

INFORMES PARA LA GESTIÓN

¿Qué dice la evidencia?

Políticas educativas que ayudan a reducir brechas de nivel socioeconómico

**Evaluación de Programas
y Políticas | Mayo 2024**



Elaboración del documento

Coordinación General de Evaluación de Programas y Políticas

UEICEE

Av. Paseo Colón 255 - Pisos 10, 11 y 12

(C1063ACC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

+54 11 4339 7875 | buenosaires.gob.ar/calidad-y-equidad-educativa

Índice

Introducción.....	4
1. Experiencias regionales	5
1.1. Programas de transferencias monetarias condicionadas en América Latina y el Caribe ...	5
1.2. Asignación de docentes (Banco Interamericano de Desarrollo)	7
1.3. Tutorías de recuperación en alfabetización (Colombia)	8
2. Experiencias internacionales.....	10
2.1. <i>Teaching at the right level</i> (Enseñar según el nivel de cada niño/a)	10
2.2. Intervención temprana en Matemática en el Nivel Inicial	12
2.3. Intervención temprana en alfabetización.....	14
3. Reflexiones finales.....	16
Bibliografía.....	18

Introducción

Alrededor del mundo, los distintos sistemas educativos y organizaciones vinculadas a la educación desarrollan continuamente estrategias exitosas para garantizar el acceso a una educación de calidad para todos/as los/as estudiantes.

El presente documento tiene como objetivo relevar distintas experiencias, tanto internacionales como regionales, de implementación de programas y políticas orientados a reducir las brechas de desigualdad en educación a fin de contribuir a la discusión sobre la temática e inspirar el desarrollo de diversas estrategias que contribuyan a garantizar el desarrollo integral de todos/as los/as estudiantes.

Para ello, se presenta de manera sintética las características de algunas estrategias que evidenciaron resultados positivos, con especial énfasis en aquellas orientadas a mejorar los aprendizajes, las trayectorias y/o el acceso a la educación de niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Es pertinente mencionar que el relevamiento sobre la evidencia existente no es exhaustivo, sino que se propone realizar un acercamiento más bien acotado y descriptivo. Se trata de una presentación de resultados sobre experiencias que, en los contextos en que fueron implementadas, han alcanzado resultados positivos, pero que no por ello agotan el vasto universo de formas posibles de intervención frente a las complejidades que esta problemática atañe.

A continuación, se exponen los resultados de algunas políticas y programas implementados a nivel internacional y en la región. Para cada una de estas se especifican sus características, la metodología utilizada y los resultados obtenidos. Por último, se presentan algunas reflexiones en relación a la evidencia presentada.

1. Experiencias regionales

1.1. Programas de transferencias monetarias condicionadas en América Latina y el Caribe

Características

En líneas generales, en América Latina y el Caribe, la mayoría de los programas de transferencias monetarias condicionadas buscan reducir la pobreza en el consumo, así como también promover inversiones en la educación y la salud de niños, niñas y adolescentes. Diversos estudios evidencian el impacto de los programas implementados en la región en esas dos dimensiones de bienestar.

Resultados

En lo que respecta específicamente a los impactos en la educación, especialmente de acceso, existen varios informes¹ que reúnen evaluaciones y evidencias que dan cuenta del aumento de las tasas de inscripción escolar entre los/as beneficiarios/as de los programas, en particular aquellos/as que presentaban bajas tasas al comienzo. Estos impactos se hallaron tanto en los países de medianos ingresos (por ejemplo,

¹ Un informe del Banco Mundial sobre investigaciones relativas a las políticas de desarrollo reúne evidencia sobre el impacto de los programas de transferencias monetarias en las inscripciones y asistencia escolar tales como: Chile solidario (Chile); Familias en acción (Colombia); Bono de desarrollo humano (Ecuador); Programa de asignación familiar (Honduras); *Program of Advancement through Health and Education* (Jamaica); Oportunidades (México), y Atención a crisis y Red de protección social (Nicaragua). En otro artículo se presentan y analizan las experiencias del Programa Bolsa Escola y Programa para la Erradicación del Trabajo Infantil (Brasil); Familias en Acción (Colombia); Red de Protección Social (Nicaragua), y Programa Oportunidades (México), respecto a sus objetivos, componentes, mecanismos de focalización, impactos y eficiencia. Más recientemente un informe presenta una revisión rigurosa sobre el impacto de las transferencias monetarias, en base a resultados de evaluaciones que se realizaron entre 2000-2015 sobre estos programas, incluyendo 165 estudios que cubren 56 programas en 30 países de ingreso bajo y medio-bajo. Entre las áreas que considera la evaluación, se incluye a la educación.

México) como en países de bajos ingresos en América Latina (por ejemplo, Honduras y Nicaragua), pero también en países de bajos ingresos de otras regiones (por ejemplo, Bangladesh, Camboya y Pakistán).

En México, la evidencia sugiere que el programa Oportunidades ha sido efectivo en la reducción de la pobreza de corto plazo, y en mejorar la nutrición, la salud y la permanencia escolar. En este sentido, se realizaron numerosos estudios que, en líneas generales, identifican efectos positivos de la exposición sobre la asistencia escolar y la finalización de la escuela secundaria.

Otro caso que muestra impactos positivos en la inscripción escolar refiere a la implementación de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en la Argentina. Al respecto, un estudio, evidencia su impacto sobre la escolaridad de los/as jóvenes, en particular de aquellos/as en el último tramo de la escuela secundaria, donde aumentan las tasas de deserción. En base a un análisis de diferencias en diferencias se identifica un aumento de las tasas de asistencia a la escuela secundaria para los/as jóvenes de entre 15 y 17 años en 3.9 puntos porcentuales. Por lo tanto, esto implica una reducción de la brecha en asistencia entre los/as jóvenes pertenecientes al quintil más pobre y al más rico de la distribución del ingreso del 20%.

En Brasil, el programa Bolsa Escola también muestra resultados positivos en la asistencia escolar y en la reducción de la brecha edad-año escolar. Algunos estudios han mostrado que la asistencia a la escuela es más alta y la deserción es más baja en los/as beneficiarios del programa que en grupos no atendidos, y que más niños/as beneficiarios/as ingresan a la escuela a la edad esperada con relación a los sujetos de grupos de comparación.

Ahora bien, es importante señalar que, según la evidencia, la implementación de estos programas no tuvo efectos discernibles en los resultados de aprendizaje para los/as niños/as beneficiarios/as cuando estaban en edad escolar. Por ejemplo, para el programa Bolsa Escola de Brasil, se efectuó un estudio cuasi experimental con dos mediciones (antes del ingreso al programa y un año después) sobre una muestra de niños/as de familias beneficiarias y un grupo de control, integrado por niños/as de familias no incluidas en el programa. La evaluación no evidenció diferencias en los niveles de aprendizaje entre los sujetos del programa y los del grupo de control aunque dio cuenta de que las percepciones de los/as profesores/as y directivos sobre el programa eran favorables con respecto a que reforzaba su acción educativa y que proporcionaba oportunidades para mejorar su trabajo con los/as niños/as más pobres y elevar sus niveles de aprendizaje.

Esto último se encuentra relacionado con otros estudios para la región que señalan que este tipo de programas han tenido poco impacto sobre los aprendizajes, dado que apuntan a restricciones económicas sin abordar otros factores que pueden estar detrás de la falta de acumulación de habilidades.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En 2020, la Secretaría de Planificación, Evaluación y Coordinación de gestión de jefatura de Gobierno realizó en conjunto con la UEICEE una evaluación del programa Becas para el Nivel Medio.

La evaluación consistió en estudiar la evolución de las variables de trayectoria educativa, a nivel establecimiento, antes y después de la intervención de acuerdo con la proporción de estudiantes becados en cada uno (intensidad de tratamiento). Se utilizó un modelo de regresión lineal simple con variable explicativa continua (proporción de estudiantes becados respecto de la matrícula total) incluyendo efectos fijos a nivel escuela. Los resultados obtenidos permiten evidenciar que:

- El programa tiene un impacto positivo, moderado y estadísticamente significativo en la retención: cuanto mayor es la proporción de becas asignadas a una escuela, mayor es el porcentaje de estudiantes retenidos.
- Las becas para el Nivel Medio disminuyen levemente (estadísticamente significativo) los salidos sin pase: cuanto mayor es la proporción de becas asignadas a una escuela, menor es el porcentaje de abandono.
- No hay evidencia suficiente para confirmar que existe un efecto del programa de becas sobre los niveles de repitencia, promoción y sobreedad.

1.2. Asignación de docentes (Banco Interamericano de Desarrollo)

Los/as docentes constituyen un actor fundamental para la mejora de los sistemas educativos. Es variada la bibliografía que sostiene que tener buenos/as profesores/as es clave para reducir las brechas de aprendizajes (Araujo *et al.*, 2016; BID, 2020).

Resultados

En Ecuador se desarrolló *Cerrando Brechas*. Se trata de un experimento aleatorio controlado implementado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) entre 2012 y 2018. A partir de este estudio se encontró que, en promedio, el beneficio de tener un buen/a docente (con mayor experiencia y menor rotación) durante 4 años

equivale a aumentar el aprendizaje de los/as estudiantes en 6 meses. Asimismo, este estudio evidenció que el efecto de un/a buen/a docente es, en promedio, tres veces mayor para estudiantes de bajo desempeño, quienes a su vez suelen estar en contextos socioeconómicos más vulnerables.

Un estudio realizado por el BID (2018) evidenció que los/as estudiantes que viven en contextos más vulnerables (especialmente rurales) tienen más probabilidades de asistir a escuelas con docentes menos calificados (con menos experiencia y mayor rotación). Por ejemplo, en Chile y en Perú se ofrece un reconocimiento monetario a aquellos/as docentes que enseñan en escuelas donde asisten estudiantes con menos recursos económicos, lo que pareciera ser una medida poco eficiente. En sistemas centralizados de asignación docente (como Colombia o Perú) se ven exacerbadas las desigualdades (mayor preferencia de los/as docentes calificados por desempeñarse en contextos favorecidos).

1.3. Tutorías de recuperación en alfabetización (Colombia)

Características

Se trata de una intervención dirigida a mejorar las habilidades de lectura de estudiantes de 3^{er} grado. Como parte de un estudio experimental aleatorio, los/as estudiantes participaron en tutorías de recuperación realizadas durante el horario escolar en pequeños grupos, las cuales consistieron en sesiones estructuradas de 40 minutos proporcionadas tres veces por semana durante el día escolar por hasta 16 semanas.

Las sesiones fueron realizadas en grupos pequeños (con un máximo de seis estudiantes) y durante cada sesión los/as tutores/as explicaban los objetivos y actividades, modelaban los diferentes ejercicios y luego utilizaban la práctica guiada, así como la práctica independiente de los/as estudiantes. Las sesiones utilizaron un plan de estudios diseñado y perfeccionado por expertos internacionales con el apoyo de un equipo local, que se basó en un enfoque fonético. Las lecciones hicieron hincapié en la capacidad para identificar y manipular unidades del lenguaje oral, la capacidad para reconocer símbolos de letras y los sonidos que representan, la capacidad para usar combinaciones de letras que representan los sonidos del habla, la lectura de palabras y la lectura fluida de oraciones y párrafos. También se trabajó en el vocabulario y en estrategias para la comprensión lectora.

Metodología

La evaluación de la efectividad de la intervención se realizó en más de 80 escuelas públicas del Municipio de Manizales, Colombia, en tres cohortes consecutivas de estudiantes de 3^{er} grado, es decir, por tres años consecutivos (2015-2017).

Luego de la aleatorización, se administró una prueba de alfabetización inicial que permitió identificar un total de 2.610 estudiantes que tenían dificultades para leer y que, por lo tanto, se consideraban elegibles para participar en los experimentos. La mayoría de estos/as estudiantes vivían en hogares de bajos ingresos. Cabe mencionar que la mitad de las escuelas fueron asignadas aleatoriamente al grupo de tratamiento y la otra mitad al grupo de control.

Resultados

Los resultados dan cuenta de impactos positivos y persistentes en los puntajes de alfabetización y efectos indirectos positivos en algunos puntajes de Matemática, dado que se administró una prueba estandarizada de la disciplina.

En este sentido, al inicio del 3^{er} grado, en promedio, los/as estudiantes en las escuelas tratadas y control respondieron correctamente 91 ítems. El grupo de control correctamente respondió 116 ítems al final del 3^{er} grado y 133 ítems al final del 4^{to} grado. Por el contrario, los/as estudiantes de las escuelas tratadas respondieron correctamente 124 (final del 3^{er} grado) y 140 ítems. (final de 4^{to} grado). De este modo, la evaluación sugiere que el grupo de tratamiento experimentó ganancias positivas de esta intervención, y que los beneficios persistieron.

2. Experiencias internacionales

2.1. Teaching at the right level (Enseñar según el nivel de cada niño/a)²

Características

El enfoque parte de reconocer los distintos puntos de partida de los/as estudiantes –en función del contexto socioeconómico y las trayectorias previas– que transitan un mismo grado/año en términos de aprendizajes (principalmente en lectoescritura y Matemática). Para ello, propone modificar la forma en que se agrupan los/as estudiantes, teniendo en cuenta el nivel alcanzado en cada una de las áreas de aprendizajes. De este modo, los/as pasan a agruparse por nivel y no por grado y las planificaciones docentes se adaptan a sus necesidades particulares.

Diversos estudios dan cuenta de la efectividad de la estrategia, demostrando ser unas de las más costo-efectivas.³

Implementación

Hay distintos tipos de programas que, mediante uno u otro abordaje, utilizan esta estrategia. A nivel internacional se han llevado adelante experiencias tanto dentro de las aulas (dividiendo el grado en grupos distintos) como fuera de ellas para trabajar en grupos armados de acuerdo con su nivel, así como también “campamentos” de aprendizajes focalizados, con una duración específica.

Para conocer el nivel de cada estudiante, se comienza con una evaluación básica, a fin de identificar los logros de aprendizajes hasta el momento y luego se los/as divide en grupos,

² Página oficial de Pratham: <https://www.pratham.org/about/teaching-at-the-right-level/>

³ Enfoques relacionados con la enseñanza según el nivel del/de la estudiante incluyen reformar en los diseños curriculares a fin de que los mismos se enfoquen en habilidades fundacionales y estén alineados con las necesidades de aprendizajes de los/as estudiantes. Estas reformas fueron evaluadas, por ejemplo, en Tanzania con resultados prometedores. (Rodríguez-Segura & Mbiti, 2022).

según los resultados. Los/as docentes implementan utilizan propuestas de enseñanza donde el/la estudiante es partícipe del proceso de aprendizaje, y luego realizan evaluaciones periódicas para conocer el progreso. A medida que los/as estudiantes consolidan los aprendizajes esperados, pasan a grupos más avanzados que coincidan con sus habilidades. Los/as docentes reciben capacitación profesional y acompañamiento continuo durante todo el año académico para apoyar la implementación de esta iniciativa.

Resultados

India

Se buscó evidenciar el impacto en los aprendizajes de la estrategia TaRL, implementada por la ONG Pratham, focalizada únicamente en lengua. Esta evaluación se realizó en el marco de una política mayor denominada CCE (siglas en inglés para Evaluación Continua e Integral), implementada desde el Gobierno de India. El CCE consistía en capacitar a los/as docentes para que evalúen de manera continua y detallada los logros estudiantiles en actividades curriculares y extracurriculares.

Metodología

Cuatrocientas escuelas primarias del gobierno en dos distritos fueron asignadas aleatoriamente a cuatro grupos de 100 escuelas cada uno durante el año académico 2012-13: (1) solo CCE, (2) solo TaRL, (3) ambos, y (4) un grupo de control que no recibió ningún programa. Una cohorte de alrededor de 12.500 estudiantes de entre 1^{ro} y 4^{to} grado fue evaluada en Lengua y Matemática antes de que se implementaran los programas (fin del año escolar 2011-12) y después de un año (fin del año escolar 2012-13).

Resultados

Los/as estudiantes en escuelas con CCE no tuvieron un desempeño mejor que los/as estudiantes en el grupo control en la prueba de Lengua ni de Matemática. En cambio, participar en TaRL tuvo un efecto positivo y estadísticamente significativo en las puntuaciones de Lengua de los/as estudiantes. En comparación con el grupo control, los/as estudiantes en escuelas con TaRL obtuvieron puntuaciones 0,15 desviaciones estándar más altas en la prueba de Lengua.⁴ La mayor mejora se concentra entre los/as estudiantes que solo podían reconocer letras al inicio, es decir, en los grupos con un nivel más bajo al comienzo. El programa, que se centró exclusivamente en Lengua, no tuvo ningún efecto en las puntuaciones de Matemática, lo que sugiere una ausencia de transferencia de aprendizaje entre materias.

⁴ Los resultados se observan tanto para la prueba de lectura como para la de escritura.

Kenia

Se buscó cuantificar el impacto del *Extra Teacher Program* (ETP), un programa que agrega un/a docente contratado por escuela, asignado a 1^{er} grado, para colaborar con el/la docente de aula en aquellas aulas con sobrepoblación. Para esto, se separaron los grados en dos secciones, una a cargo del docente titular y otra a cargo del docente contratado a través del programa.

Metodología

El estudio se realizó con un grupo de 210 escuelas, de las cuales se seleccionaron 140 al azar para recibir al profesor extra del programa. Las otras 70, se utilizaron como grupo control. A su vez, en la mitad de las 140 escuelas seleccionadas, los/as estudiantes de las dos *secciones* en las que se dividió el grado fueron seleccionados al azar, mientras que en la otra mitad, se seleccionaron utilizando la estrategia de TaRL, es decir, evaluando el nivel actual de habilidades en Lengua y Matemática. El/la docente nuevo fue asignado de manera aleatoria a uno de los dos grupos de desempeño.

Resultados

Se encontró mayor ganancia de aprendizajes en las *secciones* del grado que recibieron instrucción por parte del/de la docente del programa que en las escuelas que tuvieron clase con el docente titular, y dentro de este grupo de escuelas, aquellas que utilizaron la asignación de estudiantes por nivel alcanzado mostraron todavía mejores resultados (0,28 desviaciones estándar frente a las 0,16 de las escuelas cuyas *secciones* fueron asignadas al azar).

2.2. Intervención temprana en Matemática en el Nivel Inicial

Estados Unidos

Características

Diversos estudios realizados en Estados Unidos evidencian que la brecha en el desempeño de los/as estudiantes en Matemática emerge antes de iniciar la escuela primaria

(por ejemplo, Hughes, 1986; Reardon & Portilla, 2016; Starkey *et al.*, 2004) y se incrementa conforme los/as estudiantes avanzan a lo largo de esta, se decidió intervenir de manera temprana a fin de abordar esta problemática a tiempo.

Complementariamente, como consecuencia de los resultados obtenidos a nivel nacional en TIMSS (Mullis *et al.*, 2020) y PISA (OECD, 2019), y en función de la experiencia de países que alcanzan resultados satisfactorios como Singapur, se decidió desarrollar *Common Core State Standards for Mathematics* (CCSSM)⁵ para los grados K12 (desde sala de 5 hasta 5to año) (*National Governors Association Center for Best Practice & Council of Chief State School Officers*, 2010).

Al igual que en los países de alto rendimiento, los CCSSM se centran en la enseñanza y el aprendizaje de menos temas, pero con mayor profundidad: la comprensión basada en conceptos, la fluidez procedimental y las aplicaciones en cada grado.

Metodología

Se buscó replicar todas las características del estudio original desarrollado en 2008 como parte del *Preschool Curriculum Evaluation Research* (PCER) (Klein *et al.*, 2008). La muestra incluyó 389 niños/as con una media de edad de 4,5 años, de los/as cuales fueron asignados/as de forma aleatoria 197 al grupo tratamiento y 192 al grupo control. Todos/as los/as niños/as provenían de familias de bajos ingresos. Se realizaron dos intervenciones, una en Pre-K (es decir, sala de 4) y otra en Kindergarten (sala de 5). En ambos casos, se realizó una capacitación docente específica.

- ***Pre-K Mathematics.*** Esta intervención focalizó específicamente en lo curricular con el objetivo de enriquecer tanto las clases en la escuela como también las actividades en el hogar. Se trabajó específicamente sobre: a) números y relaciones numéricas, b) operaciones aritméticas, c) espacio y geometría, e) patrones, f) medidas y datos. Se enriqueció el espacio áulico con un Centro de Aprendizaje Matemático con un dispositivo exclusivo para utilizar *apps y software* acorde al nivel. Se estableció el trabajo en grupos pequeños (4 estudiantes por grupo, dos veces por semana con encuentros de 15-20 minutos) y está destinado a estudiantes que se hayan ausentado de clase muchas veces o que experimenten dificultad sostenida en alguna actividad.
- ***Kindergarten: Early Learning in Mathematics.*** La intervención contempla la implementación de un currículum específico, que abarca el contenido de números y operaciones, geometría y medidas (de acuerdo con los estándares de CCSSM). Asimismo, se reorganiza la distribución de las clases para el abordaje de estos contenidos. Se establecen 120 clases de 45 minutos de duración. También incorpora actividades para el hogar.

⁵ Si bien su aplicación es decisión de cada gobierno local, actualmente están vigentes en 40 estados.

Para cuantificar el efecto de estas intervenciones, se utilizaron los resultados de la CMA (siglas en inglés para Evaluación de Matemática en Niños) para edades de 3 a 5 y el TEMA-3 (Test de Habilidad Matemática Temprana), pensado hasta los 8 años. En ambos casos, los puntajes antes de comenzar la intervención fueron similares para ambos grupos (tratamiento y control).

Resultados

El análisis encontró un impacto positivo estadísticamente significativo para ambas intervenciones (*Pre-K* y *Kindergarten*), al comparar las medidas obtenidas al finalizar el ciclo lectivo. En el caso de *Pre-K*, se observa un impacto de 0,09 puntos (con una media de puntaje de 0,63 puntos para el grupo tratamiento y de 0,54 puntos en grupo control). En *Kindergarten*, el impacto es de 2,05 puntos (con una media de puntaje de 14,24 puntos para el grupo tratamiento contra 12,19 en el grupo control). Además, los desvíos estándar son siempre menores en el grupo tratamiento, lo que da cuenta de una mayor homogeneidad en los puntajes de los niños pertenecientes a ese grupo.

2.3. Intervención temprana en alfabetización

A nivel internacional existen aún importantes desafíos en la alfabetización de los/as estudiantes, especialmente de menor nivel socioeconómico.⁶ Sin embargo, al igual que sucede con la adquisición de las nociones matemáticas básicas, la enseñanza de la lectoescritura a temprana edad constituye una propuesta de intervención eficiente que reduce las consecuencias a futuro. A fin de ilustrar las principales acciones que contempla este tipo de intervenciones, a continuación se presenta un ejemplo destacado por el Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe (CAF) como una de las estrategias más costo-efectivas para garantizar el aprendizaje de los/as estudiantes en situación de vulnerabilidad.

⁶ Desde 2011, USAID financia e implementa en conjunto con gobiernos locales programas orientados a afianzar la lectura desde edades tempranas (*Early Grade Reading Programming*).

Tusome (Kenia)

Características

El programa alcanzó a 7 millones de niños/as en escuelas tanto de gestión estatal como privada (de bajo nivel socioeconómico). Entre las principales acciones que contempla se encuentran: materiales didácticos para estudiantes y docentes, desarrollo profesional docente, evaluación periódica de los/as estudiantes y apoyo y supervisión de las prácticas de enseñanza.

Metodología

La implementación del programa nacional incluyó el uso de *tablets* para registrar sistemáticamente las observaciones en el aula y el progreso de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades en lectura. Para ver resultados, se revisaron los datos obtenidos de un “panel de control” (herramienta de visualización de datos) que centraliza, compila y analiza esos hallazgos para mostrar cómo el sistema ha estado monitoreando y responsabilizándose de cumplir con las expectativas.

Además, se utilizó la información de seguimiento interno del proyecto, derivada en parte de las observaciones continuas realizadas por el personal del proyecto sobre el desempeño de los funcionarios del ministerio. Esto permitió evaluar en qué medida el sistema educativo está implementando correctamente este proyecto.

Por último, la evaluación externa proporcionó datos sobre los resultados del aprendizaje que mostraban si el desempeño de los estudiantes en lectura estaba mejorando en comparación con el desempeño inicial antes de la implementación a escala de Tusome.

Resultados

Luego de transitar por el programa, el 35% de los/as estudiantes evidenció mejorar en la lectura. La proporción de alumnos/as que leen inglés con fluidez se duplicó (del 12 al 27%) y la proporción de niños/as incapaces de leer se redujo del 38 al 12%. Del mismo modo, la proporción de alumnos/as que leen kiswahili con fluidez se triplicó (del 4 al 12%) y la de los/as que no leen se redujo más de la mitad (del 43 al 19%).

3. Reflexiones finales

Si bien el relevamiento aquí presentado no es exhaustivo, da cuenta de la existencia de diversos abordajes que, en diferentes contextos, buscan contrarrestar las brechas educativas devenidas por la desigualdad en el nivel socioeconómico de los/as estudiantes. A modo de síntesis, se exponen a continuación algunas reflexiones en base a la evidencia reunida.

En primer lugar, con respecto a las mejoras en el acceso a la educación, los programas de transferencias monetarias implementados en la región dan cuenta de impactos positivos en las tasas de inscripción escolar. Al respecto, cabe resaltar que en la Ciudad de Buenos Aires se realizó una evaluación del programa Becas de Nivel Medio que mostró mejoras en las trayectorias de los/as estudiantes becados/as, especialmente en los indicadores de retención y salidos sin pase. Sin embargo, es importante señalar que, según la evidencia, la implementación de estos programas no tiene efectos discernibles en los resultados de aprendizaje para los/as niños/as y adolescentes beneficiarios/as cuando estaban en edad escolar y, por lo tanto, sugieren que deben ser complementadas con políticas que fortalezcan de forma eficiente las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, con respecto a la mejora de los aprendizajes, las evaluaciones relevadas refieren a que conforme los/as estudiantes avanzan se torna más difícil superar esta brecha. Por este motivo, se destacan aquellas acciones que se realizan en forma temprana. Tal es el caso de la intervención en alfabetización (Kenia) y en Matemática de Nivel Inicial (Estados Unidos). A su vez, las estrategias que focalizan en el fortalecimiento del aprendizaje a través de la implementación de tutorías también evidenciaron buenos resultados (Colombia). Finalmente, las intervenciones de tipo TaRL, que implican dividir a los/as estudiantes según su nivel actual de desempeño en un área dada para planificar estrategias de enseñanza acordes, han mostrado también ser efectivos para superar las brechas en los aprendizajes (India, Kenia).

En ese sentido, en la Ciudad de Buenos Aires, desde 2023 se viene desarrollando el programa de Fluidez y Comprensión Lectora para los/as estudiantes de 3^{er} grado, en el que participan a nivel censal las escuelas de gestión estatal y un grupo de escuelas de gestión privada. El programa busca fortalecer el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de estrategias de comprensión en el Nivel Primario. Por medio de la evaluación se identifica el

grado de fluidez y comprensión lectora de cada estudiante y, en base a los resultados, los/as docentes realizan intervenciones de acompañamiento para mejorar la lectura autónoma, fluida y los procesos de comprensión lectora.

Si bien el programa no está orientado específicamente a estudiantes de nivel socioeconómico bajo, las tres evaluaciones que se realizaron en momentos distintos de la intervención evidenciaron avances en la lectura autónoma, fluida y en los procesos de comprensión lectora.⁷

Otra política de la Ciudad pasible de ser considerada es la de Jornada Extendida. En su normativa de 2016, se planteaba el objetivo de “reforzar las trayectorias educativas de los niños y jóvenes”. En 2021, se encontró que su implementación redujo en promedio 0,5 puntos porcentuales el porcentaje de estudiantes no promovidos. Este resultado es significativo estadísticamente y robusto ante distintas especificaciones para el 7^{mo} grado de Nivel Primario.⁸

Por último, a partir de la revisión de las evaluaciones y estudios realizados sobre las distintas intervenciones implementadas tanto a nivel internacional como regional, se destaca el rol de los sistemas de información y, específicamente, de la evaluación como un componente más en el proceso de diseño y ejecución de la política educativa. Su realización no solo resulta importante a nivel de los procesos y resultados, sino que también es una herramienta central en las etapas iniciales de las políticas, ya que permite identificar a tiempo las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de modo de planificar una intervención adecuada (OECD, 2016).

⁷ Resultados disponibles en: <https://buenosaires.gob.ar/educacion/fluidez-y-comprension-lectora-2023-0>

⁸ Informe disponible en: <http://bde-ueicee.bue.edu.ar/documentos/685/download>

Bibliografía

- Álvarez Marinelli, H.; Berlinski, S. y Busso, M. (2020). *Remedial education: Evidence from a sequence of experiments in Colombia*. Documento de trabajo del BID 10034. Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en <https://publications.iadb.org/en/remedial-education-evidence-sequence-experiments-colombia>
- Angrist, N.; Evans, D.; Filmer, D.; Glennerster, R.; Rogers, H. y Sabarwal, S. (2023). *How to improve education outcomes most efficiently? A review of the evidence using a unified metric*. Banco Mundial. Disponible en <https://documents1.worldbank.org/curated/en/801901603314530125/pdf/How-to-Improve-Education-Outcomes-Most-Efficiently-A-Comparison-of-150-Interventions-Using-the-New-Learning-Adjusted-Years-of-Schooling-Metric.pdf>
- Ayala, M. C. y Sánchez, F. (2017). *Efecto de los docentes provisionales sobre desempeño académico: Evidencia para la educación secundaria oficial en Colombia*. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Banco Mundial (2001a). *Assessment of the Bolsa Escola Programs, Sector Report*, N° 20208, Washington, DC. Disponible en <https://documents1.worldbank.org/curated/en/148031468743736711/pdf/multi0page.pdf>
- Banerjee, A.; Banerji, R.; Berry, J.; Duflo, E.; Kannan, H.; Mukherji, S.; Shotland, M. y Walton, M. (2016). *Mainstreaming an effective intervention: evidence from randomized evaluations of “Teaching at the right level” in India*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. Disponible en https://www.nber.org/system/files/working_papers/w22746/w22746.pdf
- Bastagli, F.; Hagen-Zanker, J.; Harman, L., Barca, V.; Sturge, G.; Schmidt, T.; y Pellerano, L. (2016). *Cash transfers: what does the evidence say. A rigorous review of programme impact and the role of design and implementation features*. Londres, ODI. Disponible en <https://odi.cdn.ngo/media/documents/11316.pdf>
- BID (2018). *Teacher policies, incentives, and labor markets in Chile, Colombia, and Peru: implications for equity*.
- BID (2020). *Seleccionar y asignar docente en América Latina y el Caribe: un camino para la calidad y la equidad en educación*.
- Duflo, E.; Dupas, P. y Kremer, M. (2013). *Peer Effects, Pupil Teacher Ratios and Teacher Incentives*. IPA (Innovation for Poverty Action). Disponible en <https://poverty-action.org/study/peer-effects-pupil-teacher-ratios-and-teacher-incentives>

- Fiszbein, A. y Schady, N. R. (2009). *Transferencias monetarias condicionadas: reducción de la pobreza actual y futura*. Informe del Banco Mundial sobre investigaciones relativas a las políticas de desarrollo. Washington, Banco Mundial Disponible en <https://documents1.worldbank.org/curated/en/280111468137109519/pdf/476030PUB0SPAN1h0Transfers10Spanish.pdf>
- McKinsey's Global Education Practice (2024). *Spark & Sustain: How all of the world's school systems can improve learning at scale*. Disponible en <https://www.mckinsey.com/industries/education/>
- OECD (2016). "A Policy Framework for Tackling Low Student Performance", in *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*. París, OECD Publishing. Disponible en https://www.oecd-ilibrary.org/education/low-performing-students/a-policy-framework-for-tackling-low-student-performance_9789264250246-9-en
- Pinto, M. F. (2020). *Pobreza y educación: desafíos y políticas* (No° 265). Documento de Trabajo. En https://www.cedlas.econo.unlp.edu.ar/wp/wp-content/uploads/doc_cedlas265.pdf
- Piper, B.; Destefano, J.; Kinyanjui, E. y Ong'ele, S. (2018). *Scaling up successfully: Lessons from Kenya's Tusome national literacy program*. Disponible en <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-018-9325-4>
- Prentices, S.; Klein, A.; Clarke, B.; Baker, S. y Thomas, J. *Effects of Early Mathematics Intervention for Low-SES Pre-Kindergarten and Kindergarten Students: A Replication Study*. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED618489.pdf>
- Villatoro, P. (2005). *Programas de transferencias monetarias condicionadas: experiencias en América Latina*. Disponible en <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/63568042-cc7b-4aee-8c7b-e7566dc83d16/content>

