

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

Guías prácticas de políticas públicas

2





**Lo que
se mide
se puede
mejorar**

El **CONEVAL** es una institución del Estado mexicano, con autonomía técnica, que evalúa los programas y las políticas de desarrollo social y genera información confiable y con rigor técnico sobre los niveles de pobreza en el país.

El **CONEVAL** ha desarrollado una metodología confiable y transparente que permite medir la pobreza en los ámbitos nacional, estatal y municipal.

Para mayor información consulte:

www.coneval.org.mx

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

Guías prácticas de políticas públicas

2



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

Consejo académico*

María del Rosario Cárdenas Elizalde
Universidad Autónoma Metropolitana

Fernando Alberto Cortés Cáceres
El Colegio de México

Agustín Escobar Latapí
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Occidente

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

John Scott Andretta
Centro de Investigación y Docencia Económicas

Graciela María Teruel Belismelis
Universidad Iberoamericana

Secretaría Ejecutiva

Gonzalo Hernández Licona
Secretario Ejecutivo

Thania Paola de la Garza Navarrete
Directora General Adjunta de Evaluación

Édgar A. Martínez Mendoza
Director General Adjunto de Coordinación

Ricardo C. Aparicio Jiménez
Director General Adjunto de Análisis de la Pobreza

Daniel Gutiérrez Cruz
Director General Adjunto de Administración

* <https://www.coneval.org.mx/quienessomos/InvestigadoresAcademicos/Paginas/Investigadores-Academicos-2014-2015.aspx>

COLABORADORES

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

Equipo técnico

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

El Colegio de México, AC
Carlos Chiapa Labastida
Pablo Peña

¿Qué funciona y qué no en desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes? Guías prácticas de políticas públicas

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

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

Citación sugerida:
Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *¿Qué funciona y qué no en desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes? Guías prácticas de políticas públicas*. Ciudad de México: CONEVAL, 2019.

CONTENIDO

Siglas y acrónimos	4
Introducción	5
¿Cuál es el estado de la problemática en el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes en México?	8
¿Qué intervenciones de política pública existen para lograr el desarrollo educativo integral de niñas, niños y adolescentes?	18
¿Qué funciona? Evidencia sobre la efectividad de los programas dirigidos a mejorar el desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes	22
Uso de la evidencia para la formulación de la respuesta de política pública	28
Conclusiones	38
Referencias bibliográficas	40
Anexo 1. Metodología para la búsqueda y selección de evidencia	48
Anexo 2. Definiciones de las categorías de organización de la evidencia	58
Anexo 3. Resumen de la evidencia	62

Cuadros

Cuadro 1. Resultados de la prueba PISA en matemáticas, lectura y ciencias, 2006-2015, para México y promedio de la OCDE	12
Cuadro 2. Programas asociados al desarrollo educativo por categoría de apoyo	19
Cuadro A1. Términos de búsqueda en inglés y español	49
Cuadro A2. Bases de datos utilizadas en la búsqueda de evidencia	50
Cuadro A3. Bases de datos utilizadas en la búsqueda de evidencia (Instituciones)	51
Cuadro A4. Bases de datos utilizadas en la búsqueda de evidencia (Conferencias)	51
Cuadro A5. Variables analizadas en los estudios para validar la relevancia del tema	52
Cuadro A6. Instrumento de evaluación de la calidad metodológica aplicada a los estudios	54

Gráficas

Gráfica 1. Alumnos inscritos en escuelas públicas por nivel educativo y sexo	9
Gráfica 2. Estimación de los principales indicadores educativos por nivel para el ciclo escolar, 2016-2017	10
Gráfica 3. Porcentaje de alumnos en sexto de primaria por nivel de logro en lenguaje y matemáticas, por tipo de servicio educativo, 2015	11
Gráfica 4. Porcentaje de alumnos en tercero de secundaria por nivel de logro en lenguaje y matemáticas, nacional y por tipo de servicio, 2016	11
Gráfica 5. Porcentaje de alumnos en tercero de secundaria por nivel de logro en lenguaje, por nivel socioeconómico, 2017	12

Figuras

Figura 1. Causas inmediatas y subyacentes del bajo desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes	13
Figura 2. Evidencia sobre el impacto y la calidad de las intervenciones	25
Figura 3. <i>Síntesis de la evidencia de la efectividad de intervenciones para el desarrollo educativo</i>	26
Figura A1. Flujograma del proceso de selección de estudios	56

Mapa

Mapa 1. Programas estatales en México dirigidos al desarrollo educativo, 2014	21
---	-----------

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

La evaluación de impacto hace posible producir aprendizaje a través de la evidencia y contribuir a una cultura de responsabilidad y transparencia (OCDE, 2006). Una evaluación de impacto diseñada de manera adecuada puede establecer si el programa evaluado funciona, o no, y también ayudar al tomador de decisiones a esclarecer cuáles elementos de una intervención funcionan y cuáles no; lo anterior genera información valiosa para el rediseño o para futuros programas.

Una revisión sistemática de evidencia es una síntesis de las evaluaciones de impacto acumuladas que busca responder a preguntas de política relevantes desde un enfoque metodológicamente riguroso y transparente; es decir, se pretende sintetizar evidencia relevante con la idea de llegar a conclusiones transparentes, sin sesgos y que faciliten replicar la intervención en otros contextos. Al tamizar la evidencia existente, las revisiones sistemáticas proveen a los tomadores de decisiones de información relevante sobre el tema de su interés y les permiten valorar la calidad de la evidencia.

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

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

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

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

La educación es uno de los principales factores que los tomadores de decisiones de política consideran esencial para incrementar el bienestar de la población. "Las creencias sobre la primacía de la educación en el proceso de desarrollo se derivan tanto del papel fundamental de esta en la generación de ingreso como de las muchas otras formas en las que se piensa que promueve y sostiene el desarrollo y que, a su vez, incrementa la calidad de vida" (Case, 2006, p. 269). Partiendo de

ese consenso, las preguntas sobre política educativa se han concentrado en determinar qué acciones son más efectivas para fomentar más y mejor educación.

Diversas intervenciones han sido implementadas con el objetivo de lograr mayores tasas de continuación escolar y un mejor aprovechamiento académico. Sin embargo, muy pocas han sido apropiadamente documentadas de manera adecuada y una fracción aún menor han sido evaluadas con rigurosidad. Conocer los casos documentados y evaluados podría contribuir a enfocar mejor los esfuerzos en materia de política educativa en México.

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

El contenido de esta guía práctica de política pública es el siguiente: en primer lugar se incluye la situación actual en México sobre el tema abordado a partir de información pública y se analiza la problemática desde sus posibles causas; en segundo, se exploran las distintas intervenciones federales y estatales que existen en México asociadas a esa problemática; en tercero, se presenta la selección de evidencia nacional e internacional existente sobre las intervenciones que sí funcionan y las que no, en cuanto a su contribución hacia la resolución de la problemática; finalmente, se exponen los aspectos principales a considerar para la toma de decisiones con base en la evidencia mostrada.



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

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

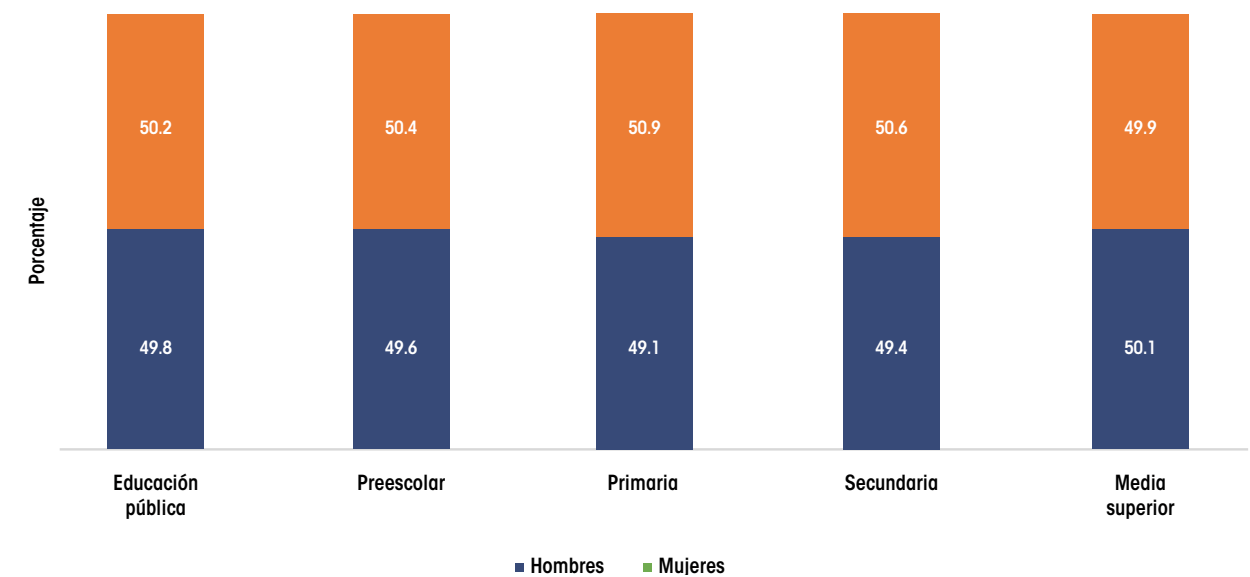
De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo escolar 2016-2017, el total de alumnos del sistema educativo nacional en todos los niveles fue de 36.6 millones, de los cuales el 86.5% estaban inscritos en escuelas públicas y el resto, en privadas. Sobre la población escolar inscrita en escuelas públicas, en los niveles básico y medio superior se encontraban poco más de 27.3 millones de alumnos.³ En la gráfica 1 se observa la proporción de alumnos de escuelas públicas por nivel educativo y sexo (el total se refiere a la matrícula de estudiantes de escuelas públicas de preescolar a media superior) (ver gráfica 1).

La información sobre logro escolar en los diferentes niveles educativos, medido a través de indicadores de reprobación, permanencia y eficiencia terminal, muestra que, conforme se incrementa el nivel de escolaridad, el de logro disminuye (ver gráfica 2). En la edu-

cación primaria, el abandono escolar y la reprobación tienen tasas cercanas a cero, en tanto que la eficiencia terminal alcanza el 99.5%, es decir, casi la totalidad de una generación de este nivel termina en tiempo y forma según lo establecido por la norma.⁴

Respecto al nivel de secundaria, el abandono escolar se incrementa al 3.9% y la reprobación al 4.9%, y alcanza un porcentaje de eficiencia terminal del 88.1%; esto indica que poco más de la décima parte de alumnos en una generación queda rezagada. En el caso de la educación media superior, los tres indicadores obtienen puntos críticos, ya que se estima que casi el 12.0% de los alumnos abandonarán la escuela durante el ciclo escolar, alrededor de una sexta parte reprobarán y tan solo el 68.6% terminarán en tiempo y forma en una generación, es decir, se rezagará más del 30% del alumnado.

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

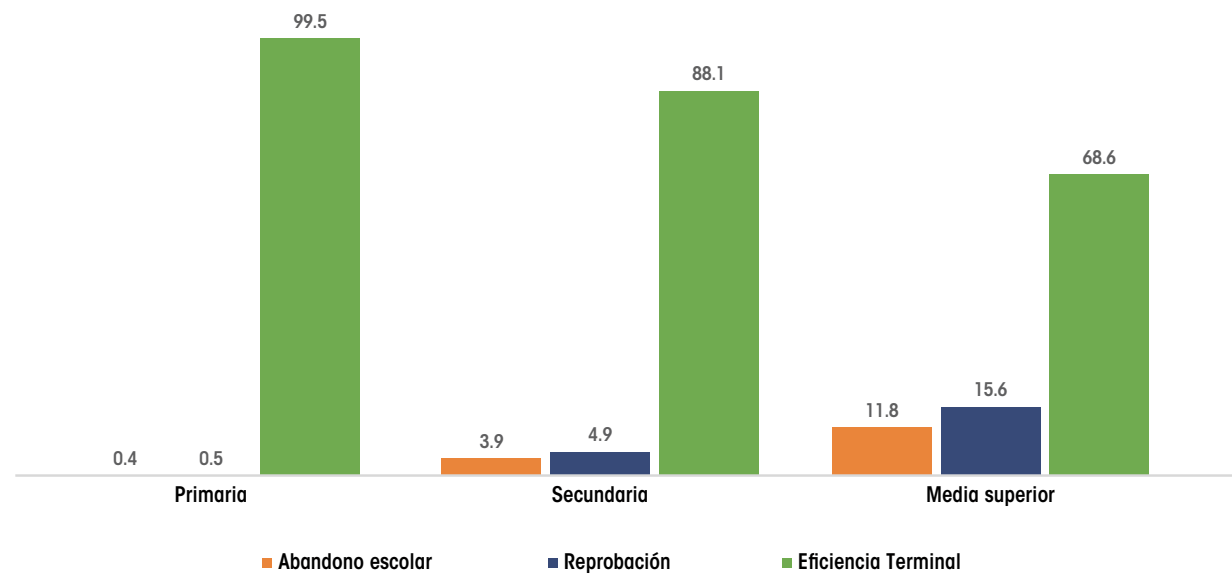


Fuente: Elaboración del CONEVAL con datos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, ciclo 2016-2017.

³ La revisión solo consideró datos para niños y jóvenes de hasta 18 años, con hincapié en educación básica, por lo cual solo se presenta hasta el nivel medio superior en la gráfica 1.

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

Gráfica 2. Estimación de los principales indicadores educativos por nivel para el ciclo escolar, 2016-2017



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

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

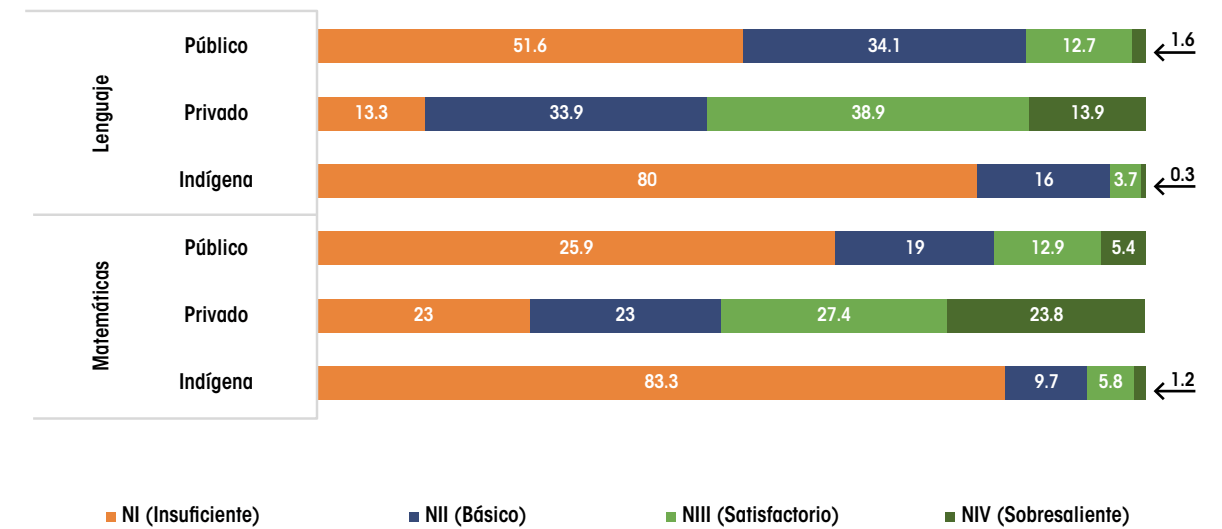
La información sobre el desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes muestra una problemática adicional. De acuerdo con datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), en 2015, el 49.5% de los estudiantes de sexto de primaria en el sector público, a nivel nacional, se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

Los datos correspondientes al servicio de educación indígena muestran que el 80.0 y 83.3% de los niños se clasifican en logro insuficiente en lenguaje⁵

(considerando que pueden tener una lengua materna distinta al español y ser bilingües) y matemáticas, respectivamente; ello revela la importancia de estrategias en nivel primaria que contribuyan a la mejora de este servicio sobre todo en grupos vulnerables. Por otra parte, a nivel nacional, en el ámbito público, solo un 1.6 y 5.4% de los estudiantes alcanzan un nivel sobresaliente (NIV) en las pruebas de lenguaje y matemáticas, en ese orden, el cual es el más alto (ver gráfica 3).

En educación secundaria (ver gráfica 4), el 40% de los alumnos se encuentran en el nivel básico para la prueba de lenguaje; no obstante, hay un 33.8% que, al tercer año de secundaria, no cuentan con las habilidades estándar necesarias en esta materia. Por su parte, en matemáticas, casi dos terceras partes de los alumnos (64.5%) se ubican en el nivel insuficiente; casi un cuarto (21.7%), en el básico; y solo poco más de uno de cada diez estudiantes (13.7%), en los niveles satisfactorio y sobresaliente.

Gráfica 3. Porcentaje de alumnos en sexto de primaria por nivel de logro en lenguaje y matemáticas, por tipo de servicio educativo, 2015

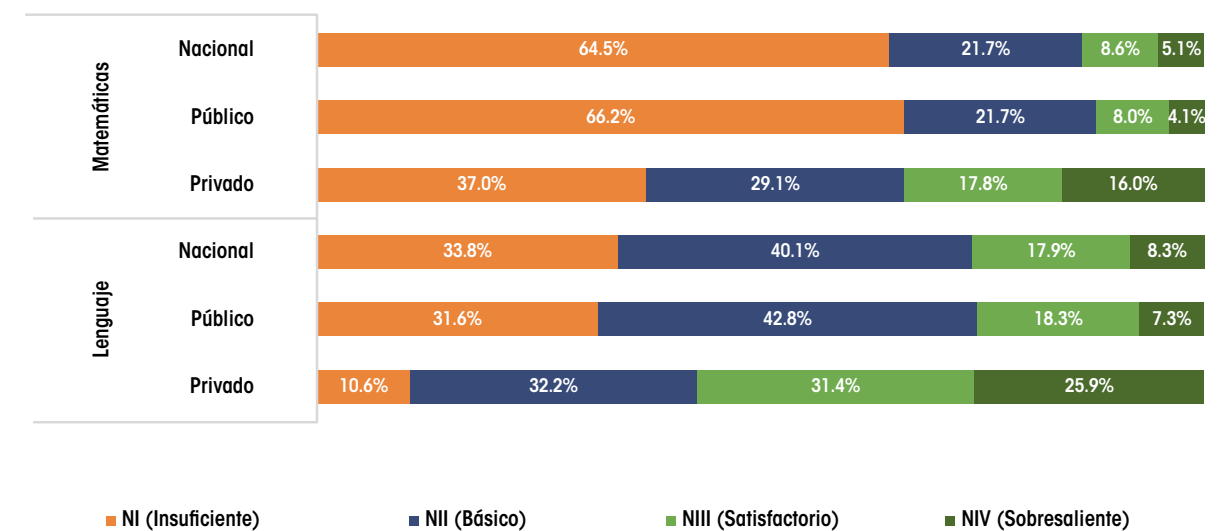


Fuente: Elaboración del CONEVAL con base en el Informe de la Educación Obligatoria en México 2016, INEE.

Además, como se advierte en la gráfica 5, la relación entre el logro académico de los estudiantes de tercero de secundaria y los niveles socioeconómicos de sus hogares indica que, a menor nivel socioeconómico,

el nivel de conocimientos adquiridos es menor; por lo tanto, la proporción de alumnos en nivel satisfactorio y sobresaliente crece a medida que aumenta el nivel socioeconómico de los hogares de los alumnos.

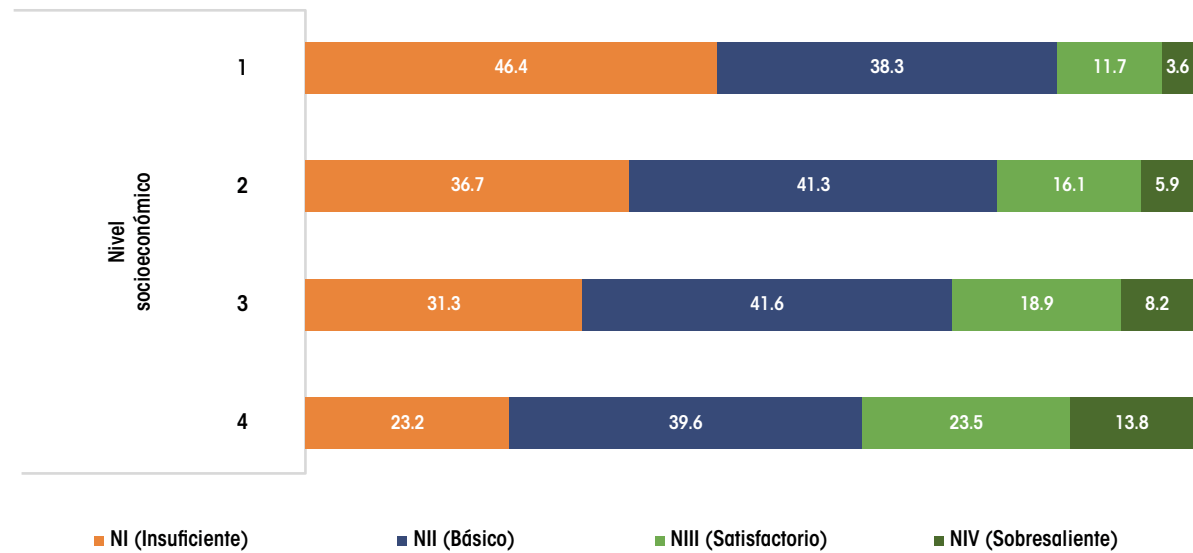
Gráfica 4. Porcentaje de alumnos en tercero de secundaria por nivel de logro en lenguaje y matemáticas, nacional y por tipo de servicio, 2017



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

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

Gráfica 5. Porcentaje de alumnos en tercero de secundaria por nivel de logro en lenguaje, por nivel socioeconómico,⁶ 2017



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

Por otra parte, de acuerdo con datos de la Prueba PISA (ver cuadro 1), México tiene un nivel de logro significativamente más bajo que el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a pesar de que en es-

tos la tendencia desde 2006 a 2015 ha sido a la baja en matemáticas y lectura. Asimismo, en ciencias, el puntaje promedio del país se ha mantenido, pero prevalece una brecha de más de 70 puntos respecto al promedio de la OCDE.

Cuadro 1. Resultados de la prueba PISA en matemáticas, lectura y ciencias, 2006-2015, para México y promedio de la OCDE

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

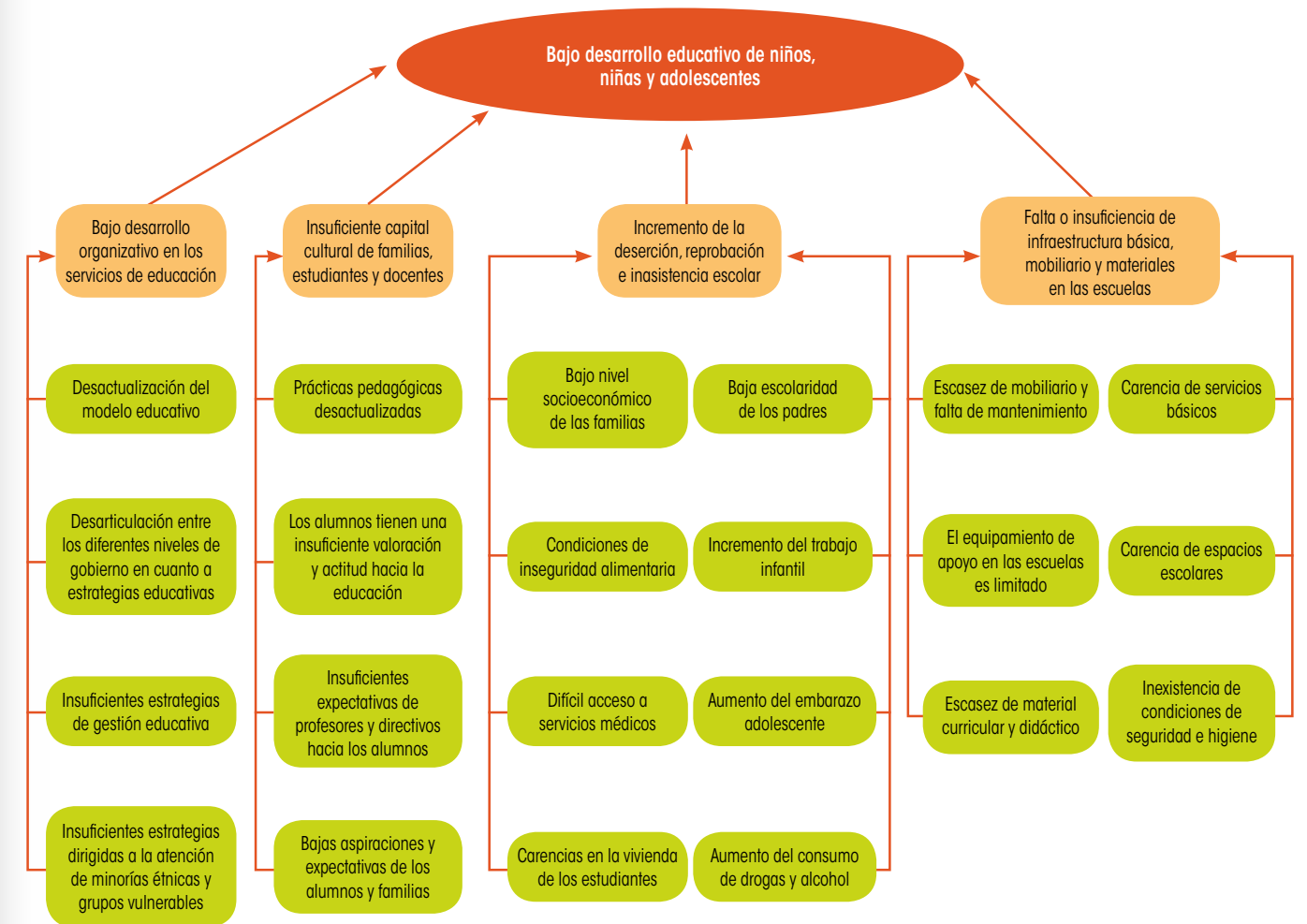
Fuente: Elaboración del CONEVAL con base en información reportada por la OCDE (2015).

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

Los datos anteriores revelan la problemática de la educación en México; sin embargo, es importante identificar los factores asociados a ella para distinguir los mecanismos que subyacen a esa problemática y las accio-

nes que podrían implementarse para atacar sus causas y consecuencias. La figura 1 presenta, de manera esquemática, las causas (de primer y segundo orden) del bajo desarrollo educativo de niños, niñas y adolescentes.

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



Fuente: Elaboración del CONEVAL.

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

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

Al respecto, de acuerdo con información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el promedio de escolaridad en el país en 2010 era de 8.6 años cursados⁷ para la población de 15 años y más, es decir, prácticamente secundaria trunca, en tanto que, en 2015, el promedio aumentó a 9.1 años, lo que significa un poco más de secundaria terminada. Ello es de considerarse, ya que un mayor nivel educativo en el hogar favorece las condiciones para el desarrollo educativo y proporciona un contexto distinto a las generaciones venideras de niños y jóvenes, lo cual implica que una mayor escolaridad en la población adulta favorece la presencia de expectativas positivas hacia la educación de los estudiantes.

Asimismo, el reporte de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA 2014), elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), comparte algunos datos relevantes: a nivel nacional, el 12.9% de los docentes no organizan actividades dirigidas a padres de familia; el 12.3% tampoco realizan acciones de atención a problemas de estudiantes relacionados con bajo aprovechamiento o disciplina; y el 10.0% no han diseñado estrategias de apoyo a estudiantes con bajo rendimiento. Además, se reporta que en el 24.8% de las escuelas no se ha invitado a los padres de familia a desarrollar actividades con los estudiantes y en el 33.0% no se les ha invitado a ver cómo se da una clase. Lo anterior supone un ambiente de baja participación entre padres de familia y escuela.

De igual modo, se informa que el 70.6% de los docentes reconocen que al menos existe un obstáculo para poder desarrollar trabajo colegiado en sus escuelas, como la carencia de espacios de reunión, falta de tiempo, entre otros, y el 27.0% de los docentes no han definido actividades de actualización de sus prácticas (INEE, 2014a).

En general, el reporte concluye que existe una inequidad y desigualdad en la oferta educativa. Las escuelas en los contextos más pobres, en particular, de las comunidades y municipios indígenas, son las que, en mayores proporciones, muestran condiciones más precarias y ofrecen menor bienestar y oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (INEE, 2014a).⁸ Esta situación refleja la existencia de ambientes adversos para la existencia de expectativas positivas hacia la educación y el desarrollo de niños y jóvenes, sobre todo en los contextos más desfavorecidos.

- Incremento de la deserción, reprobación e inasistencia escolar, lo cual es causado directamente (aunque no solo) por la estructura económica y política

que dificulta o pone límites, como la pobreza, la marginalidad o la vulnerabilidad, que se reflejan en los bajos ingresos de las familias, el trabajo infantil, las condiciones de inseguridad alimentaria, la imposibilidad de acceder a servicios de salud y servicios básicos de la vivienda, y en ambientes donde se facilita el acceso al consumo de alcohol o drogas (Román, 2013).

En 2016, según las cifras de medición de la pobreza del CONEVAL, cerca del 8.0% de los habitantes vivían en pobreza extrema en el país; el 17.4% de la población presentaba rezago educativo; el 20.1% tenía carencia de acceso a la alimentación y el 15.5%, de acceso a los servicios de salud. Asimismo, el 19.3% carecía en su hogar de servicios básicos y el 12.0%, de calidad y espacios de la vivienda (CONEVAL, 2016). Lo anterior refiere un contexto desfavorable para el desarrollo educativo de los miembros de las familias, ya que las condiciones de pobreza están asociadas de manera directa a la asistencia o permanencia escolar.

Respecto a la asistencia escolar, los datos del Módulo sobre Trabajo Infantil 2015 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo revelan que, en el grupo de edad de 5 a 17 años, el 7.2% de los niños y jóvenes no asisten a la escuela, y de este grupo de edad, el 12.0% no lo hacen a causa de trabajo, en tanto que el 13.7% de ellos no asisten por falta de recursos económicos (INEGI, 2017). Esta información indica una problemática importante en la población de niñas, niños y adolescentes.

Por otro lado, en cuanto al embarazo adolescente, según cifras de la citada encuesta, en el primer trimestre de 2018, el 0.08% de las mujeres de 12 a 14 años han tenido al menos un hijo, mientras que en las mujeres de 15 a 19 años este porcentaje es del 8.9, y en el siguiente rango de edad, de 20 a 24 años, el porcentaje se incrementa al 41.5. Además, de las mujeres de 15 a 19 años que tienen al menos un hijo, el 88.6% han tenido uno solo, el 9.8%, dos y el 0.9%, tres (INEGI, 2018). Esta situación representa otro factor asociado a la deserción escolar de las mujeres, sobre todo en secundaria y educación media superior.

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

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

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

Algunos datos relevantes en el contexto nacional recuperados del reporte de *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias 2014*, elaborado por el INEE, indican que en el ámbito nacional poco más de una cuarta parte (25.9%) de las escuelas cuentan con cinco o más

⁷ Para más información, consultar <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>

⁸ Para más información, consultar <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/ecea/resultadosECEA-2014actualizacion.pdf>

riesgos en sus instalaciones, es decir, condiciones de inseguridad como cristales estrellados, instalación eléctrica en mal estado, escaleras y barandales en mal estado, mobiliario amontonado, etcétera; el 23.9% de los estudiantes reciben el juego de libros de texto gratuito después de que inició el ciclo escolar; y el 24.5% tienen menos de la mitad de ese juego de libros. Sobre la infraestructura de servicios básicos, el 3.1% de las escuelas del país no tienen ningún servicio, como luz, agua o drenaje, y en casi una quinta parte (19.0%) no hay sanitarios exclusivos para los estudiantes; aproximadamente, poco más de una de cada diez escuelas registra déficit de aulas, en tanto que poco más de la tercera parte de los docentes perciben que las aulas carecen de ventilación adecuada, y el 25.0% señalan una iluminación insuficiente (INEE, 2014b).

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



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

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

En México han sido identificados 15 programas federales y 347⁹ estatales cuyos apoyos se asocian a la

problemática del bajo desarrollo educativo y los factores relacionados con este. Para mayor referencia de los tipos de apoyo que otorgan los programas, se definió una categorización de estos, la cual se utiliza para la revisión de evidencia¹⁰ que se presenta más adelante. El cuadro 2 lista los apoyos otorgados por los programas federales en 2018 y estatales en 2014. En el caso de los programas federales, se enumeran los programas con nombre y apoyo específico para la categoría; en los programas estatales se muestran categorizados por tipo de programa y se agrega entre paréntesis el número de intervenciones encontradas por categoría.

Cuadro 2. Programas asociados al desarrollo educativo por categoría de apoyo

Categoría de apoyo	Programas federales, 2018 ¹¹	Programas estatales, 2014 ¹²
Apoyo alimentario	Escuelas de Tiempo Completo (compra de insumos y enseres alimentarios) Programa de Apoyo a la Educación Indígena (recursos para operación de comedores en el albergue)	Programa de Desayunos Escolares Fríos y/o Calientes (18) Programa Fruta Fresca (1) Programa Leche para la Primaria (1)
Apoyo médico	Prospera Programa de Inclusión Social (paquete básico de salud, fomento del autocuidado)	Programa de Atención a la Obesidad (3) Programa Escuelas Libres de Caries (1) Programa de Seguro Escolar contra Accidentes (1) Programa de Acompañamiento en Escuelas Secundarias (1)
Apoyo material	Producción y distribución de libros y materiales educativos (libros de texto gratuito y materiales educativos) Programa Nacional de Convivencia Escolar (libros para alumnos y docentes, manuales de trabajo y material audiovisual) Programa Nacional de Inglés (producción y distribución de materiales didácticos) Fortalecimiento de la Calidad Educativa (materiales educativos y didácticos) Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (material educativo) Prospera Programa de Inclusión Social (útiles escolares)	Programa Ver Bien para Aprender Mejor (22) Programa de Útiles Escolares (13) Programa Estatal de Lectura (2) Otros programas (1)
Computadoras y tabletas	Programa de la Reforma Educativa (equipamiento, recursos educativos digitales, soporte) Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (equipamiento específico de las escuelas)	Programa de Inclusión y Alfabetización Digital y Equivalentes (4) Programa de Dotación de Computadoras (3) Programa de Dotación de Tabletas (1)
Horarios y calendario	Escuelas de Tiempo Completo (ampliación del horario escolar)	Programa de Escuela Siempre Abierta a las Comunidades (6)
Estimulación temprana	Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil (prestación de servicios de los centros de desarrollo infantil)	Programa de Estimulación Temprana (3) Programa de Atención de Labio y Paladar Hendido (1)

⁹ Estos programas fueron identificados con base en el Listado CONEVAL de Programas y Acciones Federales 2018, así como en el Inventario Estatal 2014, respectivamente.

¹⁰ La revisión de la literatura se clasificó en 20 categorías: apoyo alimentario, apoyo médico, apoyo material, computadoras y tabletas, horarios y calendario, estimulación temprana, vouchers o vales, más maestros, incentivos a maestros, transferencias en efectivo, becas, infraestructura, empleo para adultos, cursos, información, planes de estudios, gestión escolar, fomento de habilidades socioemocionales, educación preescolar y otros. Se desarrollan cada una de manera profunda en páginas posteriores. La definición de cada una se incluye en el anexo 2.

¹¹ La información entre paréntesis hace referencia a la intervención específica para cada categoría.

¹² El número entre paréntesis representa el número de estados donde se desarrolla la intervención.

Categoría de apoyo	Programas federales, 2018 ¹¹	Programas estatales, 2014 ¹²
Más maestros		Programa Binacional de Educación Migrante (3)
Incentivos a maestros	Servicios de Educación Media Superior (capacitación) Fortalecimiento de la Calidad Educativa (capacitación) Programa para el Desarrollo Profesional Docente (actualización) Programa de Apoyo a la Educación Indígena (capacitación) Programa Nacional de Convivencia Escolar (asistencia técnica y capacitación)	Programa de Estímulo al Desempeño (3) Programa de Estímulo a la Calidad Docente (2) Programa de Estímulo a la Jubilación (1)
Transferencias en efectivo	Prospera Programa de Inclusión Social (apoyos monetarios a familias para alimentación)	
Becas	Programa Nacional de Becas (transferencias) Programa de Apoyo a la Educación Indígena (transferencias) Prospera Programa de Inclusión Social (transferencias)	Becas a Grupos Vulnerables (14) Programa Nacional de Becas (10) Becas de Aprovechamiento, Excelencia (7) Becas para Incrementar Eficiencia Terminal (6) Becas de Apoyo Complementario (2)
Infraestructura	Servicios de Educación Media Superior (habilitación y ampliación de espacios) Escuelas de Tiempo Completo (mejora de los espacios educativos) Programa de la Reforma Educativa (atención de las carencias físicas de las escuelas) Programa de Apoyo a la Educación Indígena (mantenimiento y rehabilitación de infraestructura)	Programas de Mejora de Infraestructura (21)
Empleo para adultos	Prospera Programa de Inclusión Social (inclusión laboral a adultos y apoyos económicos para personas mayores)	
Cursos	Programa Nacional de Convivencia Escolar (fortalecimiento de competencias sobre convivencia escolar)	Programa de Escuela Segura (24) Programa de Orientación a Madres Jóvenes o Adolescentes Embarazadas (22) Programa de Prevención en Salud (18) Otros programas de capacitación, asesoría u orientación (24)
Planes de estudios	Servicios de Educación Media Superior (impulso de programas educativos)	Programas de Inglés (3) Programa de Educación Indígena (1)
Gestión escolar	Escuelas de Tiempo Completo (recursos para asistencia técnica, eventos y actividades para fortalecer la convivencia) Programa de la Reforma Educativa (recursos para apoyar la autonomía de gestión escolar)	Programa Escuelas de Calidad (4)
Fomento de habilidades socioemocionales	Apoyos a centros y organizaciones de educación (Programa Construye T)	Programas de Acompañamiento Psicológico (3)
Educación preescolar	Educación Inicial y Básica Comunitaria (brinda servicio de educación preescolar a población desde tres años)	Programa de Formación y Actualización (1)

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

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

Las categorías de mayor intensidad de intervención a nivel federal son las relacionadas con la dotación de materiales educativos (libros de texto, útiles escolares, uniformes y manuales de trabajo); a continuación se encuentran la capacitación o actualización docente y el desarrollo de infraestructura o mantenimiento de esta. En cuanto a apoyos específicos, lo anterior indica que

las prioridades de política pública nacional en educación básica y media se concentran en la creación y mejora de espacios de educación (infraestructura), en la permanencia escolar (apoyo material, tecnológico y becas) y en la calidad educativa (capacitación y actualización docente).

Para acotar el universo de intervenciones estatales, el análisis se enfocó en el apoyo principal que otorga cada programa. De este modo, como ya se mencionó, se identificaron 347 programas estatales en las 32 entidades federativas. De estas, 31 ofrecen 134 programas orientados a dar cursos en distintos ámbitos, como prevención en salud, convivencia en el espacio de la escuela, entre otros; 27 estados ofrecen 41 programas de apoyo material, como la entrega de anteojos y útiles escolares; en tanto que 23 entidades tienen 21

programas que ofrecen becas y subsidios, cuyos tipos de focalización van desde grupos vulnerables hasta becas de excelencia. El mapa muestra la distribución geográfica de los apoyos identificados dirigidos a la problemática objeto de este documento.

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

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



Fuente: Elaboración del CONEVAL con base en el Inventario de Programas y Acciones Estatales 2014.

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

Con el objetivo de documentar la evidencia existente respecto a las intervenciones¹³ implementadas para mejorar el desarrollo educativo de niños y jóvenes, se realizó una revisión exhaustiva de las evaluaciones de impacto que documentaran sus efectos.

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

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

El impacto se determinó a partir de la revisión de la significancia del efecto de la intervención sobre las variables de resultado, en tanto que para la calidad se consideraron medidas propias de la metodología de los estudios, como la robustez del análisis, el uso de pruebas de significancia estadística, la presencia de grupo control, entre otros. Asimismo, se muestran entre corchetes las dimensiones educativas sobre las que el efecto fue visible: pruebas estandarizadas [PE], logro escolar [LE] y habilidades socioemocionales [HSE].¹⁴

Las intervenciones de mayor impacto y con mayor calidad de la evidencia se encuentran en el cuadrante superior derecho de la figura e incluyen las siguientes: apoyos monetarios en forma de becas; donaciones, bonos y transferencias condicionadas, las cuales mostraron tener un alto efecto en el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas y en la mejora en variables

del logro escolar; la alfabetización de madres; la capacitación a comités escolares y la entrega de apoyos alimentarios¹⁵ también impactaron positivamente en el logro escolar y la mejora en pruebas estandarizadas.

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

La figura 2 es un mapeo de intervenciones que tiene como fin ayudar a que los tomadores de decisiones identifiquen con mayor facilidad cuáles han sido las de mayor impacto en temas de educación. Sin embargo, esta figura no debe tomarse como un indicativo final de la efectividad de una intervención; se recomienda que los tomadores de decisiones profundicen en el contexto de la intervención presentada, y tomen en cuenta su propio entorno.

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

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

¹³Para conocer más sobre cada una de las intervenciones, se puede revisar el anexo 3, que proporciona información sobre estudios y los efectos en las variables de resultado para las intervenciones analizadas, la población objetivo en la que estuvo enfocada la intervención, el (los) país(es) donde se llevó a cabo, si se realizó en zonas rurales o urbanas, y la duración de las intervenciones, entre otros datos.

¹⁴Para el caso de pruebas estandarizadas [PE], los efectos están relacionados con la mejora en las habilidades cognitivas de los estudiantes: incremento en los puntajes de pruebas estandarizadas o exámenes. El logro escolar [LE] se refiere a variables del entorno escolar, como asistencia, disminución de la deserción, disminución de la reprobación, incremento de la inscripción, etcétera. Las habilidades socioemocionales [HSE] conciernen al efecto en el desarrollo de habilidades, como mejora del comportamiento, control de la ansiedad, control de la depresión, fomento de la autoestima, etcétera.

¹⁵En la forma de raciones de cereales para llevar a casa.

entre ellos; por ejemplo, las categorías de transferencias de efectivo y becas se refieren ambas a la entrega de un apoyo financiero directo a las familias o al estudiante, con la diferencia fundamental que las becas o subsidios están etiquetados de manera exclusiva para su uso en la educación del estudiante, mientras que las transferencias —condicionadas, o no— pueden ser utilizadas para otros fines.

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

venciones que, a pesar de haber estado consideradas como diseñadas de manera correcta, no hallaron resultados positivos ni significativos.

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

El caso más evidente de una situación de este tipo se ve reflejado en dos estudios que analizan el programa BRIGTH (Burkinabé Response to Improve Girls' Chances to Succeed), de Burkina Faso. Esta intervención, llevada a cabo entre 2006 y 2012, incluye una gran variedad de componentes: apoyos alimentarios, útiles escolares gratuitos, infraestructura escolar, tutorías especializadas, programas de alfabetización para padres, y campañas de información para la comunidad. Además, cubre los tres receptores considerados y dos tipos de métricas de impacto, aunque únicamente un nivel escolar (primaria).

La figura 3 presenta un esquema resumen de los resultados. Los tipos de intervenciones para los que existe más evidencia son cursos, apoyo alimentario y transferencias de efectivo. En cuanto a los receptores, se observa que la evidencia proviene, de manera similar, de estudiantes (triángulos) y padres u hogares (cuadrados) y, en menor medida, de maestros o escuelas (rombos). Los indicadores de impacto utilizados con más frecuencia son la participación escolar (azul) y el desempeño académico (naranja), muy por encima de las habilidades socioemocionales (verde) y los comportamientos de riesgo (morado). Por último, la mayor parte de la evidencia arroja resultados positivos y significativos (marcadores sólidos).

Figura 2. Evidencia sobre el impacto y la calidad de las intervenciones

IMPACTO	CALIDAD DE LA EVIDENCIA		
	Fuerte	Medio	Alta
13 estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Útiles escolares [LE, PE] • Transferencias para gestión escolar en primarias [LE] • Modelos de educación flexible (ed. básica) [PE, HSE] • Transferencias condicionadas a la asistencia escolar [LE] • Vouchers para educación secundaria privada [LE] • Acompañamiento escolar integral [LE, PE] 	<ul style="list-style-type: none"> • Desayunos y comidas [LE, PE] • Computadoras y tabletas a ed. básica y media [LE, PE] • Educación preescolar 4-6 años [PE] • 100 días de empleo asalariado a padres [LE, PE] • Incrementar el acceso a servicios a la primera infancia [LE, HSE] • Transferencias condicionadas para gestión escolar en primarias [LE] • Incentivos en especie a maestros por desempeño [PE] • Transferencias para mejora de infraestructura [LE] • Educación focalizada a grupos de alto desempeño [PE, HSE] • Información sobre retornos a la educación [LE, PE] • Capacitación de cuidadores en centros infantiles [LE, PE] • Fomento a la asertividad [LE, HSE] 	<ul style="list-style-type: none"> • Ración de cereales para llevar a casa [LE] • Becas a educación básica [LE, PE] • Donaciones a las escuelas (comités escolares) [LE] • Horario extendido en jardín de niños [LE, PE] • Bonos a la asistencia de maestros [LE, PE] • Información para padres vía boleta de calificaciones [LE, PE] • Transferencias condicionadas a la asistencia escolar [LE, PE] • Cursos de prevención de comportamientos riesgosos [LE] • Alfabetización de madres de familia [LE, PE] • Capacitación a comités escolares [LE, PE]
11 estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Dotación de granos [LE] • Bicicletas [LE] • Acceso a servicios médicos [LE, PE] • Centros de cuidado infantil [HSE] • Transferencias condicionadas a revisiones médicas [PE] • Transferencias a tutores de la tercera edad [LE] • Capacitación de cuidadores en centros infantiles [PE, HSE] • Cursos de música [LE] • Asistencia técnica para fomentar el desarrollo escolar [LE, PE] • Capacitación pedagógica a profesores [LE, PE] 	<ul style="list-style-type: none"> • Desayunos calientes [PE] • Útiles escolares [LE] • Acceso a servicios médicos [PE, LE, HSE] • Computadoras y tabletas (primaria) [PE] • Más escuelas preescolares [LE] • Capacitación para la estimulación temprana [PE, HSE] • Infraestructura y material para estimulación temprana [PE, LE, HSE] • Transferencias condicionadas a la asistencia escolar [LE] • Vouchers para juguetes [PE] • Vouchers para la educación privada [PE] • Educación focalizada a grupos de alto desempeño [PE, HSE] • Capacitación pedagógica a profesores [PE, HSE] • Capacitación a padres sobre cuidado de menor [LE] • Entrenamiento para ingreso a la universidad [PE] 	<ul style="list-style-type: none"> • Útiles y uniformes escolares [LE, PE] • Estimulación psicosocial en niños de 12 a 24 meses (visitas semanales) [PE] • Información sobre retornos a la educación superior [LE] • Mayor número de maestros [PE] • Planes de estudio innovadores en preescolar [PE] • Fomento de habilidades socioemocionales (ansiedad, autoestima) [LE, HSE] • Capacitación a comités escolares (gestión escolar) [PE] • Pagos adicionales a profesores basados en la mejora de los resultados de los exámenes de sus alumnos (primarios rurales) [PE] • Transferencias condicionadas a la inscripción [LE, PE] • Transferencias no condicionadas a familias en pobreza [LE]
17 Estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Dotación de equipo de cómputo en primarias [PE] • Material público inferior a 4 años [HSE] • Subsidios para compra de libros [LE] • Autonomía escolar [PE] • Más días/mayor número de horas de clase [PE] • Salones con heterogeneidad de edades [PE] • Capacitación en administración escolar a primarias y secundarias de mayor rezago [PE] 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulación temprana a menores de 6 años [PE] • Comidas de medio día [LE] • Libros y lentes [LE, PE] • Más días de escuela en preescolar [PE] • División de grupos en primaria [PE] • Subsidios para maestros en escuelas privadas [PE] • Constitución de bibliotecas [PE] • Construcción y renovación de edificios [PE] • Maestros del mismo sexo que estudiantes [PE] • Contratación de maestros por ONG's [PE] • Tutorías y material didáctico (primaria) [PE] • Vouchers para construcción de vivienda [LE] • Cursos asistidos por computadora [PE] 	<ul style="list-style-type: none"> • 19 estudios • Dotación de equipo de cómputo en primarias [LE, PE] • Centros de cuidado infantil 12-14 meses [PE, HSE] • Suplementos vitamínicos para estudiantes de primaria [PE] • Libros y lentes [PE] • Suplementos nutricionales a niños menores de 5 años [PE] • Bonos para profesores de educación básica condicionados al desempeño estudiantil [LE] • Tutorías o grupos de bajo rendimiento [PE] • Información sobre retornos de la educación [PE] • Boletas para padres [LE] • Mayor infraestructura en preescolar [PE] • Maestros recién graduados para primaria [PE] • Transferencias condicionadas a la inscripción (familias en pobreza) [LE, PE, HSE] • Transferencias no condicionadas a familias con niños de 6-15 años [LE] • Cursos de comprensión de lectura [PE]

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

	Preescolar	Primaria	Secundaria/Bachillerato
Apoyo alimenticio			
Apoyo médico			
Apoyo material			
Computadoras y tabletas			
Horarios y calendario			
Fomento de habilidades socioemocionales			
Vales			
Más maestros			
Incentivos a maestros			
Transferencias en efectivo			
Becas			
Infraestructura			
Empleo para adultos			
Cursos			
Información			
Planes de estudios			
Gestión escolar			
Estimulación temprana			
Educación preescolar			
Otros			

Los marcadores sólidos denotan resultados positivos y significativos. La forma de los marcadores denota quién fue el receptor de la intervención: estudiantes (triángulo), padres/hogares (cuadrado) o maestros/escuelas (rombo). Los colores denotan la métrica de impacto: participación escolar (azul), desempeño académico (anaranjado), habilidades socioemocionales (verde) y comportamientos de riesgo (morado).

Fuente: Elaboración del CONEVAL.



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

A continuación se presentan los hallazgos más relevantes derivados de las evaluaciones de impacto analizadas. La descripción se realiza de manera general por categoría, como se observa en la figura 3.¹⁶

Apoyo alimentario

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

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

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

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

La experiencia en México muestra que la política pública tanto federal como estatal también está tratando de incidir en el desarrollo educativo a través de intervenciones similares a las descritas, ya que existen dos programas en el orden federal y tres programas estatales que proveen de alimentos a estudiantes; por una parte, Prospera, Escuelas de Tiempo Completo y el Programa de Apoyo a la Educación Indígena y, por otra, los programas de Desayunos Escolares, Fruta Fresca y Leche para la Primaria.

Apoyo médico

La revisión incluye tres estudios, en los cuales se prevén los tres niveles educativos. Para el preescolar, la prestación de servicios médicos tuvo un impacto positivo sobre el rendimiento escolar y una reducción en el comportamiento criminal de los niños, al tener entre 10 y 18 años. Por otra parte, proporcionar de manera gratuita servicios médicos y medicinas a familias con hijos en primaria y secundaria incrementó la tasa de inscripción en los últimos grados de primaria y secundaria, además de mejorar los resultados en pruebas estandarizadas. La instalación de centros de salud dentro de secundarias redujo la tasa de deserción escolar y la de embarazos adolescentes.

En el ámbito federal, en México, Prospera brinda acceso a los servicios de salud de primer nivel, prevención y atención a la mala nutrición, valoración y seguimiento del estado de nutrición y capacitación para el autocuidado de la salud. Las evaluaciones al respecto han mostrado efectividad de estas acciones en la reducción en la prevalencia de anemia y de baja talla en menores de cinco años, así como el aumento en el uso de servicios formales de salud y mayor utilización de medicina preventiva. Asimismo, a nivel estatal, existen varios programas de

¹⁶ Para mayor detalle sobre autores y región de implementación de las intervenciones de las cuales se obtiene la evidencia, consultar el anexo 3.

atención específica para la atención a la obesidad, a la salud bucal, acompañamiento psicológico y seguro contra accidentes.

Apoyo material

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

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

En este tema, México cuenta con intervenciones que podrían estar asociadas a este rubro: a nivel federal, el Programa de Producción y Distribución de Libros y Materiales Educativos, operado por la SEP, y Prospera, que entrega una transferencia para la compra de útiles escolares. Asimismo, en el ámbito estatal existen programas de dotación de lentes en 22 entidades, de útiles escolares en 13 y de lectura en 2. En este sentido, es relevante analizar el medio específico de entrega de los materiales educativos y artículos asociados a fin de identificar los mecanismos más efectivos para su distribución y lograr una mayor cobertura en la entrega de estos materiales, de tal manera que esta llegue a la po-

blación de niños, niñas y adolescentes que registran los mayores niveles de vulnerabilidad y rezago.

Computadoras y tabletas

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

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

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

Horarios y calendario

En esta categoría se observó que dar días adicionales de clases antes de evaluar a estudiantes de prees-

colar tuvo como efecto un mejor desempeño de los estudiantes en pruebas de lectura y matemáticas, y en pruebas estandarizadas. La extensión del horario escolar en escuelas primarias y secundarias redundó en mejores resultados en pruebas de lenguaje y matemáticas. Finalmente, contar con diez días adicionales de clases impactó en forma positiva en las habilidades cognitivas de los estudiantes.

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

Fomento de habilidades socioemocionales

Esta categoría agrupa tres estudios enfocados en el fomento de habilidades no cognitivas o socioemocionales de los estudiantes. Existe evidencia de que sesiones regulares de este tipo de habilidades pueden incrementar la autoestima, asertividad, mejorar el logro académico y reducir niveles de ansiedad.

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

Vales

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

Más maestros

Se identificaron tres estudios que analizan el efecto de incrementar el número de maestros, los cuales encontraron los siguientes efectos: para grupos de primer año de primaria, se logró una disminución del absentismo, además de mejores puntajes en pruebas de matemáticas y lectura. Otra intervención resultó en la contratación de más maestros para reducir el tamaño de los grupos, lo que tuvo un efecto positivo en pruebas de matemáticas, lectura y conocimientos generales.

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

Incentivos a maestros

Se localizaron tres estudios que abordan el tema de la entrega de bonos condicionados. El primero, dirigido a profesores de primaria subordinado a aumentos en la inscripción escolar, a la participación de los estudiantes en pruebas de conocimiento y a sus resultados, únicamente encontró un impacto positivo sobre la asistencia escolar. El segundo propuso la obtención de transferencias de efectivo supeditadas a obtener un mínimo de estudiantes aprobados en una prueba estandarizada, la cual logró efectos positivos sobre los puntajes conseguidos por los estudiantes. Por último, se analizó la entrega de pagos adicionales condicionados a los resultados alcanzados por los estudiantes en pruebas de conocimiento, que tuvo como efecto mejores puntajes en exámenes de matemáticas, lenguaje y ciencias.

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

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

Transferencias de efectivo

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

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

En México, Prospera opera a nivel federal y otorga transferencias monetarias condicionadas al cumplimiento de ciertas corresponsabilidades en los componentes de educación y salud.

Becas

Los estudios en esta categoría consideran becas o subsidios etiquetados para el financiamiento exclusivo de la educación de los estudiantes. En general, las reducciones a la colegiatura de acuerdo con el nivel de pobreza aumentan la inscripción de primaria a secundaria. Por otra parte, la entrega de subsidios a escuelas primarias reduce el absentismo de profesores y estudiantes. Las becas condicionadas a la asistencia acrecientan la probabilidad de que los estudiantes de

primaria y secundaria terminen la preparatoria. Además, la asignación de becas para mujeres tiene un impacto positivo, en niveles educativos de secundaria y preparatoria, sobre el desempeño en pruebas de matemáticas, la tasa de inscripción, así como una reducción de la participación laboral en edad escolar y en la incidencia de matrimonios y embarazos.

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

Infraestructura

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

En México existen cuatro programas federales enfocados en la mejora de la infraestructura: el Programa de Servicios de Educación Media Superior, que busca habilitar y ampliar espacios en las escuelas; el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, uno de cuyos componentes se concentra en mejorar los espacios educativos; el Programa de la Reforma Educativa, que

atiende las carencias físicas de las escuelas; y el Programa de Apoyo a la Educación Indígena, con un componente que busca dar mantenimiento y rehabilitación a la infraestructura. Por su parte, al menos 21 estados emprenden programas estatales de mejora de infraestructura bajo distintas modalidades de acción.

Una de las consideraciones relevantes para la implementación de este tipo de intervenciones, que en otros contextos ha mostrado efectos positivos, es la necesidad de un diagnóstico exhaustivo de las condiciones de infraestructura en las escuelas que permita identificar los espacios con las mayores carencias. Lo anterior ayuda a priorizar su atención, así como la definición de criterios de selección robustos y transparentes que posibilitan una focalización adecuada de los recursos y la coordinación entre instancias del gobierno federal y con los estados.

Empleo para adultos

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

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

Cursos

Esta categoría engloba 28 estudios, con heterogeneidad en las características, receptores (estudiantes, padres de familia, y docentes) y objetivos de los programas analizados. Entre los efectos identificados sobre los estudiantes cuando se otorgan cursos a sus pa-

dres, esto provoca un mejor desempeño en pruebas de matemáticas y lectura, y de habilidades sociales, así como menos problemas de conducta. En cuanto a los efectos derivados de cursos dirigidos a docentes o al personal escolar que labora en preescolar, primaria o secundaria, se observan mejores resultados en pruebas cognitivas, psicosociales y socioemocionales, incrementos en la asistencia escolar, y reducción en la probabilidad de embarazo, matrimonio y contagio de infecciones de transmisión sexual; estas últimas en escuelas en las que los profesores recibieron capacitación en temas de educación sexual; la capacitación en administración financiera a docentes y personal escolar en preparatorias se asocia a mayores puntuaciones en pruebas de lenguaje e idiomas, menores tasas de deserción y de reprobación.

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

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

Información

Los estudios de intervenciones que proporcionan información relevante a los estudiantes identifican va-

rios efectos positivos. Las campañas de información a la comunidad sobre los beneficios de la asistencia escolar aumentan las tasas de inscripción, además de mejorar los resultados en pruebas de matemáticas y lenguaje. Ofrecer retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes a sus padres reduce la deserción escolar, mientras que el envío de mensajes de texto o de voz que incentivan la inscripción y asistencia tiene el efecto positivo esperado en ambas variables. Por último, campañas de información acerca de los retornos de la educación superior y media superior incrementan el número de años de educación, las tasas de reinscripción escolar y la probabilidad de graduación.

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

Planes de estudio

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

A través del programa de Servicios de Educación Media Superior, el gobierno federal impulsa programas educativos que contribuyan a asegurar mayor inclusión y equidad educativa de todos los grupos de población. Por su parte, algunos gobiernos estatales han decidido impulsar el refuerzo del aprendizaje del inglés

y en el caso de Oaxaca, de la educación indígena en un contexto bilingüe.

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

Gestión escolar

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

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

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

Educación preescolar

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

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

No obstante, las características del servicio que se otorga en las distintas regiones del país no son homogéneas; por ejemplo, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) atiende más de 23,000 localidades con educación inicial, 24,000 con educación comunitaria y 46,000 con acciones compensatorias (Conafe, 2016); en general, opera en las zonas más alejadas con poblaciones indígena o migrante y también en los lugares donde se concentra el mayor rezago social y mayor pobreza del país.

Esto implica grandes diferencias en las circunstancias en que se brinda el servicio y las condiciones otorgadas a los maestros encargados de la labor de enseñanza. Mientras que los centros escolares administrados por la SEP¹⁷ gozan de mayor equipamiento y profesores con mayor preparación y mejores condiciones de trabajo, los profesores encargados del nivel preescolar proporcionado por el Conafe son voluntarios; además, gran parte del mantenimiento del centro escolar corresponde a los propios padres de familia de las localidades.

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

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

Estimulación temprana

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

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

En el contexto mexicano, las acciones puestas en marcha son, a nivel federal, el Programa de Fortalecimiento a la Educación Temprana y el Desarrollo Infantil, que presta servicios de esta índole a través de los centros de desarrollo infantil; en el ámbito estatal, tres entidades tienen un programa de estimulación temprana y una ofrece un programa de atención de labio y paladar hendido.

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

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

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

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

Una limitación muy importante de la revisión de evidencia presentada es el "sesgo de publicación", que

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

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

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

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

También se podría agregar información de qué programas han sido evaluados, la calidad de la evaluación (por ejemplo, interna frente a externa; experimental frente a cuasiexperimental), y los resultados. Sin embargo, no se efectuó ese análisis porque en México operan alrededor de 15 programas federales y 347 estatales cuyos apoyos se asocian a la problemática y los factores relacionados con el bajo desarrollo educativo; sin embargo, la mayoría no han sido sometidos a evaluaciones de impacto cuyos resultados sean públicos.



Conclusiones

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

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

Referencias bibliográficas

- Abeberese, A. B., Kumler, T. J. y Linden, L. L. (2014). Improving reading skills by encouraging children to read in school: A randomized evaluation of the sa aklat sisikat reading program in the Philippines. *Journal of Human Resources*, vol. 49, núm. 3, pp. 611-633.
- Afridi, F. (2011). The impact of school meals on school participation: Evidence from rural India. *Journal of Development Studies*, vol. 47, núm. 11, pp. 1636-1656.
- Agüero, J. y Beleche, T. (2013). Test-Mex: estimating the effects of school year length on student performance in Mexico. *Journal of Development Economics*, vol. 103, pp. 353-361.
- 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.
- Alam, A., Baez, J. E. y Del Carpio, X. V. (2011). *Does cash for school influence young women's behavior in the longer term? Evidence from Pakistán*. World Bank Policy Research Working Paper 5703.
- Albuquerque, P. y De Sousa Camelo, R. (2010). Output-based management and school quality: Evidence from São Paulo public schools (mimeografiado).
- Alcaraz, C., Chiquiar, D., Orraca, M. J. y Salcedo, A. (2016). The effect of publicly provided health insurance on education outcomes in Mexico. *World Bank Economic Review*, pp. 1-12.
- Alderman, H., Gilligan, D. O. y Lehrer, K. (2013). The impact of Food for Education Programs on School Participation in Northern Uganda. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 61, núm. 1, pp. 187-218.
- Alfonso, M., Santiago, A. y Bassi, M. (2010). *Estimating the impact of placing top university graduates in vulnerable schools in Chile*. Inter-American Development Bank, Technical Notes 230.
- Ambler, K., Aycinena, D. y Yang, D. (2013). *Subsidizing remittances for education: A field experiment among migrants from El Salvador*. University of Michigan.
- Anand, P., Mizala, A. y Repetto, A. (2009). Using school scholarships to estimate the effect of private education on academic achievement of low-income students in Chile. *Economics of Education Review*, vol. 28, núm. 3, pp. 370-381.
- Andrabi, T., Das, J. y Khwaja, A. I. (2015). *Report cards: The impact of providing school and child test scores on educational market*. World Bank Policy Research Working Paper 7226.
- Angelucci, M., De Giorgi, G., Rangel, M. A. y Rasul, I. (2010). Family networks and school enrolment: Evidence from a randomized social experiment. *Journal of Public Economics*, vol. 94, núm. 3, pp. 197-221.
- Angrist, J., Bettinger, E. y Kremer, M. (2006). Long-term educational consequences of secondary school vouchers: Evidence from administrative records in Colombia. *American Economic Review*, vol. 96, núm. 3, pp. 847-862.
- Antecol, H., Eren, O. y Ozbeklik, S. (2015). The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment. *Journal of Labor Economics*, vol. 33, núm. 1, pp. 63-89.
- Armecin, G., Behrman, J. R., Duazo, P., Ghuman, S., Gultiano, S., King, E. M. y Lee, N. (2006). *Early childhood development through an integrated program: Evidence from the Philippines*. World Bank Policy Research Working Paper 3922.
- Arteaga, I., Humpage, S., Reynolds, A. J. y Temple, J. A. (2014). One year of preschool or two: Is it important for adult outcomes? *Economics of Education Review*, vol. 40, pp. 221-237.
- Attanasio, O., Cattan, S., Fitzsimons, E., Meghir, C. y Rubio-Codina, M. (2015). *Estimating the production function for human capital: Results from a randomized control trial in Colombia*. NBER Working Paper 20965.
- Attanasio, O., Fernández, C., Fitzsimons, E., Grantham-McGregor, S. M., Meghir, C. y Rubio-Codina, M. (2014). Using the infrastructure of a conditional cash transfer program to deliver a scalable integrated early child development program in Colombia: Cluster randomized controlled trial. *BMJ*, núm. 349, p. 5785.
- Avitabile, C. y De Hoyos, R. (2015). *The heterogeneous effect of information on student performance: Evidence from a randomized control trial in Mexico*. World Bank Policy Research Working Paper 7422.
- Baez, J. y Camacho, A. (2011). *Assessing the long-term effects of conditional cash transfers on human capital: Evidence from Colombia*. IZA Discussion Paper 5751.
- Baird, S., Chirwa, E., McIntosh, C. y Özler, B. (2010). The short-term impacts of a schooling conditional cash transfer program on the sexual behavior of young women. *Health Economics*, vol. 19, núm. S1, pp. 55-68.
- Baird, S., McIntosh, C. y Özler, B. (2009). *Designing cost-effective cash transfer programs to boost schooling among young women in Sub-Saharan Africa*. World Bank Policy Research Working Paper 5090.
- Baird, S., McIntosh, C. y Özler, B. (2011). Cash or Condition? Evidence from a cash transfer experiment. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 126, núm. 4, pp. 1709-1753.
- Banerjee, A., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. y Khemani, S. (2010). Pitfalls of participatory programs: Evidence from a randomized evaluation in education in India. *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-30.
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E. y Linden, L. L. (2007). Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 122, núm. 3, pp. 1235-1264.
- Banerji, R., Berry, J. y Shotland, M. (2015). The impact of mother literacy and participation programs: Evidence from a randomized evaluation in India (mimeografiado).

- Barham, T., Macours, K. y Maluccio, J. A. (2013). *More schooling and more learning? Effects of a three-year conditional cash transfer program in Nicaragua after 10 years*. Inter-American Development Bank Working Paper 432.
- Barrera-Osorio, F. (2006). *The impact of private provision of public education: empirical evidence from Bogotá's concession schools*. World Bank Policy Research Working Paper 4121.
- Barrera-Osorio, F., Bertrand, M., Linden, L. L. y Perez-Calle, F. (2008). *Conditional cash transfers in education: Design features, peer and sibling effects: Evidence for a randomized experiment in Colombia*. NBER Working Paper 13890.
- Barrera-Osorio, F., Bertrand, M., Linden, L. L. y Perez-Calle, F. (2011). Improving the design of conditional transfer programs: Evidence from a randomized education experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 3, núm. 2, pp. 167-195.
- Barrera-Osorio, F. y Filmer, D. (2016). Incentivizing schooling for learning: Evidence on the impact of alternative targeting approaches. *Journal of Human Resources*, vol. 51, núm. 2, pp. 461-499.
- Barrera-Osorio, F. y Linden, L. L. (2009). The use and misuse of computers in education: Evidence from a randomized controlled trial of a language arts program (mimeografiado).
- Barrera-Osorio, F. y Raju, D. (2010a). *Short-run learning dynamics under a test-based accountability system*. World Bank Policy Research Working Paper 5465.
- _____ (2010b). *Teacher performance pay experimental evidence from Pakistan*. World Bank Policy Research Working Paper 7307.
- Bastos, P., Bottan, N. L. y Cristia, J. P. (2016). *Access to preprimary education and progression in primary school: Evidence from rural Guatemala*. World Bank Policy Research Working Paper 7574.
- Bauchmüller, R. (2012). *Gains from child-centred early childhood education: Evidence from a Dutch pilot programme* (mimeografiado).
- Beasley, E. y Huiler, E. (2016). Willing but Unable? Short-term experimental evidence on parent empowerment and school quality. *World Bank Economic Review*, pp.1-29.
- Behrman, J., Hoddinot, J., Maluccio, J. A., Soler-Hampejsek, E., Behrman, E. L., Martorell, R., Ramirez-Zea, M. y Stein, A. D. (2014). What determines adult cognitive skills? Influences of pre-school, school and post-school experiences in Guatemala. *Latin American Economic Review*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-32.
- Bellei, C. (2013). Supporting instructional improvement in low-performing schools to increase students' academic achievement. *Journal of Educational Research*, vol. 106, núm. 3, pp. 235-248.
- Benedetti, F., Ibararán, P. y McEwan, P. (2016). Do education and health conditions matter in a large cash transfer? Evidence from a Honduran experiment. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 64, núm. 4, pp. 759-793.
- Benhassine, N., Devoto, F., Duflo, E., Dupas, P. y Poulouen, V. (2015). Turning a shove into a nudge? A "labeled cash transfer" for education. *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 7, núm. 3, pp. 86-125.
- Bernal, R. (2015). The impact of a vocational education program for childcare providers on children's well-being. *Economics of Education Review*, vol. 48, pp. 165-183.
- _____ (2010). The impact of a technical training program for childcare providers on children's well-being (mimeografiado).
- Berry, J. (2015). Child control in education decisions: An evaluation of targeted incentives to learn in India. *Journal of Human Resources*, vol. 50, núm. 4, pp. 1051-1080.
- Bettinger, E., Kremer, M. y Saavedra, J. E. (2010). Are educational vouchers only redistributive? *Economic Journal*, vol. 120, núm. 546, pp. F204-F228.
- Beuermann, D., Cristia, J. P., Cruz-Aguayo, Y., Cueto, S. y Malamud, O. (2013). *Home computers and child outcomes: Short-term impacts from a randomized experiment in Peru*. NBER Working Paper 18818.
- Beuermann, D., Naslund-Hadley, E., Ruprah, I. J. y Thompson, J. (2013). The pedagogy of science and environment: experimental evidence from Peru. *Journal of Development Studies*, vol. 49, núm. 5, pp. 719-736.
- Blimpo, M. P. y Evans, D. K. (2011). *School-based management and educational outcomes: Lessons from a randomized field experiment* (mimeografiado).
- Blum, J., Krishnan, N. y Legovini, A. (2010). *Expanding opportunities for South African youth through math & science: The impact of the Dinledi program*. World Bank Working Paper 88495.
- Bobba, M. y Gignoux, J. (2011). *Policy-Induced social interactions and schooling decisions*. Inter-American Development Bank Working Paper 278.
- Bobonis, G., Miguel, E. y Puri-Sharma, C. (2006). Anemia and school participation. *Journal of Human Resources*, vol. 41, núm. 4, pp. 692-721.
- Bold, T., Kimenyi, M., Mwabu, G., Ngángá, A. y Sandefur, J. (2013). *Scaling up what works: Experimental evidence on external validity in Kenyan education*. Center for Global Development Working Paper 321.
- Borkum, E., He, F. y Linden, L. L. (2013). *The effects of school libraries on language skills: Evidence from a randomized controlled trial in India* (mimeografiado).
- Bouguen, A., Filmer, D., Macours, K. y Naudeau, S. (2014). *Preschools and early childhood development in a second best world: Evidence from a scaled-up experiment in Cambodia*. CEPR Discussion Paper 10170.
- Brinkman, S., Hasan, A., Jung, H., Kinnell, A. y Pradhan, M. (2015). *The impact of expanding access to early childhood services in rural Indonesia: evidence from two cohorts of children*. World Bank Policy Research Working Paper 7372.
- Burde, D. y Linden, L. L. (2012). *The effect of village-based schools: Evidence from a randomized controlled trial in Afghanistan*. NBER Working Paper 18039.
- Cabezas, V., Cuesta, J. I. y Gallego, F. A. (2011). *Effects of short-term tutoring on cognitive and non-cognitive skills: Evidence from a randomized evaluation* (mimeografiado).
- Carlsson, M., Dahl, G. B., Öckert, B. y Rooth, D.-O. (2015). The effect of schooling on cognitive skills. *Review of Economics and Statistics*, vol. 97, núm. 3, pp. 533-547.
- Carrillo, P., Onofa, M. y Ponce, J. (2010). *Information technology and student achievement: Evidence from a randomized experiment in Ecuador*. Inter-American Development Bank Working Paper 223.
- Case, A. (2006). The primacy of education. En A. V. Banerjee, R. Banerjee y D. Mookherjee. *Understanding poverty*. Nueva York: Oxford University Press, Chapter 18.
- Chaudhury, N. y Parajuli, D. (2010). Conditional cash transfers and female schooling: The impact of the female school stipend programme on public school enrolments in Punjab, Pakistan. *Applied Economics*, vol. 42, núm. 28, pp. 3565-3583.
- Chyi, H. y Zhou, B. (2014). The effects of tuition reforms on school enrollment in rural China. *Economics of Education Review*, vol. 38, pp. 104-123.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Listado de Programas y Acciones de Desarrollo Social Federal, 2018. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IPFE/Documents/Inventarios_Anteriores/Listado_2018.zip
- _____ (2016). Medición de la pobreza 2008-2016. Anexo estadístico pobreza 2016. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2016.aspx
- _____ (2014). Listado de Programas y Acciones Estatales de Desarrollo Social. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IPE/Documents/Archivos_Estados/INVENTARIO_ESTATAL_CONEVAL_2014.zip
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) (2016). *Manual de operación del proyecto para la reducción de la desigualdad de las oportunidades educativas*. Recuperado de <https://www.gob.mx/conafe/galerias/proyecto-para-la-reduccion-de-la-desigualdad-e?idiom=es>
- Correa, J., Inostroza, D., Parro, F., Reyes, L. y Ugarte, G. (2013). *The effects of vouchers on academic achievement: Evidence from Chile's conditional voucher program* (mimeografiado).
- Cristia, J., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A. y Severín, E. (2012). *Technology and child development evidence from the One Laptop per Child Program*. IZA Discussion Paper 6401.
- Das, J., Dercon, S., Habyarimana, J., Krishnan, P., Muralidharan, K. y Sundaraman, V. (2013). School inputs, household substitution, and test scores. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 5, núm. 2, pp. 29-57.
- Da Silva, M. C., Louzano, P., Ponczek, V. y Portela Souza, A. (2012). The impact of structured teaching methods on the quality of education in Brazil. *Economics of Education Review*, vol. 31, núm. 5, pp. 580-860.
- De Hoop, J. y Rosati, F. C. (2014). Does promoting school attendance reduce child labor? Evidence from Burkina Faso's BRIGTH Project. *Economics of Education Review*, vol. 39, pp. 78-96.
- De Janvry, A., Finan, F., Sadoulet, E. y Vakis, R. (2006). Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks? *Journal of Development Economics*, vol. 79, núm. 2, pp. 349-373.
- DeCicca, P. y Smith, J. (2013). The long-run impacts of early childhood education: Evidence from a failed policy experiment. *Economics of Education Review*, vol. 36, pp. 41-59.
- Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º (2002). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002
- Dee, T. (2011). Conditional cash penalties in education: Evidence from the Learnfare experiment. *Economics of Education Review*, vol. 30, núm. 5, pp. 924-937.
- Diagne, A., Lô, M. M., Sokhna, O. y Diallo, F. L. (2014). *Evaluation of the impact of school canteen programs on internal efficiency of schools, cognitive acquisitions and learning capacities of students in rural primary schools in Senegal*. Partnership for Economic Policy Working Paper 2013-14.
- Dinkelmann, T. y Martínez, C. (2014). Investing in schooling in Chile: The role of information about financial aid for higher education. *Review of Economics and Statistics*, vol. 96, núm. 2, pp. 244-257.
- Dizon-Ross, R. (2015). Parents' perceptions and children's education: Experimental evidence from Malawi (mimeografiado).
- _____ (2015a). Education, HIV, and early fertility: Experimental evidence from Kenya. *American Economic Review*, vol. 105, núm. 9, pp. 2757-2797.
- _____ (2015b). School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools. *Journal of Public Economics*, vol. 123, pp. 92-110.
- Duflo, E., Dupas, P. y Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, vol. 101, núm. 5, pp. 1739-1774.
- Duflo, E., Hanna, R. y Ryan, S. (2012). Incentives work: Getting teachers to come to school. *American Economic Review*, vol. 102, núm. 4, pp. 1241-1278.
- Dulleck, U., Silva-Goncalves, J. y Torgler, B. (2014). *Impact evaluation of an incentive program in educational achievement of indigenous students*. Center for Research in Economics, Management and the Arts (CREMA).
- Estrada, R. y Gignoux, J. (2014). *Benefits to elite schools and the formation of expected returns to education: Evidence from Mexico City*. PSE Working Paper n2014-06.
- Evans, D., Kremer, M. y Ngatia, M. (2009). *The impact of distributing school uniforms on children's education in Kenya* (mimeografiado).
- Fafchamps, M. y Mo, D. (2015). *Peer effects in computer assisted learning: Evidence from a randomized experiment* (mimeografiado).
- Fahmi, M., Maulana, A. y Yusuf, A. A. (2011). *Teacher certification in Indonesia: A confusion of means and ends*. Center for Economics and Development Studies Working Paper 201107.
- Ferreira, F., Filmer, D. y Schady, N. (2009). *Own and sibling effects of conditional cash transfer programs: Theory and evidence from Cambodia*. World Bank Policy Research Working Paper 5001.
- Figlio, D. y Roth, J. (2009). The behavioral consequences of pre-kindergarten participation for disadvantaged youth. En *The problems of disadvantaged youth: An economic perspective*. University of Chicago Press (pp.15-42).
- Fitzpatrick, M., Grissmer, D. y Hastedt, S. (2011). What a difference a day makes: Estimating daily learning gains during kindergarten and first grade using a natural experiment. *Economics of Education Review*, vol. 30, núm. 2, pp. 269-279.
- Franco, A., Malhotra, N. y Simonovits, G. (2014). Publication bias in the social sciences: Unlocking the file drawer. *Science*, vol. 345, núm. 6203, pp. 1502-1505.
- Frisvold, D. (2015). Nutrition and cognitive achievement: An evaluation of the School Breakfast Program. *Journal of Public Economics*, vol. 124, pp. 91-104.
- Formación universitaria (editor) (2011). *La Literatura Gris, Formación Universitaria*, vol. 4, núm. 6. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000600001>
- Galiani, S. y McEwan, P. J. (2011). *The heterogeneous impact of conditional cash transfers in Honduras* (mimeografiado).
- Gertler, P., Patrinos, H. A. y Rubio-Codina, M. (2009). Do supply-side-oriented and demand-side-oriented education programs generate synergies? Evidence from rural Mexico (mimeografiado).
- _____ (2012). Empowering parents to improve education: Evidence from rural Mexico. *Journal of Development Economics*, vol. 99, núm. 1, pp. 68-79.
- Gertler, P. J., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L. y Vermeersch, C. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica*. World Bank Publications.
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang-Lopez, S. y Grantham-McGregor, S. (2013). *Labor market returns to early childhood stimulation: A 20-year followup to an experimental intervention in Jamaica*. World Bank Policy Research Working Paper 6529.

- Giordano, L. y Pugatch, T. (2015). *Informal fee elimination and student performance: Evidence from The Gambia*. IZA Discussion Paper 9560.
- Glewwe, P., Ilias, N. y Kremer, M. (2010). Teacher incentives. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 2, núm. 3, pp. 205-227.
- Glewwe, P. y Kassouf, A. L. (2012). The impact of the Bolsa Escola/Familia conditional cash transfer program on enrollment, grade promotion and dropout rates in Brazil. *Journal of Development Economics*, vol. 97, núm. 2, pp. 505-517.
- Glewwe, P., Kremer, M. y Moulin, S. (2009). Many children left behind? Textbooks and test scores in Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 1, núm. 1, pp. 112-135.
- Glewwe, P., Park, A. y Zhao, M. (2011). *The impact of eyeglasses on the academic performance of primary school students: Evidence from a randomized trial in rural China* (mimeografiado).
- _____. (2012). *Visualizing development: Eyeglasses and academic performance in rural primary schools in China*. CIFAP Working Paper 12-29.
- Glewwe, P., Ross, P. H. y Wydick, B. (2014). *Developing hope: The impact of international child sponsorship on self-esteem and aspirations* (mimeografiado).
- Glewwe, P., West, K. y Lee, J. (2014). *The impact of providing vision screening and free eyeglasses on academic outcomes: Evidence from a randomized trial in title 1 elementary schools* (mimeografiado).
- Gough, D., Thomas, J. y Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, vol. 1, p. 28. Recuperado de <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/2046-4053-1-28>
- Gutiérrez, E., Juárez, L. y Rubli, A. (2015). *The effect of a transfer program for the elderly in Mexico City on co-residing children's school enrollment*. Banco de México Working Paper 2015-09.
- Hasan, A. (2010). *Gender-targeted conditional cash transfers enrollment, spillover effects and instructional quality*. World Bank Policy Research Working Paper 5257.
- He, F., Linden, L. L. y MacLeod, M. (2009). *A better way to teach children to read? Evidence from a randomized controlled trial* (mimeografiado).
- Hidalgo, D., Onofa, M., Oosterbeek, H. y Ponce, J. (2013). Can provision of free school uniforms harm attendance? Evidence from Ecuador. *Journal of Development Economics*, vol. 103, pp.43-51.
- Hille, A. (2015). *How a universal music education program affects time use, behavior, and school attitude*. SOEP Paper on Multidisciplinary Panel Data Research (810).
- Hincapie, D. (2013). *Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia* (mimeografiado).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2014a). Reporte general de resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014/Primaria. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/ecea>
- _____. (2014b). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*. ECEA 2014. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/244/P1D244.pdf>
- _____. (2016). *La educación obligatoria en México Informe 2016* (pp. 167- 179). Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>
- _____. (2017). *Resultados Planea 2017*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P2A336.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2015. Trabajo infantil. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- _____. (2016a). *Escolaridad*. Cuentame INEGI. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- _____. (2016b). *Estadísticas a proposito del día de la madre* (10 de mayo).
- Datos nacionales 2016. Comunicado de prensa INEGI 06/05/2016. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/madre2016_0.pdf
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM) (2014). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014. Reporte de drogas. Recuperado de http://www.conadic.salud.gob.mx/pdfs/investigacion/ENCODE_DROGAS_2014.pdf
- Janssens, W. y Rosemberg, C. (2014). The impact of a Caribbean home-visiting child development program on cognitive skills. *Economics of Education Review*, vol. 39, pp. 22-37.
- Jayaraman, R. y Simroth, D. (2015). The impact of school lunches on primary school enrollment: Evidence from India's midday meal scheme. *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 117, núm. 4, pp. 1176-1203.
- Jensen, R. (2012). Do labor market opportunities affect young women's work and family decisions? Experimental evidence from India. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 127, núm. 2, pp. 753-792.
- Jensen, R. (2010). The (perceived) returns to education and the demand for schooling. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 125, núm. 2, pp. 515-548.
- Jensen, R. y Lleras-Muney, A. (2012). Does staying in school (and not working) prevent teen smoking and drinking? *Journal of Health Economics*, vol. 31, núm. 4, pp. 644-657.
- Jung, H. y Hasan, A. (2016). The impact of early childhood education on early achievement gaps. *Journal of Development Effectiveness*, vol. 8, núm. 2, pp. 216-233.
- Juras, R. (2014). The effect of public employment on children's work and school attendance: Evidence from a social protection program in Argentina. *IZA Journal of Labor & Development*, vol. 3, p. 14.
- Kast, F. (2009). *Housing assistance and student achievement in low-income households in Chile*. Joint Center for Housing Studies Harvard University Working Paper W009-8.
- Kazianga, H., De Walque, D. y Alderman, H. (2009). *Educational and health impacts of two school feeding schemes evidence from a randomized trial in rural Burkina Faso*. World Bank Policy Research Working Paper 4976.
- Kerwin, J. y Thornton, R. (2015). *Making the grade: Understanding what works for teaching literacy in rural Uganda*. Population Studies Center Research Report 15-842.
- Kim J., Capotosto, L., Hartry, A. y Fitzgerald, R. (2011). Can a mixed-method literacy intervention improve the reading achievement of low-performing elementary school students in an after-school program? Results from a randomized controlled trial of READ 180 Enterprise. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 33, núm. 2, pp. 183-201.
- Koppensteiner, M. F. (2014). Automatic grade promotion and student performance: Evidence from Brazil. *Journal of Development Economics*, vol. 107, pp. 277-290.
- Kremer, M., Miguel, E. y Thornton, R. (2009). Incentives to learn. *Review of Economics and Statistics*, vol. 91, núm. 3, pp. 437-456.
- Krishnan, P. y Krutikova, S. (2013). Non-cognitive skill formation in poor neighbourhood of urban India. *Labour Economics*, vol. 24, pp. 68-85.
- Lara, B., Mizala, A. y Repetto, A. (2011). The effectiveness of private voucher education: Evidence from structural school switches. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 33, núm. 2, pp. 119-137.
- Levy, D., Sloan, M., Linden, L. L. y Kazianga, H. (2009). *Impact evaluation of Burkina Faso's BRIGTH Program. Final report*. Mathematica Policy Research, Inc.
- Li, F., Song, Y., Yi, H., Suo, J., Zhang, L., Shi, Y., Chu, J., Loyalka, P. y Rozelle, S. (2015). *The impact of conditional cash transfers on the matriculation of junior high school students to rural China's high schools*. Rural Education Action Program Working Paper 279.
- Linden, L. L. (2008). *Complement or substitute? The effect of technology on student achievement in India* (mimeografiado).
- Linden, L. L., Herrera, C. y Grossman, J. B. (2013). *Achieving academic success after school: A randomized evaluation of the higher achievement program* (mimeografiado).
- Lindqvist, E. y Vestman, R. (2011). The labor market returns to cognitive and noncognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 3, núm. 1, pp. 101-128.
- López-Vargas, K., Parodi, S., Pineda, A. y Tristao, I. (2015). *Promoting preschool behavior through reinforcement messages* (mimeografiado).
- Lovenheim, M., Reback, R. y Wedenoja, L. (2014). *How does access to health care affect health and education? Evidence from School-based Health Center Openings* (mimeografiado).
- Luo, R., Shi, Y., Zhang, L., Liu, C., Rozelle, S., Yue, A., Zhao, Q. y Martorell, R. (2012). Nutrition and educational performance in rural China's elementary schools: Results of a randomized control trial in Shaanxi Province. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 60, núm. 4, pp. 735-772.
- Macours, K., Schady, N. y Vakis, R. (2012). Cash transfers, behavioral changes, and cognitive development in early childhood: Evidence from a randomized experiment. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 4, núm. 2, pp. 247-273.
- Maluccio, J. A., Hoddinott, J., Behrman, J. R., Martorell, R., Quisumbing, A. R. y Stein, A. D. (2009). The impact of improving nutrition during early childhood on education among Guatemalan adults. *The Economic Journal*, vol. 119, pp. 734-763.
- Maluccio, J., Murphy, A. y Regalia, F. (2010). Does supply matter? Initial supply conditions and the effectiveness of conditional cash transfers for grade progression in Nicaragua. *Journal of Development Effectiveness*, vol. 2, núm. 1, pp. 87-116.
- Mani, S., Behrman, J. R., Galab, S. y Reddy, P. (2014). *Impact of the NREGS on schooling and intellectual human capital*. GCC Working Paper 14-01.
- Mashall, J., Aguilar, C. R., Alas, M., Rápalo Castellanos, R., Castro, L., Enamorado, R. y Fonseca, E. (2014). Alternative education programmes and middle school dropout in Honduras. *International Review of Education*, vol. 60, núm. 1, pp. 51-77.
- Mo, D., Swinnen, J., Zhang, L., Yi, H., Qu, Q., Boswell, M. y Rozelle, S. (2013). Can one-to-one computing narrow the digital divide and the educational gap in China? The case of Beijing migrant schools. *World Development*, vol. 46, pp.14-29.
- Mo, D., Zhang, L., Wang, J., Huang, W., Shi, Y. y Boswell, M. (2014). *The persistence of gains in learning from computer assisted learning (CAL): Evidence from a randomized experiment in rural schools in Shaanxi Province in China*. Rural Education Action Program Working Paper 268.
- Muralidharan, K. y Prakash, N. (2015). *Cycling to school: Increasing secondary school enrollment for girls in India*. NBER Working Paper 19305.
- Muralidharan, K. y Sheth, K. (2016). Bridging education gender gaps in developing country: The role of female teachers. *Journal of Human Resources*, vol. 51, núm. 2, pp. 269-297.
- Muralidharan, K. y Sundararaman, V. (2013a). *The aggregate effect of school choice: Evidence from a two-stage experiment in India*. NBER Working Paper 19441.
- Muralidharan, K. y Sundararaman, V. (2009). *Teacher performance pay: Experimental evidence from India*. NBER Working Paper 15323.
- _____. (2013b). *Contract teachers: Experimental evidence from India*. NBER Working Paper 19440.
- Naslund-Hadley, E., Parker, S. W. y Hernandez-Agramonte, J. M. (2014). Fostering early math comprehension: Experimental evidence from Paraguay. *Global Education Review*, vol. 1, núm. 4, pp. 135-154.
- Noboa Hidalgo, G. y Urzúa, S. (2012). The effects of participation in public childcare centers: Evidence from Chile. *Journal of Human Capital*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-34.
- Oreopoulos, P., Brown, R. S. y Lavecchia, A. M. (2014). *Pathways to education: An integrated approach to helping at-risk high school students*. NBER Working Paper 20430.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). *Outlines of principles of impact evaluation*. Documents for the International Workshop on Impact Evaluation for Development. Recuperado de <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/internationalworkshoponimpacetevaluationfordevelopment15november2006-hostedbytheworldbankandthedacevaluationnetwork.htm>
- _____. (2015). *Program for International Student Assessment (PISA), 2006, 2009, 2012, and 2015 Reading, Mathematics and Science Assessments*. Recuperado de <http://piaacdataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>
- Oosterbeek, H., Ponce, J. y Schady, N. (2008). *The impact of cash transfers on school enrollment: Evidence from Ecuador*. Tinbergen Institute Discussion Paper 08-037/4.
- Paezy, M., Shahraray, M. y Abdi, B. (2010). Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness, subjective well-being and academic achievement of Iranian female secondary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 5, pp.1447-1450.
- Ponce, J. y Bedi, A. S. (2010). The Impact of a cash transfer program on cognitive achievement: The Bono de Desarrollo Humano of Ecuador. *Economics of Education Review*, vol. 29, núm. 1, pp. 116-125.
- Pop-Eleches, C. y Urquiola, M. (2013). Going to a better school: Effects and behavioral responses. *American Economic Review*, vol. 103, núm. 4, pp. 1289-1324.
- Pradhan, M., Suryadarma, D., Beatty, A., Wong, M., Gaduh, A., Alisjahbana, A. y Prama Artha, R. (2014). Improving educational quality through enhancing community participation: Results from a randomized field experiment in Indonesia. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 6, núm. 2, pp. 105-126.

Rodríguez, C., Sánchez, F. y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Documento CEDE 2007-13.

Rodríguez, C., Sánchez, F., Velasco, T. y Márquez, J. (2015). Long-term effects of computer use in schools: Evidence from Colombia (mimeografiado).

Román, Marcela (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mira en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59.

Rosa, L. y Menezes-Filho, N. (2015). Five randomized impact assessments of a management and resources program for high schools in Brazil (mimeografiado).

Rosero, J. (2012). *On the effectiveness of child care centers in promoting child development in Ecuador*. Tinbergen Institute Discussion Paper 12-075/3.

Rosero, J. y Oosterbeek, H. (2011). Trade-offs between different early childhood interventions: Evidence from Ecuador. Tinbergen Institute Discussion Paper 11-102/3.

Sabarwal, S., Evans, D. K. y Marshak, A. (2014). *The permanent input hypothesis: The case of textbooks and (no) student learning in Sierra Leone*. World Bank Policy Research Working Paper 7021.

Schady, N. y Araujo, M. C. (2006). *Cash transfers, conditions, school enrollment, and child work: Evidence from a randomized experiment in Ecuador*. World Bank Policy Research Working Paper 3930.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016-2017). Estadística e indicadores educativos por entidad federativa. Sistema Nacional de Información Estadística. Recuperado de http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html

Sherman, L., Gottfredson, D. (1998). Appendix: research methods. En L. Sherman, D. Gottfredson, D. MacKenzie, J. Eck, P. Reuter, S. Shawn Bushway. *Preventing crime: what works, what doesn't, what's promising: A report to the United States Congress*. Recuperado de <http://www.ncjrs.gov/works/>

Skoufias, E. y Shapiro, J. (2006). The pitfalls of evaluating a school grants program using non-experimental data (mimeografiado).

Todd, J. y Winters, P. (2011). The effect of early interventions in health and nutrition on on-time school enrollment: Evidence from the Oportunidades Program in Rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 59, núm. 3, pp. 549-581.

Urzúa, S. y Veramendi, G. (2011). *The impact of out-of-home childcare centers on early childhood development*. IDB Working Paper 240.

Wang, L. (2011). *Shrinking classroom age variance raises student achievement evidence from developing countries*. World Bank Policy Research Working Paper 5527.

Wang, H., Chu, J., Loyalka, P., Tao, X., Shi, Y., Qu, Q., Yang, C. y Rozell, S. (2014). *Can school counseling reduce school dropout in developing countries*. Rural Education Action Program Working Paper 275.

Warren, D. y Hasiken-DeNew, J. (2013). *Early bird catches the worm: The causal impact of pre-school participation and teacher qualifications on year 3 National NAPLAN cognitive tests*. Melbourne Institute Working Paper 34/13.

Yamauchi, F. (2014). An alternative estimate of school-based management impacts on students' achievements evidence from the Philippines. *Journal of Development Effectiveness*, vol. 6, núm. 2, pp. 97-110.

Yamauchi, F. y Liu, Y. (2013). Impacts of an early stage education intervention on students' learning achievement evidence from the Philippines. *Journal of Development Studies*, vol. 49, núm. 2, pp. 208-222.

Yamauchi, F. y Liu, Y. (2011). *Girls take over long-term impacts of an early stage education intervention in the Philippines*. IFPRI Discussion Paper 01144.

_____. (2012). *School quality, labor markets and human capital investment long-term impacts of an early stage education intervention in the Philippines*. World Bank Policy Research Working Paper 6247.

Yoong, J., Robinovich, L. y Diepeveen, S. (2012). *The impact of economic resource transfers to women versus men: a systematic review*. Technical report. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Zenebe, T. (2013). *Effects of mother-tongue education on schooling and adult outcomes: Evidence from Ethiopia* (mimeografiado).



Anexo 1. Metodología para la búsqueda y selección de evidencia

Términos de búsqueda

Con la finalidad de identificar evaluaciones de impacto y revisiones sistemáticas para la síntesis de evidencia

objeto de este documento, se definieron términos clave que estuvieran contenidos en los títulos y en el cuerpo de los estudios. A continuación se presentan los términos clave que se utilizaron para la búsqueda de evidencia.

Cuadro A1. Términos de búsqueda en inglés y español

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

Fuente: Elaboración de CONEVAL.

Como se muestra en el cuadro anterior, en la revisión sobre desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes se llevó a cabo la búsqueda definiendo dos conjuntos de términos en inglés y español, respectivamente. En la búsqueda se combinaron los conjuntos 1 y 2. De ese modo, se buscaron 19 términos del conjunto 1, combinados con 14 del conjunto 2 (19* 14 = 266); se obtuvieron 266 combinaciones de términos en inglés y el mismo número de combinaciones de términos en español.

Bases de datos utilizadas

A continuación se presentan las fuentes de información en las que se realizaron las búsquedas de estu-

dios para el tema tratado. Se buscó evidencia en tres etapas. La primera fue a través del motor de búsqueda de la Biblioteca Daniel Cosío Villegas (BDCV) de El Colegio de México.¹⁸ La BDCV ofrece acceso en línea a 173 bases de datos y otros recursos electrónicos especializados en ciencias sociales y humanidades. En seguida se listan las bases de datos de la BDCV, en las cuales se realizó la búsqueda.

Específicamente, para las búsquedas a través de la BDCV, el equipo de investigación se preocupó por obtener un número accesible de resultados por combinaciones de términos examinados; se realizaron al menos diez búsquedas con distintas combinaciones de términos que arrojaban, de inicio, más de 50 resultados. A partir de estas búsquedas piloto, se determinaron

Cuadro A2. Bases de datos utilizadas en la búsqueda de evidencia

Bases de datos de la BDCV			
A AGRS (United Nations, Food and Agriculture Organization) Annual Reviews Arts & Humanities Citation Index (Web of Science) Abstracts Bergen Open Research Archive (University of Bergen) BioMed Central BRAGE (BIBSYS) Cambridge Journals C.E.E.O.L Journals D Data Cite Diposit Digital de la Universitat de Barcelona Directory of Open Access Journals (DOAJ) DIVA - Academic Archive Online E EconPapers (RePEc) Emerald Journals (Emerald Group Publishing) ERIC (U.S. Dept. of Education) eScholarship espace @ Curtin (Curtain University of Technology)	G Gale Virtual Reference Library H HAL Health Reference Center Academic (Gale) I IMF eLibrary (International Monetary Fund) Informa (CrossRef) Informa - Informa Healthcare (CrossRef) IngentaConnect J JSTOR JSTOR Archival Journals JSTOR Books JSTOR Current Journals L Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA) Literature Resource Center (Gale) M MEDLINE/PubMed (NLM) N National Bureau of Economic Research	O OECD iLibrary OneFile (Gale) Oxford Journals P PAIS International PAIS International with Archive PILOTS: Published International Literature on Traumatic Stress PMC (PubMed Central) Portal de Revistas PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú) Project MUSE PROQUEST ProQuest Social Science Journals Publications New Zealand (National Library of New Zealand) R RECERCAT Repositorio Digital de Tesis PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú) Revues.org (OpenEdition) RiuNet: Repositorio Institucional de la Universitat Politècnica de València ROAR (University of East London Repository)	S SAGE Journals Science Citation Index Expanded (Web of Science) SciELO Chile (Scientific Electronic Library Online) SciVerse ScienceDirect (Elsevier) Scopus Social Sciences Citation Index (Web of Science) Social Services Abstracts Sociological Abstracts SpringerLink SpringerLink Open Access SpringerLink journals T Taylor & Francis Online - Journals U UCL Discovery (University College London) University of Chicago Press Journals UBIRA ePapers V VU-DARE (VU University Amsterdam) W Wiley Online Library Worldwide Political Science

Fuente: Elaboración de CONEVAL.

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

Cuadro A3. Bases de datos utilizadas en la búsqueda de evidencia (Instituciones)

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

Fuente: Elaboración de CONEVAL.

criterios preliminares de inclusión/exclusión de estudios. Estos criterios se utilizaron de manera uniforme para obtener la lista final de estudios potenciales de la BDCV.

La segunda búsqueda fue "abierta" en internet. Para llevarla a cabo, se utilizó el software Python, mediante el cual se ingresa a los sitios web de diversas instituciones. El programa utiliza los motores de búsqueda de cada sitio para encontrar documentos depositados ahí que contengan los términos de búsqueda, extrae información de esos documentos y los descarga. El siguiente cuadro muestra las instituciones en las que se realizó la búsqueda abierta.

La búsqueda abierta arrojó cientos de miles de resultados para el tema de este documento. La gran mayoría de los resultados dirigían a páginas de internet con contenido irrelevante para la revisión sistemática. Por esta razón, para los resultados de la búsqueda abierta se hizo una preselección de estos. Específicamente, se rescataron solo aquellos que dirigieran a un documento en formato Word o PDF. En esencia, esto llevó a quedarse solo con resultados que dirigían a *working papers*, *discussion papers*, *policy briefs*, etcétera, de los sitios web de las instituciones consultadas.

Cuadro A4. Bases de datos utilizadas en la búsqueda de evidencia (Conferencias)

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

Fuente: Elaboración de CONEVAL.

El tercer tipo de búsqueda consistió en ingresar manualmente a los sitios web de conferencias de alto prestigio académico internacional y buscar estudios relacionados con la revisión; es decir, se consultó cada uno de los sitios, se examinaron artículos relevantes entre aquellos presentados en cada conferencia y se descargaron. El siguiente cuadro contiene las listas de conferencias y años en que estas se llevaron a cabo.

Criterios de inclusión y exclusión de la evidencia

A partir de los estudios que arrojó la búsqueda, se hizo una selección de ellos con base en los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Primero, se consideraron estudios redactados en español o inglés. Segundo, para evitar el sesgo de publicación, ningún estudio fue excluido debido al tipo de su publicación o a su estatus; es decir, se incluyeron estudios independientemente de si estos habían sido revisados por pares (*peer-reviewed*), si eran literatura gris o artículos sin publicar (tesis doctorales incluidas).

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

- Relevancia del tema: ¿contribuye el tema central del que trata el estudio bajo inspección a responder la pregunta de investigación de la revisión sistemática?
- Relevancia metodológica: ¿es apropiado el método utilizado en el estudio bajo inspección para identificar efectos causales que permitan dar respuesta a la pregunta de investigación de la revisión sistemática?
- Calidad metodológica: ¿se usa apropiadamente la metodología de investigación seleccionada y utilizada en el estudio bajo inspección?

Relevancia del tema

Para conocer la relevancia del tema, se recurrió a tres criterios: el primero es que únicamente se seleccionaron estudios sobre programas o intervenciones puestos en práctica en países de ingresos bajos y medios. También fueron considerados estudios que analizaran poblaciones de bajos ingresos en países de ingresos altos si los hallazgos de esos contextos resultaban importantes para informar el diseño y la implementación de programas e intervenciones en países de ingresos bajos y medios.¹⁹

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

El último criterio sostiene que cada documento debe contener, al menos, algunas variables específicas sobre el tema. Estas se presentan a continuación.

Relevancia metodológica

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

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

Calidad metodológica

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

• Calidad metodológica de evaluaciones de impacto

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

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

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

- La presencia de (al menos) un grupo de comparación.
- El uso de variables de control que permitan tomar en cuenta las diferencias observables entre los grupos comparados.
- La medición de las variables.
- Si se controla por la atrición de la muestra bajo estudio.²⁰
- El uso de pruebas de estadísticas para determinar la significancia de los resultados.
- La metodología, en general, utilizada en la evaluación.

Cuadro A5. Variables analizadas en los estudios para validar la relevancia del tema

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

Fuente: Elaboración de CONEVAL.

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

²⁰ Esto es cierto cuando los estudios usan datos longitudinales (se sigue a las mismas unidades de observación por más de un periodo). Sin embargo, si en vez de utilizar datos longitudinales se utilizan datos transversales (se tienen datos de un único momento en el tiempo), este no aplica. Nieves, San Martín (parte holandesa), San Marino, San Martín (parte francesa), Seychelles, Singapur, Suecia, Suiza, Taiwán, Trinidad y Tobago, Islas Turcas y Caicos, Uruguay, Venezuela.

Cuando en un estudio en particular alguno de estos seis aspectos era poco claro o se omittía por completo del texto, se asignó el puntaje más bajo a ese aspecto. Solo los estudios que obtuvieron una calificación mínima de 18 puntos —si utilizaban datos longitudinales— o de 13 puntos —si usaban datos transversales— se con-

sideró que tenían la calidad metodológica suficiente para ser tomados en cuenta para esta revisión metodológica. A continuación se presenta el instrumento que resume los criterios adoptados para estimar la calidad de las evaluaciones de impacto.

Cuadro A6. Instrumento de evaluación de la calidad metodológica aplicado a los estudios

Criterio	Descripción
1. Tamaño muestral	Individuos _____ Hogares _____ Localidades, ciudades, estados u otra unidad geográfica _____
Ubicación	País _____ Rural/Urbano _____
Duración	Duración del estudio _____
2. Presencia de grupos de comparación	1 = No hay grupo de comparación 2 = Existe un grupo de comparación, pero este no se seleccionó aleatoriamente. Además, se cuenta con poca (por ejemplo, solo variables demográficas) o ninguna información sobre la similitud de los grupos previo al inicio del tratamiento 3 = Existe un grupo de comparación, pero este no se seleccionó aleatoriamente. Sin embargo, existe amplia información sobre la similitud de los grupos previos al inicio del tratamiento; existen diferencias obvias entre los grupos en variables relevantes 4 = Existe un grupo de comparación. Existe amplia información sobre la similitud de los grupos previos al inicio del tratamiento; existen diferencias menores entre los grupos 5 = Asignación aleatoria a los grupos con tratamiento y de comparación. Las diferencias entre los grupos no son mayores a las esperadas por azar. Las unidades consideradas para la aleatorización coinciden con las unidades utilizadas en el análisis Nota: A veces la asignación aleatoria a los grupos con tratamiento y de comparación se realiza a un nivel de agregación distinto al nivel utilizado para llevar a cabo el análisis. Por ejemplo, localidades enteras son seleccionadas para recibir, o no recibir, un programa de seguridad alimentaria, pero el nivel de análisis son los hogares. Estos casos no deben ser considerados como asignaciones aleatorias
3. Uso de variables de control para tomar en cuenta diferencias iniciales entre los grupos	1 = No se utilizan variables de control para ajustar las diferencias iniciales entre los grupos 3 = Si se utilizan variables de control, pero varias diferencias posibles entre los grupos permanecen sin ser tomadas en cuenta 5 = La mayoría de las diferencias iniciales entre los grupos (por ejemplo, diferencias previas al inicio del tratamiento en la variable dependiente, o en una variable altamente correlacionada con la variable dependiente) se controlan estadísticamente o la asignación aleatoria a los grupos con tratamiento y de comparación fue exitosa y no se identifican diferencias iniciales entre los grupos
4. Medición de las variables	1 = No se emplea un enfoque sistemático que permita reproducir los resultados del estudio 2 = No se da ninguna indicación sobre cómo se construyeron las variables utilizadas en el estudio o de dónde se obtuvieron 3 = Se proporciona información sobre cómo se construyeron las variables utilizadas en el estudio o de dónde se obtuvieron, pero no se demuestra su confiabilidad 4 = Las variables se desarrollaron o seleccionaron tomando en cierta consideración estudios previos y se reporta la confiabilidad de su medición; no se demuestra que todas las variables sean confiables 5 = Cuidadosa selección de variables relevantes considerando su uso previo y se demuestra la confiabilidad de la mayoría de las variables
5. Se controlan efectos causados por la atrición de la muestra	1 = La pérdida de muestra del grupo de comparación o del grupo con tratamiento es mayor del 50% y no se hace ningún intento para determinar los efectos que esta atrición puede causar sobre las variables de resultados 2 = No se da ninguna explicación del porqué algunas observaciones salen de la muestra o la atrición del grupo de comparación o del grupo con tratamiento es moderada y no se hace ningún intento para determinar los efectos que esta atrición puede causar sobre las variables de resultados 3 = Las diferencias entre las observaciones (tanto del grupo de comparación como del grupo con tratamiento) que estaban presentes antes del inicio del tratamiento, y ausentes después de iniciado el tratamiento, se identifican y discuten 4 = Las diferencias entre las observaciones (tanto del grupo de comparación como del grupo con tratamiento) que estaban presentes antes del inicio del tratamiento, y ausentes después de iniciado el tratamiento, se identifican y discuten; también se discuten diferentes niveles de atrición entre el grupo de comparación y el grupo con tratamiento 5 = Se utilizan métodos estadísticos seleccionados cuidadosamente para controlar los efectos de la atrición o se demuestra que la tasa de atrición es mínima; se maneja adecuadamente la posible atrición diferencial entre el grupo de comparación y el grupo con tratamiento Nota: La atrición es la pérdida de observaciones a lo largo del tiempo de la muestra inicial o de la población identificada como del grupo de comparación o del grupo con tratamiento. A veces, se pierden observaciones aun antes de que se inicie el tratamiento bajo estudio

Criterio	Descripción
6. Uso de pruebas de significancia estadística	0 = No hay pruebas estadísticas ni se reporta el tamaño de los efectos 1 = Se usan pruebas estadísticas o se computa el tamaño de los efectos. 2 = Se corrige el tamaño de los errores estándar o se discute por qué la corrección no es relevante
7. Evaluación metodológica general	1 = No se debe confiar en los resultados de la evaluación debido al número y tipo de fallas importantes en el uso de la metodología empleada 3 = La metodología se emplea de manera rigurosa en algunas ocasiones y de manera débil en otras 5 = La metodología se emplea de manera rigurosa en prácticamente todo el análisis Nota: Algunos elementos clave para realizar la evaluación metodológica general son: <ul style="list-style-type: none"> Controlar por variables/factores exógenos: ¿se ha minimizado la influencia de variables independientes exógenas al tratamiento bajo estudio (usualmente a través de la asignación aleatoria del tratamiento, emparejando cuidadosamente a la población con tratamiento con un subconjunto de la población sin tratamiento o controlando estadísticamente por variables exógenas)? Minimización de la varianza del error: ¿se puede considerar que las medidas utilizadas por los autores del estudio están libres de error? Suficiente poder estadístico para detectar diferencias relevantes económicamente (si el poder estadístico del estudio no se discute explícitamente, considerar si el tamaño de la muestra parece razonable)

Fuente: Elaboración de CONEVAL con base en Yoong, Rabinovich y Diepeveen (2012).

Proceso de selección de estudios

La selección de estudios se realizó aplicando los criterios de inclusión y exclusión en varias etapas. La primera etapa del proceso de selección fue la revisión de títulos de todos los estudios de manera independiente por dos miembros del equipo de investigación.²¹ Los títulos que parecían cumplir con los criterios de relevancia del tema y relevancia metodológica, y aquellos que no proporcionaban suficiente información para discernir si debían ser incluidos, o no, fueron marcados para obtener sus resúmenes.

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

En la tercera etapa, los textos completos fueron leídos por algún miembro del equipo de investigación y eva-

luados otra vez en términos de su relevancia temática y metodológica.

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

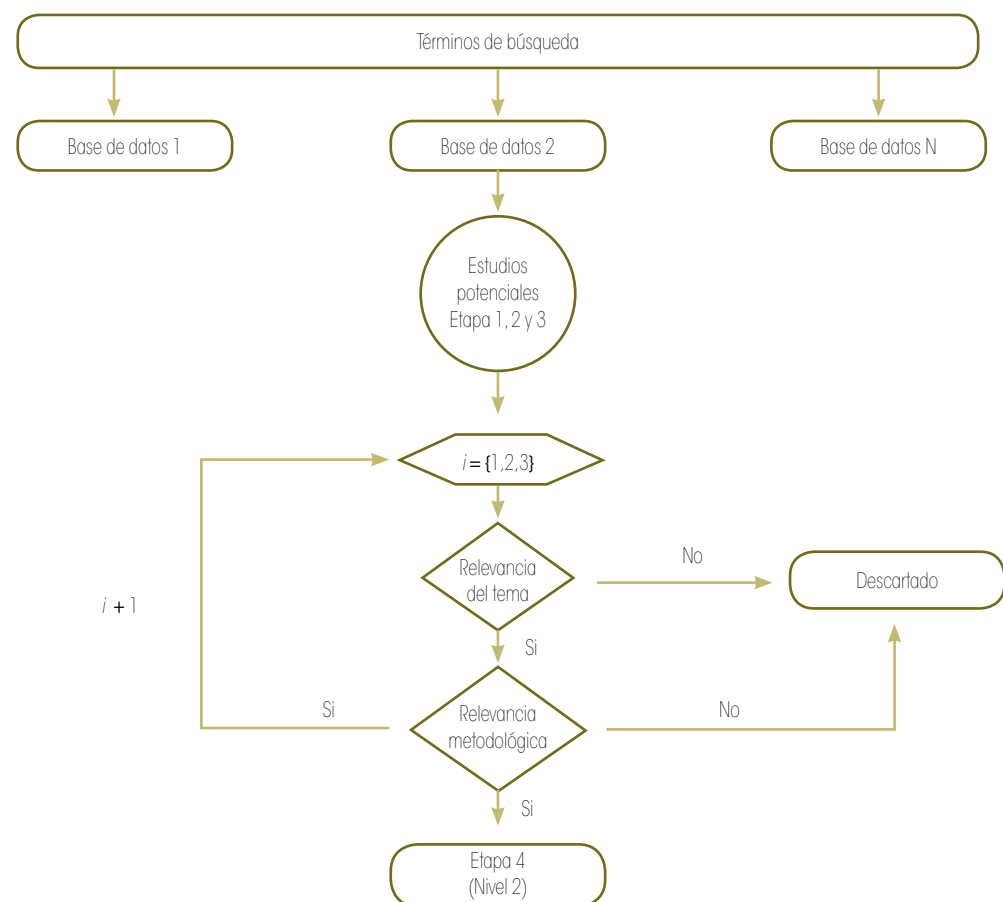
El texto completo de los estudios que continuaron en la tercera etapa —aquellos que cumplieron con los criterios de relevancia de tema y relevancia metodológica— fueron evaluados por el equipo de investigación en cuanto a su calidad metodológica. Los estudios que satisficieron el criterio de calidad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

A continuación se presenta un flujograma con las etapas y el proceso de selección de los estudios.

²¹ En este documento, los dos miembros del equipo de investigación que revisaron los títulos de los estudios encontrados en la BDCV fueron asistentes de investigación. Ellos realizaron la selección de estudios tras haber puesto a prueba el sistema de revisión. La puesta a prueba consistió en elegir, al azar, 300 documentos que fueron examinados por dos asistentes de investigación y los dos investigadores principales. Cada persona realizó su selección de manera independiente tras haberse discutido entre el equipo los criterios de inclusión a considerar. Posteriormente, se discutió entre todo el equipo qué estudios incluir y cuáles dejar fuera. Una vez que la consistencia en la selección de estudios fue garantizada, los dos asistentes de investigación siguieron seleccionando el resto de los documentos. Cualquier discrepancia en las dictaminaciones de los dos asistentes fue resuelta por los dos investigadores principales. Con los documentos resultantes de las búsquedas abiertas y manual, un asistente de investigación y un investigador principal fueron los miembros del equipo que examinaron los documentos. Esta inspección se desarrolló de forma posterior a la inspección de los documentos resultantes de la búsqueda en la BDCV. Cualquier discrepancia entre dictaminaciones fue resuelta entre el asistente de investigación y los dos investigadores principales.

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

Figura A1. Flujograma del proceso de selección de estudios



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

Fuente: Elaboración del CONEVAL.



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

Apoyo alimentario

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

Apoyo material

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

Apoyo médico

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

Becas y subsidios

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

Computadoras y tabletas

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

Cursos

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

Educación preescolar

Esta categoría tiene que ver directamente con acciones que permiten el acceso al nivel de educación preescolar, ya sea mediante el incremento del número de escuelas de este nivel o dotando de manera directa el servicio.

Empleo para adultos

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

Estimulación temprana

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

Fomento de habilidades socioemocionales

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

Gestión escolar

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

Horarios y calendario

Este tipo de apoyos se relacionan con el manejo de los ciclos y las jornadas escolares. Destacan el ingreso a clases en dos puntos distintos del año, días adicionales de clase y la expansión del horario de clases.

Incentivos a maestros

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

Información

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

Infraestructura

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

Más maestros

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

Planes de estudio

Son apoyos cuyas acciones modifican o contribuyen al diseño de planes de estudio existentes. Entre estas

acciones se pueden mencionar tutorías correctivas de matemáticas, metodologías de enseñanza innovadoras, promoción automática de grado y uso de lengua materna como medio de instrucción.

Transferencias de efectivo

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

Vales

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



Anexo 3. Resumen de la evidencia

La tabla de revisiones sistemáticas se puede consultar en el siguiente enlace:

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

coneval

Consejo Nacional de Evaluación
de la Política de Desarrollo Social

Lo que
se mide
se puede
mejorar

Las guías prácticas de políticas públicas es una colección de seis textos con diferentes temáticas dirigidas a los encargados de tomar decisiones sobre la formulación, operación o evaluación de programas.

¿Qué funciona y que no en desarrollo educativo de niñas, niños y adolescentes? Pretende mostrar un panorama de los consensos sobre lo que funciona, o no, en materia de evidencia para el desarrollo educativo y contribuir a la toma de decisiones y a la mejora de los mecanismos de política pública del país con base en evidencia.



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



Coneval



@Coneval



conevalvideo



@coneval_mx



blogconeval.gob.mx