cien estudiantes matriculados.

$$\text{Tasa de reprobación}_t^{niv} = \frac{MI_t^{niv} - AP_t^{niv}}{MF_t^{niv}} \cdot 100$$

Donde:

$MI_t^{niv}$  → Matrícula inicial del ciclo escolar en el nivel educativo .

$AP_t^{niv}$  → Estudiantes que aprobaron el nivel educativo al inicio del ciclo escolar t.

$MF_t^{niv}$  → Matrícula en el nivel educativo al final del ciclo escolar .

**Tasa de repetición:** Estudiantes que, al inicio del ciclo escolar, se registran en el mismo nivel educativo que cursaron el ciclo anterior. No es igual a la tasa de reprobación porque, durante el periodo vacacional, algunos estudiantes que reprobaron desertan sus estudios.

$$\text{Tasa de repetición}_t^{niv} = \frac{ER_t^{niv}}{MF_{t-1}^{niv}} \cdot 100$$

Donde:

$ER_t^{niv}$  → Estudiantes de reingreso del nivel escolar en el ciclo escolar t.

$MF_t^{niv}$  → Matrícula en el nivel educativo al final del ciclo escolar .

**Tasa de rezago grave:** Corresponde al número de estudiantes según condición de rezago grave o avance regular por cada cien en la matrícula de referencia. El indicador tiene dos categorías: estudiantes con rezago grave y con avance regular. Los estudiantes con rezago grave son aquellos que se matriculan en dos o más grados por debajo del que deberían cursar en correspondencia a su edad. Los estudiantes con avance regular son aquellos que están matriculados en el grado que corresponde a su edad, que están adelantados o tienen rezago ligero (un grado por debajo del idóneo).

$$Tasa\ de\ rezago_t = \frac{tA_{ge}^{ae}}{tA_{ge}} \cdot 100$$

En donde:

$tA_{ge}$  Estudiantes del grupo de edad según avance en la trayectoria escolar al inicio del ciclo escolar.

ae Avance en la trayectoria escolar: rezago grave y avance regular.

ge Grupo de edad: 3 a 5 años, 6 a 11 años, 12 a 14 años y 15 a 17 años.

TA<sub>ge</sub> Estudiantes matriculados del grupo de edad en el ciclo escolar .

# Anexo 3.

## Escuelas muestreadas para análisis cualitativo

**Cuadro A2.** Selección de la muestra cualitativa por entidad federativa, municipios y escuelas

Estado	Municipio	Localidad	Nivel y modalidad	Matrícula	Becarios	Grado de marginación
Estado de México	San Felipe del Progreso	San Lucas Ocoatepec	Primaria Indígena	188	192	Alto
		San Lucas Ocoatepec	Secundaria Técnica	298	105	Alto
	San José del Rincón	Cedro de la Manzana	Telesecundaria	75	48	Alto
		Cedro de la Manzana	Primaria General	195	192	Alto
	Texcoco	San Jerónimo Amanalco	Secundaria General	370	237	Muy Bajo
		San Jerónimo Amanalco	Primaria Indígena	196	156	Muy Bajo
	Villa Victoria	San Diego Suchitepec	Primaria General	408	371	Alto
		San Diego Suchitepec	Telesecundaria	198	116	Alto
San Luis Potosí	Aquismon	Tampemoche	Primaria General	242	200	Alto
		Tampemoche	Telesecundaria	108	98	Alto
	Tamazunchale	Tezapotla	Primaria Indígena	284	263	Alto
		Tezapotla	Telesecundaria	228	181	Alto
	Xilitla	San Pedro Huitzilquico	Primaria General	224	183	Medio
		San Pedro Huitzilquico	Secundaria Técnica	177	139	Medio
Chiapas	Chiapa de Corzo	Nuevo Bochil	Telesecundaria	55	63	Alto
		Nuevo Carmen Tonapac	Telesecundaria	74	75	Bajo
	San Cristóbal de las Casas	San Antonio del Monte	Primaria Indígena	464	358	Alto
		La Candelaria	Secundaria Técnica	194	190	Alto
	Ocozacoautla	Las Pimientas	Primaria Indígena	165	138	Medio
		Armando Zebadua	Telesecundaria	111	118	Medio
	Villaflores	Villahermosa	Primaria General	98	89	Alto
		Guadalupe Victoria	Secundaria Técnica	98	97	Bajo
	Acala	Monte de Los Olivos	Primaria Indígena	56	46	Alto
		Santa Rosa	Primaria General	32	33	Alto
Puebla	Puebla	San Andrés Azumiatla	Primaria Indígena	213	195	Medio
		San Andrés Azumiatla	Secundaria Técnica	106	96	Medio
	Cuetzalan del progreso	Ciudad de Cuetzalan	Primaria General	363	335	Muy bajo
		Ciudad de Cuetzalan	Secundaria General	480	437	Muy bajo
	Vicente Guerrero	Rancho Nuevo	Primaria General	184	160	Alto
		Tepetzintla	Telesecundaria	112	108	Alto
	Ixtepec	Paity	Primaria Indígena	206	195	Alto
		Ixtepec	Secundaria Técnica	293	259	Medio

**Fuente:** elaboración del CONEVAL con datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, datos administrativos del PBBBJ y los grados de marginación del Conapo.

# Anexo 4

## Guía entrevista al padre/madre/tutor en familias beneficiarias del PBBBJ

Datos de la entrevista	
Fecha	
Localidad	
Municipio	
Estado	
Hora de inicio	
Hora de finalización	
Clave asignada en la grabación	

Esta guía tiene como finalidad conocer la experiencia de las familias beneficiarias sobre el apoyo que reciben por medio del PBBBJ (Becas Benito Juárez), en qué invierten el dinero que reciben, la permanencia educativa de las y los niños y las expectativas de las familias y las y los niños para continuar con los estudios.

### Sobre la Beca Benito Juárez

1. ¿Cómo se enteraron del programa de BBBJ? ¿Cuál fue el proceso para ser beneficiarias/os?
2. Si tiene más de un hijo o hija en primaria y secundaria ¿Cómo decidieron en su hogar quién es el hijo o hija beneficiaria de BBBJ?
3. ¿El hecho de tener una beca por hija/o a una beca por familia ha provocado que alguna/o de sus hijas o hijos tengan que dejar de estudiar? ¿Por qué?
4. ¿Su hija o hijo sabe que recibe una beca?  
Si la respuesta es sí ¿qué dice su hija o hijo al respecto?  
Si la respuesta es no ¿por qué?
5. ¿De qué manera reciben la BBBJ?
6. ¿En qué lugar cobra la BBBJ? [¿Utiliza la tarjeta para pagar en algún lugar? ¿retira todo el efectivo?]
7. ¿Cada cuánto le llega la beca?
8. ¿Cuáles son sus experiencias al recibir la BBBJ? (Llega a tiempo, es fácil de cobrar, le avisan que ya llegó, etc.)

### Permanencia educativa y expectativas parentales

9. Desde que recibe la BBBJ, ¿ha cambiado su opinión sobre enviar a sus hijas e hijos a la escuela?

10. Si no recibieran la beca ¿Sus hijos e hijas seguirían estudiando?  
Sí, ¿Por qué?  
No ¿Por qué?
11. En su opinión, ¿qué es lo que más afecta para que sus hijas e hijos continúen estudiando?
12. ¿Le gustaría que sus hijos continúen en educación media superior y superior?
13. ¿Cree que sus hijos puedan alcanzar la educación media superior o superior?  
13.1. Si la respuesta es sí: ¿tiene pensado a qué escuela irá(n)? ¿cómo cubrirán los gastos?
14. Estarían de acuerdo con ser beneficiario/a de una beca que esté condicionada a la asistencia o el desempeño escolar?

### **Beca y economía del hogar**

[El/la entrevistador/a debe especificar lo siguiente: "la beca es un apoyo que otorga el gobierno para apoyar a su economía familiar. Es sabido que existen gastos que no siempre son educativos, y en los cuales la beca puede ayudar en su hogar. En este sentido..."]

15. ¿En qué gasta el dinero que recibe de la beca?
16. ¿Cómo ha cambiado el gasto en los alimentos que compra desde que recibe la beca?
17. ¿Cómo usa el dinero de la beca en los gastos del material escolar de sus hijas/os? (Libros, libretas, papelería, etc.)
18. ¿Han empleado las becas para mejorar las condiciones de estudio de sus hijos o hijas? (libros, escritorio, computadora, material de escritorio, etc.) ¿De qué manera?
19. ¿Su(s) hijos/(as) gastan una parte del dinero de la beca?

### **Percepción sobre el aprendizaje y escuelas**

20. ¿Cree que su hija o hijo aprende en esta escuela? ¿Por qué?
21. ¿Consideran que las BBJ influyeron de manera positiva en el aprendizaje de sus hijos/as?
22. ¿Cómo considera las instalaciones de la escuela? (ventanas, puertas, luz eléctrica, agua, baños, aulas, etc.)
23. ¿Considera que las y los profesores tienen el conocimiento del grado en el que enseñan?  
¿Se reúnen a menudo con profesoras/es?
24. [Para las telesecundarias] ¿Cuentan con la cantidad suficiente de profesores/as para la cantidad de estudiantes?
25. ¿Cuáles fueron/serán los cambios en el paso de primaria a secundaria y cómo los afrontaron? ¿De qué manera ayudó la beca? ¿cómo emplearon la beca en esa transición?

## **Involucramiento de padres y madres en la educación**

26. ¿De qué manera colabora en las actividades escolares que realizan sus hijos o hijas?
27. En su hogar ¿quiénes son las personas del hogar que colaboran en las actividades escolares de las y los niños?
28. ¿Cómo ha influido la BBBJ en el involucramiento de la familia en las actividades escolares?
29. ¿Alguna vez le han pedido contribuciones o participación para festivales o necesidades de la escuela? ¿Cómo las cubre cuando esto sucede? ¿quién participa del hogar?
30. Además de la escuela, ¿su(s) hijo(s)/hija(s) ayudan en las labores del hogar? ¿apoyan en las actividades laborales de padres y/o madres?

## **Expectativas de niños y niñas**

31. ¿Las niñas de sus familias tienen el deseo de continuar con sus estudios de secundaria, media superior y de universidad? ¿Y los niños tienen esas mismas expectativas?
32. ¿Han considerado que en algún momento sus hijos e hijas puedan mudarse a otro Estado o localidad para poder continuar con su educación media superior o superior? ¿Cómo lo afrontarían como familia?

## **COVID-19**

33. ¿Cómo afectó de la COVID-19 en la educación de sus hijas e hijos? ¿Dejaron la escuela en ese tiempo?
34. ¿Eran beneficiarias de la BBBJ en esa época?
35. ¿Cómo ayudó la beca que recibe su familia durante la pandemia? ¿El apoyo fue suficiente? ¿Por qué?
36. ¿La beca les permitió adquirir herramientas como computadora, tv o celular para apoyar las tareas escolares en la pandemia? ¿Cómo estuvieron distribuidas las tareas del hogar con las actividades educativas durante la pandemia?

## **Finalmente,**

37. ¿Cómo vivió su familia la transición con el cambio de programas de Prospera y las BBBJ? [si es necesario, especificar los cambios más importantes, corresponsabilidades y una beca por familia] ¿Qué efectos tuvo este cambio en su hogar?
38. ¿Cuántos apoyos recibían en su familia con los anteriores programas?
39. ¿Cómo impactó el cambio del programa en el gasto en su hogar?
40. ¿Qué opinan respecto a que todas las familias de la comunidad reciban ahora la beca por igual?

# Anexo 5

## Guía entrevista al personal directivo de las escuelas prioritarias

Datos de la entrevista	
Fecha	
Localidad	
Municipio	
Estado	
Hora de inicio	
Hora de finalización	
Clave asignada en la grabación	

Esta guía tiene como finalidad conocer la percepción del personal directivo sobre la influencia de las becas en la calidad educativa, los niveles de deserción escolar y su percepción sobre la transición del Prospera al PBBBJ

### Proceso del BBBJ

1. ¿Qué medio de pago se utiliza para la entrega de la beca a las familias beneficiarias del BBJ en esta escuela?
2. ¿Qué tareas o actividades realiza su escuela para la entrega de medios de pago a los beneficiarios?
3. ¿Qué sugerencias realizaría para mejorar el cumplimiento de las metas del Programa BBBJ?  
[Es decir, bajar la deserción escolar, mejorar las condiciones de aprendizaje de las y los niños]

### Permanencia educativa

4. ¿Creen que las BBBJ influyen de forma directa en que las y los niños no dejen la escuela?  
¿Por qué?
5. ¿Cuáles creen que son los factores que más afectan en la deserción escolar?
6. ¿Consideran que las becas son importantes para que las familias puedan apoyar a sus hijos e hijas para continuar con sus estudios?
7. ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos para que las familias envíen a sus hijas e hijos a la escuela?
8. ¿Hacen algún seguimiento de las y los niños que dejan la escuela?
9. ¿En qué consideran que la mayor parte de las familias invierten el dinero que reciben de las becas?

## Calidad del aprendizaje y escuela

10. ¿Cuál es su opinión sobre el nivel educativo que tiene esta escuela? ¿por qué? ¿Tienen alguna herramienta para medir la calidad educativa?
11. ¿Qué factores consideran que influyen más en la mejora del aprendizaje?
12. ¿Qué tanto interactúan los padres/madres con los profesores/profesoras de la escuela? ¿Brindan alguna retroalimentación sobre el desempeño de los NNA?
13. ¿Considera que su escuela cuenta con todo lo necesario para la cantidad de estudiantes que tienen?

## Involucramiento de padres y madres en la educación

14. ¿De qué manera involucran a los padres/madres en la educación de los niños y niñas que asisten a esta escuela?
15. ¿Cómo considera que es la participación de padres/madres en el aprendizaje de los niños y niñas que asisten a esta escuela?
16. Para el caso de los festivales o necesidades de la escuela, ¿han solicitado el apoyo económico de padres/madres de familia? ¿Por qué? ¿Para qué destinan estos recursos?
17. 16.1 [Si la respuesta es afirmativa] ¿cuál es la reacción que obtienen de los padres/madres de familia?
18. En su percepción, ¿ha observado que mejora la adquisición de materiales educativos por parte de las familias beneficiarias de las BBBJ?
19. ¿Considera que existen diferencias significativas en la capacidad del aprendizaje de las y los niños por sus características socioeconómicas? ¿Cómo apoyan con estas diferencias?
20. ¿Consideran que las diferencias culturales (como el idioma) afectan en el aprendizaje de las y los niños? ¿Qué hacen para apoyar con esas diferencias?

## Expectativas

21. ¿Creen que las BBBJ han apoyado a las familias para que las y los niños sigan estudiando? ¿Por qué?
22. ¿Cómo influye el apoyo de las BBBJ para que las y los niños quieran seguir estudiando?
23. ¿Perciben que las familias apoyan a las niñas de sus familias para continuar con los estudios?
24. ¿Consideran que de algún modo se amplían las expectativas educativas de las y los niños y de las familias para migrar y continuar con la educación?

## **COVID-19**

25. ¿Cómo afectó el COVID-19 en la operación de su escuela?
26. ¿La escuela tuvo algún rol en la entrega de becas durante la pandemia? ¿qué hicieron?
27. ¿Cuál fue la función de la BBJ para las familias durante la pandemia?
28. ¿Cómo fue el abandono escolar durante la pandemia? ¿Considera que se ha recuperado la asistencia escolar a niveles similares anteriores a la pandemia?

## **Finalmente,**

29. ¿Cómo vivieron la transición con el cambio de programas entre Prospera y las BBBJ en su escuela? [si es necesario, especificar principales cambios, corresponsabilidades].
30. ¿Cuáles consideran que son los efectos positivos del cambio de programas?
31. ¿Cuáles consideran que son los efectos negativos del cambio de programas?
32. ¿Ha notado cambios en la asistencia escolar por el hecho de que la beca ya no está condicionada a la asistencia escolar?

# Anexo 6

## Guía entrevista al grupo focal madres/padres y tutoras/es

Datos de la entrevista	
Fecha	
Localidad	
Municipio	
Estado	
Hora de inicio	
Hora de finalización	
Clave asignada en la grabación	

Esta guía tiene como finalidad conocer las experiencias y percepciones de madres, padres y tutores/as de familias con hijas e hijos beneficiarios de programas de becas de Prospera/oportunidades y Becas para el Bienestar Benito Juárez en la actualidad.

### Proceso de la BBBJ

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia al recibir tu beca y hacer uso de ella? ¿Han tenido algún problema para cobrar o usar el dinero de la beca?

### Permanencia educativa

2. ¿Cuáles creen que son los factores que más influyen para que las familias tomen la decisión de ya no mandar a sus hijas e hijos a la escuela?
3. ¿Consideran que las becas son importantes para que las familias puedan apoyar a sus hijos e hijas para continuar con sus estudios?
4. ¿Cuáles son los principales beneficios de la beca para que sus hijas/os asistan a la escuela?
5. ¿Cuáles son los principales obstáculos para llevar a sus hijos/hijas a la escuela?

### Beca y economía del hogar

*[el/la entrevistador/a debe especificar lo siguiente: "la beca es un apoyo que otorga el gobierno para apoyar a su economía familiar. Es sabido que existen gastos que no siempre son educativos, y en los cuales la beca puede ayudar en su hogar. En este sentido..."]*

6. ¿Qué tanto valoran el ingreso adicional de la beca? ¿Por qué?
7. ¿En qué gastan el dinero que reciben de la beca?
8. ¿Consideran que es costoso mantener a sus hijos/hijas en la escuela? ¿Por qué?

9. Cuando sus hijos pasen al siguiente nivel educativo [secundaria o bachillerato], ¿a dónde irían? ¿Qué tan lejos está esta escuela de su domicilio?
10. ¿Cómo cubrirían los gastos cuando sus hijos pasen al siguiente nivel educativo?
11. De alguna manera, ¿la beca influye en su decisión por traer a sus hijos/hijas a esta escuela? ¿Por qué?

### **Calidad del aprendizaje y escuela**

12. ¿Por qué envían a sus hijas e hijos a esta escuela?
13. ¿Creen que sus hijas e hijos aprenden en esta escuela? ¿Por qué?
14. ¿Considera que las instalaciones de la escuela son suficientes para la cantidad de niñas y niños que acuden?
15. ¿Consideran que las BBBJ influyeron de manera positiva en la calidad de la educación?

#### *[Entrevistas secundaria]*

16. ¿Cuáles fueron los principales retos para la transición de sus hijos/hijas de primaria a secundaria? ¿Y cómo los afrontaron? ¿De qué manera ayudo la beca para esa transición?

#### *[Entrevistas primaria]*

17. ¿Cuáles consideran que serán los principales retos para la transición de sus hijos/hijas de primaria a secundaria? ¿Y cómo los afrontará? ¿De qué manera ayudó la beca para esa transición?
18. ¿Cada cuánto se reúnen con las y los profesores?
19. ¿Creen que las y los profesores de esta escuela tienen el conocimiento del grado o las materias que enseñan?

### **Becas**

20. Desde que reciben el apoyo, ¿cómo ha cambiado su opinión sobre enviar a sus hijas/hijos a la escuela?
21. ¿Su hijo/hija sabe que recibe la beca?
22. Si la respuesta es sí, ¿qué es lo que opina al respecto?
23. Si la respuesta es no, ¿por qué?
24. ¿De qué manera influye la beca para que su hijo/hija quiera seguir estudiando?

## Expectativas

25. ¿Creen que las BBBJ sí han apoyado a sus familias para que sus hijas e hijos sigan estudiando?
26. ¿Cómo apoyan a sus hijas e hijos como familia para continuar con los estudios?
27. ¿Ustedes tienen expectativas de que sus hijas e hijos más adelante puedan mudarse a otro Estado o localidad y continuar con la educación? ¿Cómo lo harían?

## Periodo Pandemia COVID-19

28. ¿Cómo afectó la pandemia en la educación sus hijas e hijos?
29. ¿Conocieron el programa "aprende en casa"?
30. ¿Qué medios de comunicación utilizaban durante la pandemia para apoyar a sus hijos e hijas en su educación? [tv, celular, computadora, etc.]
31. ¿Cuál fue la función de la BBJ para sus familias durante la pandemia?
32. En este contexto ¿en qué gastaban el dinero que recibía de la BBBJ?
33. ¿Cómo estuvieron distribuidas las tareas del hogar con las actividades educativas durante la pandemia?

## Transición de las Becas

34. ¿Qué significó para ustedes el cambio de Prospera al de Becas para el Bienestar Benito Juárez? [si es necesario, especificar cambios más evidentes pasar de una beca por niño o niña a una beca por hogar, corresponsabilidades]
35. ¿Qué efecto tuvo este cambio en sus hogares?
36. ¿Cuáles fueron las principales implicaciones en su hogar de recibir una beca por hija/o a una beca por familia? Considera que podría provocar que alguno o alguno de sus hijos o hijas tenga que dejar de estudiar.
37. ¿Qué opinan de que las BBBJ se den por igual a todas las familias de su comunidad y no haya prioridad?

# Anexo 7

## Ficha sociodemográfica por familia beneficiaria

### Ficha sociodemográfica por familia

No. De grabadora	
Código de grabación	

Entidad Federativa:	Municipio		Localidad:	
Nombre de la persona beneficiaria (hijo/a o tutor/a):	Si la persona beneficiaria es hijo/a, por favor indique nivel escolar actual (si la persona beneficiaria es tutor/a, la información se captura más adelante):			
Hijos e hijas en el hogar:				
Nombre:	Nivel educativo:		Sexo:	Edad:
¿Usted o alguna/o de sus hijas/os fueron beneficiarias/os del programa Prospera?	Además de estudiar ¿a qué tareas del hogar se dedican sus hijas?		Además de estudiar ¿a qué tareas del hogar se dedican sus hijos?	
¿Desde cuándo?				
Nombre del padre:		Nivel Educativo:		
¿A qué se dedica?		¿Es trabajador migrante?		
¿Habla alguna lengua indígena o dialecto? Sí___ No___ ¿Cuál? _____ indígena? Sí___ No___ ¿Cuál? _____		De acuerdo con su cultura ¿se considera		
Nombre de la madre:		Nivel Educativo:		
¿A qué se dedica?		¿Es trabajadora migrante?		
¿Habla alguna lengua indígena o dialecto? Sí___ No___ ¿Cuál? _____ indígena? Sí___ No___ ¿Cuál? _____		De acuerdo con su cultura ¿se considera		
Cuentan con algún otro apoyo económico además de la beca		¿Cuál?		
Aproximadamente, cuál es el ingreso total de su hogar (mensual):				
0 - 500:___; 501 - 1000: ___; 1000 - 1500:___; 1500- 3000:___; 3000 -5000:___; 5,000-10,000:___; 10,000- 15,000:___; más de 20,000___				

# Anexo 8

## Estimaciones de los modelos de diferencias en diferencias dinámicas

### Estimaciones para educación básica

	Efecto estimado	Desviación estándar	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)		
<b>Abandono (intracurricular)</b>										
Efecto promedio	-0.61	0.23	-1.06	-0.17	15,038,913	1,766,192	0.0322	0.0688		
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)										
t + 1	-0.97	-0.19	-1.33	-0.61	14,019,088	843,806				
t + 2	-0.38	0.36	-1.08	0.32	9,059,206	593,749				
t + 3	-0.11	0.51	-1.12	0.89	4,361,445	328,637				
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas										
t - 1	-0.53	0.23	-0.98	-0.08	9,805,437	813,306				
t - 2	-0.63	0.41	-1.44	0.18	998,216	552,883				
<b>Repetición</b>										
Efecto promedio	0.05	0.04	-0.03	0.13	19,655,500	2,377,647			0.3709	0.9442
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)										
t + 1	0.06	0.05	-0.03	0.15	18,151,876	935,399				
t + 2	0.04	0.06	-0.07	0.15	13,286,452	859,190				
t + 3	0.04	0.07	-0.10	0.17	8,516,794	583,058				
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas										
t - 1	-0.07	0.06	-0.19	0.06	13,903,470	909,244				
t - 2	0.01	0.07	-0.14	0.15	5,076,999	808,739				
<b>Reprobación</b>										
Efecto promedio	-0.41	0.23	-0.85	0.03	14,457,899	1,673,734	0.7647	0.9977		
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)										
t + 1	-0.41	0.20	-0.80	-0.01	13,321,004	800,268				
t + 2	-0.40	0.35	-1.09	0.30	8,602,396	557,608				
t + 3	-0.43	0.49	-1.40	0.53	4,182,163	315,858				
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas										
t - 1	0.13	0.23	-0.32	0.57	9,171,237	767,723				
t - 2	0.22	0.40	-0.56	1.00	943,676	518,565				
<b>Rezago (grave)</b>										
Efecto promedio	-0.06	0.02	-0.10	-0.02	19,592,246	2,385,307			0.2432	0.0029
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)										
t + 1	-0.01	0.03	-0.06	0.04	18,067,680	933,722				
t + 2	-0.06	0.03	-0.11	-0.02	13,247,928	864,258				
t + 3	-0.13	0.03	-0.19	-0.06	8,501,382	587,327				
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas										
t - 1	0.04	0.02	-0.01	0.09	13,837,883	901,917				
t - 2	0.05	0.06	-0.07	0.16	5,056,435	803,894				

## Estimaciones para educación básica en municipios con marginación baja

	Efecto estimado	Dev. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (intracurricular)</b>								
Efecto promedio	-0.65	0.29	-1.23	-0.08	12,087,751	1,300,957	<b>0.0917</b>	<b>0.1312</b>
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-1.05	0.22	-1.47	-0.62	11,320,534	609,869		
t + 2	-0.35	0.47	-1.28	0.58	7,349,197	431,330		
t + 3	-0.23	0.63	-1.47	1.01	3,566,969	259,758		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.62	0.31	-1.23	-0.02	7,853,977	585,714		
t - 2	-0.61	0.55	-1.69	0.48	709,344	395,841		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	0.07	0.05	-0.03	0.17	15,795,800	1,720,077	<b>0.4833</b>	<b>0.9101</b>
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.08	0.06	-0.03	0.20	14,699,275	672,135		
t + 2	0.05	0.07	-0.08	0.19	10,799,118	624,815		
t + 3	0.08	0.09	-0.09	0.25	6,932,713	423,127		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.02	0.06	-0.11	0.14	11,204,415	650,957		
t - 2	0.08	0.07	-0.05	0.21	4,035,261	584,677		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	-0.50	0.29	-1.07	0.08	11,622,517	1,232,781	<b>0.9662</b>	<b>0.9653</b>
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-0.48	0.26	-1.00	0.03	10,748,375	578,645		
t + 2	-0.45	0.47	-1.36	0.47	6,981,935	402,792		
t + 3	-0.62	0.60	-1.80	0.57	3,427,055	251,344		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.00	0.30	-0.59	0.60	7,338,907	553,196		
t - 2	0.14	0.54	-0.91	1.20	669,914	369,728		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	-0.06	0.02	-0.11	-0.02	15,861,974	1,763,313	<b>0.0859</b>	<b>0.0001</b>
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.01	0.03	-0.05	0.07	14,729,727	685,582		
t + 2	-0.08	0.03	-0.13	-0.02	10,841,492	643,175		
t + 3	-0.16	0.03	-0.22	-0.09	6,966,060	434,556		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.04	0.03	-0.02	0.09	11,240,272	660,518		
t - 2	0.11	0.05	0.00	0.21	4,056,257	590,834		

## Estimaciones para educación básica en municipios con marginación alta

	Efecto estimado	Desv. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (intracurricular)</b>								
Efecto promedio	-0.52	0.27	-1.05	0.02	2,951,162	465,235	0.1258	0.2590
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.78	0.35	-1.47	-0.09	2,698,554	233,937		
t + 2	-0.45	0.37	-1.19	0.28	1,710,009	162,419		
t + 3	0.22	0.54	-0.82	1.27	794,476	68,879		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.27	0.20	-0.67	0.13	1,951,460	227,592		
t - 2	-0.71	0.40	-1.50	0.07	288,872	157,042		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	0.00	0.07	-0.14	0.14	3,859,700	657,570	0.15060	0.5431
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	0.01	0.07	-0.12	0.14	3,452,601	263,264		
t + 2	0.03	0.09	-0.14	0.20	2,487,334	234,375		
t + 3	-0.06	0.10	-0.26	0.14	1,584,081	159,931		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.27	0.16	-0.58	0.03	2,699,055	258,287		
t - 2	-0.18	0.20	-0.57	0.21	1,041,738	224,062		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	-0.18	0.26	-0.68	0.33	2,835,382	440,953	0.0853	0.6325
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.22	0.24	-0.68	0.25	2,572,629	221,623		
t + 2	-0.29	0.41	-1.09	0.51	1,620,461	154,816		
t + 3	0.24	0.53	-0.80	1.28	755,108	64,514		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	0.44	0.21	0.04	0.85	1,832,330	214,527		
t - 2	0.41	0.38	-0.34	1.16	273,762	148,837		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	-0.02	0.05	-0.12	0.08	3,730,272	621,994	0.2810	0.7069
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.05	0.05	-0.15	0.06	3,337,954	248,140		
t + 2	0.00	0.06	-0.11	0.11	2,406,436	221,083		
t + 3	-0.02	0.08	-0.18	0.14	1,535,322	152,771		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	0.04	0.05	-0.05	0.14	2,597,611	241,399		
t - 2	-0.13	0.16	-0.44	0.19	1,000,178	213,060		

## Estimaciones para primaria

	Efecto estimado	Dev. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (intracurricular)</b>								
Efecto promedio	-0.27	0.16	-0.58	0.04	11,199,888	1,236,582	0.1444	0.1015
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-0.48	0.18	-0.84	-0.12	10,534,012	598,713		
t + 2	-0.20	0.22	-0.63	0.24	6,820,853	393,914		
t + 3	0.11	0.26	-0.40	0.62	3,302,002	243,955		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.30	0.16	-0.61	0.02	7,398,567	580,840		
t - 2	-0.40	0.30	-0.97	0.18	710,131	370,904		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	0.01	0.04	-0.08	0.10	14,560,820	1,644,731	0.1059	0.7420
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.02	0.04	-0.06	0.10	13,572,269	661,455		
t + 2	0.02	0.06	-0.10	0.14	9,962,367	597,837		
t + 3	-0.04	0.08	-0.20	0.13	6,364,309	385,439		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.09	0.05	-0.19	0.01	10,425,167	646,432		
t - 2	0.02	0.06	-0.09	0.14	3,801,783	570,603		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	0.08	0.10	-0.11	0.27	11,256,476	1,258,518	0.1959	0.3722
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.19	0.14	-0.09	0.47	10,605,756	611,125		
t + 2	-0.03	0.10	-0.22	0.17	6,853,524	400,551		
t + 3	-0.02	0.13	-0.28	0.23	3,317,596	246,842		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.23	0.13	-0.02	0.47	7,469,250	594,707		
t - 2	0.11	0.22	-0.32	0.54	717,436	377,033		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	-0.04	0.02	-0.09	0.00	14,442,265	-0.04	0.1610	0.0100
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-0.01	0.02	-0.05	0.04	13,451,776	651,034		
t + 2	-0.04	0.03	-0.09	0.01	9,890,134	593,114		
t + 3	-0.11	0.04	-0.18	-0.04	6,324,455	383,261		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.02	0.02	-0.02	0.07	10,328,940	633,331		
t - 2	0.08	0.04	0.00	0.17	3,761,969	557,926		

## Estimaciones para primaria en municipios con marginación baja

	Efecto estimado	Dev. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (intracurricular)</b>								
Efecto promedio	-0.26	0.19	-0.62	0.11	9,047,815	909,632	<b>0.6396</b>	<b>0.1679</b>
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-0.48	0.19	-0.84	-0.11	8,554,932	429,942		
t + 2	-0.08	0.28	-0.63	0.48	5,568,382	285,120		
t + 3	-0.03	0.30	-0.61	0.56	2,719,798	194,570		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.18	0.20	-0.58	0.22	5,959,951	416,113		
t - 2	-0.26	0.36	-0.97	0.45	497,128	265,263		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	0.01	0.05	-0.10	0.12	11,738,553	1,174,408	<b>0.3020</b>	<b>0.9653</b>
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.00	0.05	-0.09	0.10	11,030,991	469,584		
t + 2	0.02	0.08	-0.14	0.19	8,127,119	427,631		
t + 3	0.00	0.10	-0.20	0.21	5,210,103	277,193		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.07	0.06	-0.19	0.05	8,426,233	457,146		
t - 2	0.04	0.06	-0.08	0.17	3,022,624	404,767		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	0.09	0.13	-0.16	0.34	9,086,293	926,239	<b>0.6477</b>	<b>0.5131</b>
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.20	0.20	-0.18	0.59	8,597,484	439,782		
t + 2	0.00	0.13	-0.26	0.26	5,589,155	289,447		
t + 3	-0.05	0.16	-0.36	0.26	2,732,368	197,010		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.15	0.17	-0.17	0.48	6,002,991	426,806		
t - 2	0.10	0.29	-0.46	0.67	502,139	269,060		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	-0.08	0.02	-0.13	-0.04	11,756,202	1,195,394	<b>0.0530</b>	<b>0.0000</b>
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-0.02	0.02	-0.07	0.02	11,029,637	475,339		
t + 2	-0.09	0.03	-0.14	-0.03	8,139,802	437,268		
t + 3	-0.19	0.04	-0.26	-0.11	5,221,388	282,787		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.04	0.03	-0.01	0.09	8,434,846	461,895		
t - 2	0.11	0.05	0.02	0.20	3,030,074	407,026		

## Estimaciones para primaria en municipios con marginación alta

	Efecto estimado	Dev. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebo)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (intracurricular)</b>								
Efecto promedio	-0.27	0.30	-0.86	0.32	2,152,073	326,950	0.0148	0.0526
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-0.44	0.44	-1.29	0.42	1,979,080	168,771		
t + 2	-0.44	0.31	-1.05	0.17	1,252,471	108,794		
t + 3	0.68	0.53	-0.35	1.71	582,204	49,385		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.61	0.22	-1.05	-0.17	1,438,616	164,727		
t - 2	-0.77	0.49	-1.73	0.20	213,003	105,641		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	0.01	0.08	-0.14	0.17	2,822,267	470,323	0.1519	0.1661
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.07	0.07	-0.07	0.21	2,541,278	191,871		
t + 2	0.02	0.08	-0.14	0.19	1,835,248	170,206		
t + 3	-0.11	0.12	-0.35	0.13	1,154,206	108,246		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.15	0.08	-0.30	0.01	1,998,934	189,286		
t - 2	-0.04	0.12	-0.27	0.19	779,159	165,836		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	0.06	0.08	-0.10	0.22	2,170,183	332,279	0.0080	0.0505
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.15	0.07	0.01	0.30	2,008,272	171,343		
t + 2	-0.09	0.11	-0.32	0.13	1,264,369	111,104		
t + 3	0.09	0.17	-0.24	0.43	585,228	49,832		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.41	0.13	0.15	0.67	1,466,259	167,901		
t - 2	0.14	0.27	-0.40	0.67	215,297	107,973		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	0.09	0.05	-0.02	0.19	2,686,063	432,015	0.8734	0.7197
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.05	0.06	-0.06	0.17	2,422,139	175,695		
t + 2	0.10	0.06	-0.02	0.22	1,750,332	155,846		
t + 3	0.12	0.09	-0.05	0.29	1,103,067	100,474		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.02	0.04	-0.10	0.07	1,894,094	171,436		
t - 2	0.01	0.11	-0.20	0.22	731,895	150,900		

## Estimaciones para secundarias

	Efecto estimado	Dev. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)		
<b>Abandono (intracurricular)</b>										
Efecto promedio	-1.36	0.65	-2.64	-0.08	3,817,947	528,349	0.1230	0.4859		
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	-1.89	0.44	-2.75	-1.03	3,465,063	244,257				
t + 2	-0.94	0.98	-2.85	0.97	2,224,821	199,621				
t + 3	-0.84	1.84	-4.44	2.76	1,053,054	84,471				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	-0.82	0.58	-1.95	0.32	2,392,760	231,630				
t - 2	-2.10	1.33	-4.70	0.50	287,256	181,765				
<b>Repetición</b>										
Efecto promedio	0.16	0.09	-0.01	0.33	5,065,183	731,038			0.6775	0.6897
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	0.16	0.13	-0.09	0.41	4,552,330	273,108				
t + 2	0.10	0.11	-0.11	0.32	3,303,934	260,522				
t + 3	0.22	0.13	-0.02	0.47	2,138,331	197,408				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	-0.02	0.18	-0.38	0.34	3,457,551	261,976				
t - 2	0.11	0.21	-0.29	0.51	1,267,296	237,305				
<b>Reprobación</b>										
Efecto promedio	-1.59	0.81	-3.18	-0.01	3,183,988	413,955	0.1606	0.4219		
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	-2.31	0.66	-3.61	-1.01	2,700,075	188,307				
t + 2	-0.86	1.22	-3.25	1.52	1,737,860	156,843				
t + 3	-1.30	2.09	-5.40	2.80	858,958	68,805				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	-1.33	0.78	-2.85	0.20	1,691,577	172,180				
t - 2	-1.58	1.55	-4.63	1.46	225,411	141,318				
<b>Rezago (grave)</b>										
Efecto promedio	-0.08	0.05	-0.18	0.02	5,119,927	756,020			0.0738	0.5164
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	-0.03	0.07	-0.17	0.11	4,588,015	281,852				
t + 2	-0.11	0.05	-0.21	0.00	3,337,086	270,313				
t + 3	-0.12	0.07	-0.25	0.01	2,162,193	203,855				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	0.06	0.06	-0.06	0.17	3,488,274	267,750				
t - 2	-0.27	0.16	-0.59	0.05	1,286,546	245,137				

## Estimaciones para secundarias en municipios con marginación baja

	Efecto estimado	Dev. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (Intracurricular)</b>								
Efecto promedio	-1.60	0.86	-3.29	0.08	3,019,911	390,064	0.0926	0.4444
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-2.33	0.57	-3.45	-1.21	2,746,642	179,091		
t + 2	-1.00	1.28	-3.52	1.51	1,767,867	145,996		
t + 3	-0.95	2.36	-5.57	3.66	841,006	64,977		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-1.30	0.78	-2.83	0.23	1,880,500	168,765		
t - 2	-2.79	1.84	-6.39	0.81	211,387	130,364		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	0.24	0.10	0.04	0.44	4,029,212	543,791	0.1365	0.5686
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.29	0.16	-0.03	0.60	3,642,469	201,715		
t + 2	0.15	0.13	-0.10	0.40	2,652,841	196,353		
t + 3	0.30	0.16	-0.01	0.61	1,709,034	145,723		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.19	0.16	-0.13	0.50	2,758,423	192,975		
t - 2	0.31	0.16	0.00	0.62	1,004,958	179,079		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	-1.99	1.04	-4.03	0.05	2,519,659	305,281	0.1626	0.4911
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-2.79	0.84	-4.43	-1.15	2,136,549	138,027		
t + 2	-1.03	1.60	-4.16	2.11	1,382,238	113,131		
t + 3	-1.95	2.59	-7.03	3.13	689,187	54,123		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-1.68	1.03	-3.70	0.33	1,325,937	125,554		
t - 2	-2.39	2.13	-6.57	1.78	166,946	100,454		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	-0.03	0.06	-0.13	0.08	4,077,097	566,041	0.8703	0.3338
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.06	0.09	-0.12	0.23	3,673,579	209,407		
t + 2	-0.07	0.06	-0.18	0.05	2,681,892	205,076		
t + 3	-0.08	0.07	-0.22	0.05	1,730,456	151,558		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.03	0.07	-0.10	0.16	2,785,667	197,787		
t - 2	-0.03	0.15	-0.32	0.26	1,018,504	182,977		

## Estimaciones para secundarias en municipios con marginación alta

	Efecto estimado	Dev. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (intracurricular)</b>								
Efecto promedio	-0.88	0.60	-2.06	0.29	798,036	138,285	0.2164	0.9784
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.80	0.48	-1.75	0.15	718,421	65,166		
t + 2	-0.98	0.99	-2.92	0.96	456,954	53,625		
t + 3	-0.87	1.33	-3.47	1.73	212,048	19,494		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	0.50	0.42	-0.33	1.33	512,260	62,865		
t - 2	-0.62	0.59	-1.77	0.52	75,869	51,401		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	-0.09	0.15	-0.39	0.21	1,035,971	187,247	0.4695	0.4002
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.21	0.16	-0.52	0.10	909,861	71,393		
t + 2	-0.05	0.23	-0.49	0.40	651,093	64,169		
t + 3	0.00	0.17	-0.34	0.34	429,297	51,685		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.61	0.53	-1.66	0.44	699,128	69,001		
t - 2	-0.50	0.68	-1.84	0.84	262,338	58,226		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	-0.52	0.97	-2.42	1.38	664,329	108,674	0.7891	0.6249
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-1.00	0.95	-2.87	0.87	563,526	50,280		
t + 2	-0.49	1.40	-3.23	2.26	355,622	43,712		
t + 3	1.02	2.19	-3.29	5.32	169,771	14,682		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.40	0.72	-1.82	1.02	365,640	46,626		
t - 2	0.39	1.23	-2.01	2.79	58,465	40,864		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	-0.22	0.11	-0.45	0.00	1,042,830	189,979	0.0115	0.8651
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.26	0.11	-0.48	-0.03	914,436	72,445		
t + 2	-0.20	0.12	-0.45	0.04	655,194	65,237		
t + 3	-0.19	0.17	-0.52	0.13	431,737	52,297		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	0.14	0.13	-0.11	0.39	702,607	69,963		
t - 2	-0.95	0.48	-1.90	-0.01	268,042	62,160		

## Estimaciones para primarias generales

	Efecto estimado	Dev. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)		
<b>Abandono (intracurricular)</b>										
Efecto promedio	-0.61	0.24	-1.07	-0.15	14,735,347	1,705,493	00399	0.0797		
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	-0.97	0.19	-1.35	-0.60	13,745,291	810,768				
t + 2	-0.38	0.37	-1.11	0.35	8,893,297	573,786				
t + 3	-0.12	0.52	-1.15	0.91	4,289,177	320,939				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	-0.53	0.24	-1.00	-0.07	9,600,277	781,943				
t - 2	-0.62	0.42	-1.45	0.21	955,263	534,137				
<b>Repetición</b>										
Efecto promedio	0.04	0.04	-0.04	0.12	19,251,072	2,285,196			0.3209	0.9617
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	0.05	0.05	-0.04	0.15	17,801,900	895,515				
t + 2	0.04	0.06	-0.07	0.15	13,040,876	826,308				
t + 3	0.03	0.07	-0.11	0.17	8,367,358	563,373				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	-0.06	0.07	-0.19	0.07	13,623,871	870,982				
t - 2	0.03	0.08	-0.12	0.18	4,962,510	778,388				
<b>Reprobación</b>										
Efecto promedio	-0.42	0.23	-0.88	0.03	14,147,434	1,612,027	0.7065	0.9973		
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	-0.42	0.21	-0.83	-0.01	13,039,325	766,517				
t + 2	-0.42	0.37	-1.14	0.30	8,431,409	537,441				
t + 3	-0.45	0.51	-1.44	0.54	4,107,144	308,069				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	0.15	0.24	-0.31	0.61	8,958,784	735,564				
t - 2	0.26	0.41	-0.55	1.07	900,375	499,797				
<b>Rezago (grave)</b>										
Efecto promedio	-0.07	0.02	-0.11	-0.02	19,397,524	2,347,422			0.0984	0.0002
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	0.00	0.03	-0.06	0.05	17,901,580	916,974				
t + 2	-0.08	0.02	-0.12	-0.03	13,135,584	851,811				
t + 3	-0.15	0.03	-0.21	-0.09	8,432,102	578,637				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	0.05	0.02	0.00	0.10	13,715,488	887,862				
t - 2	0.08	0.06	-0.03	0.19	5,012,267	794,033				

## Estimaciones para primarias generales en municipios con marginación baja

	Efecto estimado	Dev. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)		
<b>Abandono (intracurricular)</b>										
Efecto promedio	-0.66	0.30	-1.24	-0.08	12,009,594	1,286,843	0.0904	0.1296		
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	-1.06	0.22	-1.49	-0.63	11,249,249	602,141				
t + 2	-0.35	0.48	-1.29	0.59	7,306,043	426,985				
t + 3	<b>-0.24</b>	<b>0.64</b>	<b>-1.49</b>	<b>1.01</b>	<b>3,547,990</b>	<b>257,717</b>				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	-0.63	0.31	-1.24	-0.02	7,802,275	578,347				
t - 2	-0.62	0.56	-1.71	0.47	701,005	391,704				
<b>Repetición</b>										
Efecto promedio	0.07	0.05	-0.03	0.16	15,691,933	0.07			0.4444	0.9235
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	0.08	0.06	-0.04	0.19	14,607,545	663,806				
t + 2	0.05	0.07	-0.09	0.18	10,733,137	617,263				
t + 3	0.08	0.09	-0.10	0.25	6,892,229	418,820				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	0.02	0.07	-0.11	0.15	11,132,447	643,064				
t - 2	0.09	0.07	-0.05	0.22	4,006,296	577,653				
<b>Reprobación</b>										
Efecto promedio	-0.51	0.30	-1.09	0.07	11,542,816	1,218,358	0.9665	0.9640		
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	-0.49	0.27	-1.01	0.03	10,675,225	570,608				
t + 2	-0.46	0.47	-1.38	0.46	6,937,551	398,447				
t + 3	-0.63	0.61	-1.83	0.56	3,407,179	249,303				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	0.01	0.31	-0.59	0.61	7,285,254	545,556				
t - 2	0.14	0.54	-0.92	1.21	661,471	365,591				
<b>Rezago (grave)</b>										
Efecto promedio	-0.06	0.02	-0.11	-0.02	15,820,916	1,755,992			0.1000	0.0002
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>										
t + 1	0.01	0.03	-0.05	0.07	14,695,910	682,871				
t + 2	-0.08	0.03	-0.13	-0.03	10,817,587	640,356				
t + 3	-0.15	0.03	-0.22	-0.09	6,950,990	432,765				
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>										
t - 1	0.04	0.03	-0.02	0.09	11,216,479	658,520				
t - 2	0.10	0.05	0.00	0.21	4,047,204	588,468				

## Estimaciones para primarias generales en municipios con marginación alta

	Efecto estimado	Desv. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (Intracurricular)</b>								
Efecto promedio	-0.47	0.30	-1.06	0.11	2,725,753	418,650	0.2005	0.3069
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-0.72	0.39	-1.49	0.04	2,496,042	208,627		
t + 2	-0.45	0.41	-1.25	0.35	1,587,254	146,801		
t + 3	0.29	0.57	-0.84	1.42	741,187	63,222		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.25	0.22	-0.68	0.19	1,798,002	203,596		
t - 2	-0.64	0.40	-1.42	0.15	254,258	142,433		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	-0.01	0.07	-0.15	0.14	3,559,138	585,307	0.1177	0.4436
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	0.00	0.07	-0.14	0.14	3,194,355	231,709		
t + 2	0.03	0.09	-0.15	0.22	2,307,739	209,045		
t + 3	-0.08	0.10	-0.28	0.12	1,475,129	144,553		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	-0.30	0.18	-0.64	0.04	2,491,424	227,918		
t - 2	-0.15	0.22	-0.58	0.28	956,214	200,735		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	-0.16	0.29	-0.73	0.40	2,604,618	393,669	0.0420	0.6290
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-0.21	0.27	-0.73	0.32	2,364,100	195,909		
t + 2	-0.30	0.45	-1.18	0.59	1,493,858	138,994		
t + 3	0.29	0.58	-0.84	1.42	699,965	58,766		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.55	0.23	0.09	1.00	1,673,530	190,008		
t - 2	0.57	0.42	-0.25	1.39	238,904	134,206		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	-0.05	0.05	-0.14	0.05	3,576,608	591,430	0.1682	0.4533
<b>Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)</b>								
t + 1	-0.02	0.05	-0.12	0.08	3,205,669	234,103		
t + 2	-0.04	0.05	-0.15	0.07	2,317,997	211,455		
t + 3	-0.10	0.07	-0.25	0.05	1,481,112	145,872		
<b>Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas</b>								
t - 1	0.08	0.05	-0.01	0.18	2,499,009	229,342		
t - 2	0.00	0.15	-0.29	0.30	965,063	205,565		

## Estimaciones para primarias indígenas

	Efecto estimado	Desv. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (intra-curricular)</b>								
Efecto promedio	-0.30	1.27	-2.79	2.20	42,953	18,746	<b>0.7035</b>	<b>0.3971</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.30	0.36	-1.01	0.40	205,160	31,363		
t + 2	-0.72	0.39	-1.49	0.05	273,797	33,038		
t + 3	-0.20	0.54	-1.25	0.85	165,909	19,963		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	0.28	0.88	-1.44	2.01	72,268	60,699		
t - 2	-0.42	0.41	-1.23	0.39	303,566	33,038		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	-0.40	0.26	-0.91	0.11	114,489	30,351	<b>0.1787</b>	<b>0.8030</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.28	0.18	-0.64	0.08	279,599	38,262		
t + 2	0.20	0.17	-0.12	0.53	349,976	39,884		
t + 3	0.10	0.20	-0.29	0.48	245,576	32,882		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	0.17	0.31	-0.43	0.78	149,436	19,685		
t - 2	0.16	0.17	-0.18	0.50	404,429	92,451		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	-0.70	0.49	-1.65	0.26	43,301	18,768	<b>0.0199</b>	<b>0.9574</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.46	0.18	-0.82	-0.10	212,453	32,159		
t + 2	-0.09	0.14	-0.35	0.18	281,679	33,751		
t + 3	-0.07	0.26	-0.58	0.44	170,987	20,167		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	0.04	0.55	-1.03	1.11	75,019	7,789		
t - 2	-0.07	0.20	-0.46	0.33	310,465	61,707		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	-1.41	0.67	-2.71	-0.10	43,987	9,861	<b>0.0554</b>	<b>0.1002</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.51	0.30	-1.11	0.08	118,620	14,055		
t + 2	-0.17	0.30	-0.75	0.42	162,195	16,748		
t + 3	0.54	0.39	-0.23	1.31	108,901	12,447		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	0.99	0.59	-0.17	2.14	66,058	8,690		
t - 2	0.33	0.32	-0.30	0.96	190,453	37,885		

## Estimaciones para primarias indígenas en municipios con marginación baja

	Efecto estimado	Desv. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (intracurricular)</b>								
Efecto promedio	0.90	0.85	-0.77	2.57	78,157	14,114	<b>0.8702</b>	<b>0.4751</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	0.73	0.93	-1.09	2.56	71,285	7,728		
t + 2	0.62	1.01	-1.36	2.61	43,154	4,345		
t + 3	2.10	1.67	-1.18	5.38	18,979	2,041		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.15	0.78	-1.69	1.39	51,702	7,367		
t - 2	0.92	1.92	-2.83	4.68	8,339	4,137		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	0.64	0.27	0.12	1.17	103,867	20,188	<b>0.0154</b>	<b>0.5375</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	0.71	0.38	-0.02	1.45	91,730	8,329		
t + 2	0.48	0.27	-0.04	1.00	65,981	7,552		
t + 3	0.79	0.40	0.00	1.58	40,484	4,307		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.40	0.23	-0.84	0.04	71,968	7,893		
t - 2	-0.97	0.34	-1.63	-0.31	28,965	7,024		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	0.61	0.53	-0.42	1.64	79,701	14,423	<b>0.0931</b>	<b>0.7722</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	0.44	0.31	-0.18	1.05	73,150	8,037		
t + 2	0.64	0.58	-0.49	1.78	44,384	4,345		
t + 3	1.19	1.33	-1.41	3.79	19,876	2,041		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.74	0.34	-1.40	-0.07	53,653	7,640		
t - 2	-0.22	0.28	-0.77	0.34	8,443	4,137		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	0.49	0.57	-0.62	1.60	36,789	7,321	<b>0.8704</b>	<b>0.0912</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	1.14	0.53	0.10	2.18	29,910	2,711		
t + 2	0.14	0.64	-1.11	1.39	20,462	2,819		
t + 3	0.05	0.87	-1.65	1.76	11,848	1,791		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	0.36	0.84	-1.29	2.01	20,018	1,998		
t - 2	-0.21	0.59	-1.37	0.94	8,872	2,366		

## Estimaciones para primarias indígenas en municipios con marginación alta

	Efecto estimado	Desv. est.	Límite inferior (CI)	Límite superior (CI)	Núm. de estudiantes	Switchers	Estadístico prueba-p (nulidad de placebos)	Estadístico prueba-e (igualdad de efectos)
<b>Abandono (intracurricular)</b>								
Efecto promedio	-0.83	0.47	-1.76	0.09	225,409	46,585	<b>0.7285</b>	<b>0.3228</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-1.18	0.43	-2.01	-0.34	202,512	25,310		
t + 2	-0.42	0.62	-1.65	0.80	122,755	15,618		
t + 3	-0.43	1.03	-2.45	1.59	53,289	5,657		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.31	0.41	-1.11	0.48	153,458	23,996		
t - 2	-0.63	1.54	-3.65	2.40	34,614	14,609		
<b>Repetición</b>								
Efecto promedio	0.03	0.21	-0.38	0.45	300,562	72,263	<b>0.4370</b>	<b>0.9069</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	0.07	0.19	-0.30	0.43	258,246	31,555		
t + 2	-0.01	0.24	-0.49	0.46	179,595	25,330		
t + 3	0.04	0.38	-0.70	0.78	108,952	15,378		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.27	0.22	-0.71	0.16	207,631	30,369		
t - 2	-0.26	0.32	-0.89	0.37	85,524	23,327		
<b>Reprobación</b>								
Efecto promedio	-0.27	0.21	-0.67	0.13	230,764	47,284	<b>0.0915</b>	<b>0.9837</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.24	0.15	-0.54	0.05	208,529	25,714		
t + 2	-0.28	0.29	-0.85	0.28	126,603	15,822		
t + 3	-0.33	0.56	-1.43	0.77	55,143	5,748		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.39	0.21	-0.81	0.03	158,800	24,519		
t - 2	-0.83	0.62	-2.04	0.38	34,858	14,631		
<b>Rezago (grave)</b>								
Efecto promedio	0.34	0.38	-0.40	1.09	153,664	30,564	<b>0.0266</b>	<b>0.0307</b>
Estimación de efectos por periodo después del tratamiento (t)								
t + 1	-0.38	0.35	-1.07	0.30	132,285	14,037		
t + 2	0.66	0.48	-0.27	1.60	88,439	9,628		
t + 3	1.37	0.71	-0.02	2.76	54,210	6,899		
Evaluación de los supuestos de no anticipación y de tendencias paralelas								
t - 1	-0.73	0.32	-1.36	-0.10	98,602	12,057		
t - 2	-1.80	0.86	-3.48	-0.11	35,115	7,495		

**FORMATO DE ASPECTOS RELEVANTES DE LA EVALUACIÓN (FARE)**

<b>Nombre de la evaluación:</b>	<b>Evaluación de Impacto del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez</b>			
<b>Objetivo de la evaluación:</b>	Examinar si el Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez (PBBBJ) incide en los indicadores educativos (tasas de abandono, repetición, reprobación y rezago) en las primarias y secundarias donde su cobertura ha sido mayor.			
<b>Tipo de evaluación:</b>	Evaluación de impacto			
<b>PAE:</b>	2023			
<b>Años evaluados:</b>	2019-2023			
<b>Ramo:</b>	11 Educación			
<b>Modalidad y Clave Pp:</b>	S072	<b>Denominación Pp:</b>	Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez	
<b>Unidad Responsable (UR):</b>	Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez			
<b>Unidad o área de evaluación (AE):</b>	Dirección General de Planeación, Análisis Monitoreo y Evaluación para el Desarrollo			
<b>Instancia Evaluadora (IE):</b>	<b>Denominación:</b>	Conferencia Interamericana de Seguridad Social (CISS)		
	<b>Coordinador(a):</b>	Vanessa Stoehr Linowski		
	<b>Colaboradores(as):</b>	Francisco Javier Cabrera-Hernández, Elisangela Escobar Arandia, Cristina Chávez, Fabián Mejía, Adrián Jiménez, Violeta Ramírez, Pablo Zamora, Montserrat Vázquez, Alejandra Rojas, Víctor Escandón y Ricardo Cortés.		
<b>Procedimiento de contratación:</b>	Convenio Específico de Colaboración	<b>Costo de la evaluación:</b>	<b>Subtotal</b>	\$1,661,727.84
			<b>IVA</b>	NA
			<b>Total</b>	\$1,661,727.84
<b>Tipo de contratación:</b>	Convenio Específico de Colaboración	<b>Fuente de financiamiento:</b>	Recursos presupuestales del CONEVAL correspondientes a la partida 33501 Estudios e investigaciones	
<b>Instancia de coordinación de la evaluación:</b>	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)			
<b>Descripción del Programa (Extensión máxima: 1000 caracteres)</b>				
<p>El PBBBJ comenzó a ejecutarse en 2019 y otorga becas—diferidas en dos o tres pagos durante el año escolar—a las familias con Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) que cursan la educación inicial, preescolar, primaria o secundaria en escuelas públicas de modalidad escolarizada. Su objetivo es que las y los estudiantes permanezcan en la escuela y concluyan sus estudios.</p> <p>La estrategia de focalización del PBBBJ es territorial y socioeconómica. Las becas se otorgan a todas las familias con NNA que estudian en escuelas prioritarias. Es decir, aquellas ubicadas en localidades donde el grado de marginación es alto o muy alto, 40% o más de la población habla alguna lengua indígena, o hay menos de 50 habitantes. Por su parte, las familias con NNA que no cursan su educación básica en una escuela prioritaria, pero sí en una susceptible de atención—es decir, pública y de modalidad escolarizada—pueden solicitar integrarse al programa si tienen bajos ingresos.</p>				
<b>Principales hallazgos de la evaluación (Extensión máxima: 1000 caracteres)</b>				
<p>Aunque el Programa representa un apoyo importante para la economía de las familias, no atiende los factores que limitan el acceso a la educación en localidades de alta marginación—como la falta de escuelas, infraestructura y servicios de transporte asequible. Asimismo, la beca sólo permite atender los gastos más inmediatos y es insuficiente para la adquisición de los recursos que realmente mejorarían las condiciones de estudio de las y los estudiantes. En este sentido, los datos obtenidos sugieren que el PBBBJ sólo incide en el abandono escolar en el corto plazo, al primer ciclo escolar después del tratamiento, reduciendo este indicador en 0.48 y 1.89% para primarias y secundarias respectivamente. En este sentido, son las condiciones de las comunidades y el contexto familiar las que determinan en gran medida la decisión de permanecer o abandonar la escuela. Con respecto a la operación del Programa, se detectaron retos de accesibilidad tecnológica y financiera para la recepción de las becas por parte de las familias beneficiarias.</p>				
<b>Principales recomendaciones de la evaluación (Extensión máxima: 1000 caracteres)</b>				
<p>Es necesario complementar el PBBBJ con estrategias de desarrollo de capacidades como tutorías o acompañamiento personalizado en las escuelas para las y los estudiantes que están en riesgo de abandonar o terminar prematuramente sus estudios. Adicionalmente, en las localidades con alto y muy alto grado de marginación, los problemas relacionados con la oferta educativa deben solventarse para que el Programa pueda tener los efectos deseados. Asimismo, deben considerarse intervenciones adicionales para las personas que viven en zonas sin escuelas del nivel básico o de educación media superior: transportes gratuitos o de bajo costo y becas de manutención. Las familias con dos o más NNA que viven por debajo de la línea de pobreza también requieren apoyo adicional, por lo que debe considerarse una beca por hijo o hija en esos casos.</p>				
<b>Recomendaciones para el proceso de programación y presupuestación (Extensión máxima: 750 caracteres)</b>				
<p>Se sugiere evaluar la posibilidad de integrar en el presupuesto el costo de los mecanismos que puedan ayudar a superar los retos operativos del programa, así como el costo de la provisión de mecanismos alternativos para cobrar la beca en localidades no bancarizadas.</p>				

**Notas:**

El FARE deberá ser enviado en archivo editable a la UED y al Consejo, de conformidad con lo establecido en los numerales 37 y 38 del PAE24, junto con el informe final de la evaluación.

El FARE contiene la información señalada en el numeral Vigésimo Octavo de los Lineamientos Generales para la Evaluación de los Programas Federales de la APF, con excepción de los incisos V, VI y VII.

El FARE constituye el principal insumo para integrar el informe trimestral al que hace referencia el artículo 107, fracción I, de la LFPRH, así como para la integración del repositorio de evaluaciones que señala el artículo 303 Bis del Reglamento de la LFPRH.



# coneval

Consejo Nacional de Evaluación  
de la Política de Desarrollo Social

Insurgentes Sur 810, colonia Del Valle,  
alcaldía de Benito Juárez, CP 03100,  
Ciudad de México.

[www.coneval.org.mx](http://www.coneval.org.mx)