

CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: 4 PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE PROTECCIÓN DE TRAYECTORIAS

PASO 3

Intervenciones oportunas



Gonzalo Almeyda, Elena Arias Ortiz, Cecilia Giambruno, Victoria Oubiña,
Marcelo Pérez Alfaro, Liora Schwartz, Tamara Vinacur, Pablo Zoido



Copyright © [2023] Banco Interamericano de Desarrollo. Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons IGO 3.0 Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas (CC-IGO 3.0 BY-NC-ND) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>) y puede ser reproducida para cualquier uso no-comercial otorgando el reconocimiento respectivo al BID. No se permiten obras derivadas.

Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la CNUDMI (UNCITRAL). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia CC-IGO y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones adicionales de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta publicación son de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del Banco Interamericano de Desarrollo, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





Tabla de contenidos

1	Introducción	4
2	Cómo diseñar intervenciones oportunas	6
	2.1 Exclusión educativa en América latina y el Caribe	6
	2.2 Consideraciones para el diseño de intervenciones	8
	2.3 Características de las intervenciones	9
3	Programas e incentivos para proteger las trayectorias educativas	12
	3.1 Programas de orientación y aceleración de aprendizajes	13
	3.2 Programas educativos flexibles	18
	3.3 Incentivos monetarios	23
	3.4 Incentivos no monetarios	28
4	Lecciones aprendidas y próximos pasos	31
	Referencias	33



1 Introducción

El presente documento es el tercero de cuatro pasos de la serie “*Camino hacia la inclusión educativa: 4 pasos para la construcción de sistemas de protección de trayectorias*”. El objetivo de esta serie es constituirse en un insumo para ministerios y secretarías de Educación de la región interesadas en el diseño y la implementación de sistemas de protección de trayectorias educativas.

La serie consolida el conocimiento existente sobre la protección de las trayectorias educativas, en un contexto en el que el desafío de la exclusión educativa¹ en América Latina y el Caribe (ALC) es cada vez más extenso. Desde antes de la pandemia de la COVID-19, las tasas de exclusión educativa en ALC eran muy preocupantes. El 36% de los jóvenes no culminaba la educación secundaria, realidad altamente desigual entre los distintos niveles socioeconómicos, ya que solo el 37% de los estudiantes del quintil socioeconómico más bajo llegaba a graduarse de secundaria, en comparación con el 79% del quintil superior (Abizanda et al., 2022). Se estima que el impacto del cierre de las escuelas durante la emergencia sanitaria en términos de exclusión educativa podría alcanzar a más de 3 millones de niños, niñas y jóvenes en la región, desde el nivel preescolar hasta el nivel terciario (Abizanda et al., 2022), afectando en particular a los más vulnerables (Acevedo et al., 2020). Adicionalmente, la pandemia elevó 2,5 veces el riesgo de abandono escolar existente antes de la misma (Lichand et al., 2021), obligando a redoblar esfuerzos para encontrar respuestas sistémicas basadas en la evidencia, mediante el empleo de nuevas tecnologías disponibles.

Los sistemas de protección de trayectorias dan respuesta al desafío de la exclusión educativa puesto que permiten “construir las condiciones para que los recorridos de niñas, niños y adolescentes dentro del sistema educativo sean continuos, completos y de calidad, disminuyendo el rezago y el abandono temprano, y generando igualdad de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo” (UNICEF, 2020a). Estos sistemas suelen estar estructurados a partir de dos componentes: i) la detección (con las alertas tempranas como herramienta principal) y ii) las intervenciones oportunas. Los dos elementos funcionan de forma coordinada, ya que el primero identifica los estudiantes en riesgo de exclusión y el segundo implementa intervenciones focalizadas y a tiempo con el objetivo de reducir dicho riesgo.

1. Considerando la naturaleza multifacética de la exclusión educativa, y teniendo en cuenta que su origen excede la responsabilidad de los estudiantes, a lo largo de esta serie se utiliza el término exclusión educativa, en lugar de abandono escolar, porque permite quitarles la responsabilidad del fenómeno a los estudiantes y reconoce la desconexión entre las necesidades de estos y las características del sistema educativo que finalmente provocan la desvinculación temprana de los estudiantes.



En el [paso 1](#) de la serie se introducen las principales nociones relacionadas con los sistemas de protección de trayectorias: conceptualización, objetivos, componentes, evidencia y lecciones aprendidas. En el [paso 2](#) se presentan las distintas aproximaciones para el diseño de sistemas de alerta temprana, los aspectos clave para el diseño de un sistema efectivo y los lineamientos esenciales vinculados con el uso de los datos, la definición de indicadores y la potencial aplicación de la inteligencia artificial (IA) en este proceso.

En este paso 3 el foco está puesto en las intervenciones oportunas para la protección de trayectorias educativas. En ese sentido, se sistematiza evidencia sobre intervenciones focalizadas y a tiempo para retener a niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo, fortalecer sus trayectorias y mejorar sus aprendizajes. El documento comienza con una breve revisión de las principales causas de la exclusión educativa en ALC, continúa con un análisis de los diferentes esquemas que pueden seguir las intervenciones, y luego se detallan las intervenciones más efectivas, organizadas en cuatro módulos: i) programas de acompañamiento y aceleración de aprendizajes, ii) programas educativos flexibles, iii) incentivos monetarios y iv) incentivos no monetarios. Por último, se describen las conclusiones más importantes y los próximos pasos.



2 Cómo diseñar intervenciones oportunas

La reducción de la exclusión educativa requiere la acción complementaria de la detección de los estudiantes en riesgo y la intervención oportuna para atender a tiempo las problemáticas que generan la exclusión educativa. El [paso 2](#) de esta serie profundiza sobre el primero de estos componentes, es decir, la detección de los estudiantes en riesgo, con los sistemas de alerta temprana como principal herramienta de apoyo a la toma de decisiones de política pública.

A continuación, se realiza una revisión de las causas más importantes de la exclusión educativa en ALC, se establecen los elementos fundamentales a considerar en el diseño de intervenciones y se expone una caracterización de las diferentes intervenciones que pueden contribuir a mejorar las trayectorias de los estudiantes.

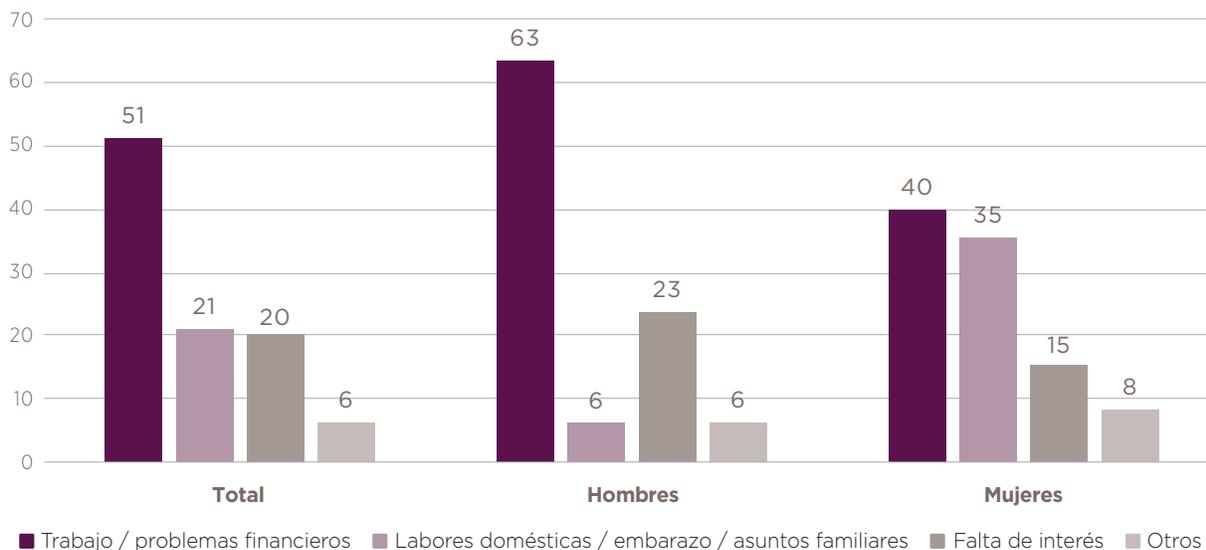
2.1 Exclusión educativa en América Latina y el Caribe

La evidencia muestra que la exclusión educativa no es consecuencia de un evento aislado, sino un fenómeno complejo con origen en múltiples factores entrelazados, tanto a nivel de estudiante como de familia y comunidad, que suele presentar señales a lo largo del proceso (Arias Ortiz et al., 2021b; Freeman y Simonsen, 2015; Jimerson et al., 2000; Lamb et al., 2010; Román, 2013; UNICEF, 2017) (para acceder a más detalles, véase el [paso 1](#) de esta serie).

En América Latina y el Caribe (ALC), las principales causas de la exclusión educativa pueden agruparse en tres categorías: las vinculadas con la necesidad de trabajar y los problemas financieros (el 51%), las asociadas a las labores domésticas, el embarazo y otras cuestiones familiares (el 21%) y las relacionadas con la falta de interés debido a la baja pertinencia de la educación y los métodos poco estimulantes que se emplean en la escuela (el 20%). Sin embargo, existen grandes diferencias entre estudiantes hombres y estudiantes mujeres: la exclusión educativa por motivos financieros y de trabajo es 23 puntos porcentuales mayor en los hombres que en las mujeres, en tanto que las labores domésticas, el embarazo y otras cuestiones familiares explican la exclusión del 35% de las mujeres y solo del 6% de los hombres (BID, 2020).



GRÁFICO 1 ■ PRINCIPALES MOTIVOS DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, EN PORCENTAJE



Fuente: BID (2020).

Nota: Elaborado según el principal motivo de abandono escolar en la cohorte de jóvenes cuya edad supera en 3 a 5 años la edad teórica de graduación de secundaria, que no finalizaron la secundaria y no asisten a un centro educativo, con base en encuestas armonizadas de hogares: en Chile, CASEN (2017); en Costa Rica, ENAHO (2018); en Ecuador, ENEMDU (2018); en El Salvador, EHPM (2018); en Honduras, EHPM (2018); en Nicaragua, ECH (2014); en Paraguay, EPH (2017); en Perú, ENAHO (2018); en República Dominicana, ENCFT (2017).

El cierre de escuelas causado por la COVID-19 generó situaciones que afectaron, y continúan afectando, de manera negativa la permanencia de niños, niñas y jóvenes en los centros educativos. La disminución de las horas dedicadas a actividades escolares y el deterioro de las relaciones entre estudiantes y docentes, así como el alto porcentaje de jefes de hogar que perdieron su trabajo como consecuencia de la crisis económica derivada de la emergencia sanitaria, han originado un importante aumento en el riesgo de abandono escolar y la salida de más de 3 millones de estudiantes de los sistemas educativos (Abizanda et al., 2022).

Al margen de la magnitud de cada uno de los elementos que causan el abandono de la escuela, es clave considerar que estos son diversos, que se encuentran interconectados y que su acumulación en el tiempo incrementa el riesgo de exclusión educativa (González-Rodríguez, Vieira y Vidal, 2019; Hammond et al., 2007), por lo cual el abordaje de la exclusión escolar debe ser integral e incluir una visión de proceso.



2.2 Consideraciones para el diseño de intervenciones

El primer paso para idear intervenciones oportunas que resguarden las trayectorias de los estudiantes es determinar los factores que inciden en la exclusión educativa. En ese sentido, a continuación se describen los elementos fundamentales que se deben tener en cuenta al diseñar las intervenciones.

Objetivo de la intervención

La información sobre la región que se encuentra disponible permite establecer que los principales factores asociados a la exclusión educativa son los problemas económicos, las labores domésticas y el embarazo adolescente y la falta de interés. Sobre esa base es posible definir un marco general de las grandes áreas en las que es necesario desarrollar intervenciones oportunas para evitar la exclusión. Sin embargo, como se señaló antes, la evidencia muestra que los motivos por los cuales niños, niñas y jóvenes son excluidos de los sistemas educativos son múltiples y complejos, varían entre países, comunidades e individuos y no se relacionan solo con el acceso, la calidad, la pertinencia y la flexibilidad de la educación, sino también con la capacidad de apoyar a los estudiantes en situaciones que muchas veces exceden el ámbito de los sistemas educativos. Entonces, las intervenciones deben adaptarse a las necesidades y los contextos de cada población, en función de un diagnóstico sólido de las características específicas de la problemática de exclusión educativa en el sistema educativo analizado. Los sistemas de alerta temprana desempeñan un rol fundamental, ya que, si bien es posible implementar intervenciones para prevenir la exclusión sin ellos, la información que entregan contribuye a la definición más precisa de la problemática, lo cual aumenta la efectividad y la focalización de las intervenciones y conduce a una mayor costo-efectividad.²

Articulación multisectorial

De igual manera, el carácter multidimensional de la exclusión educativa exige un trabajo colectivo y coordinado entre sectores y niveles de gobierno, que garantice una respuesta holística a las causas del abandono escolar, que aborde las necesidades de los estudiantes, que aumente la pertinencia y la eficacia del sistema educativo para mejorar la participación en la educación y evitar la deser-

2. Casi todos los sistemas educativos de la región cuentan con sistemas de información educativa. En algunos casos, se trata de sistemas con un alto grado de desarrollo, mientras que en otros persisten algunos desafíos que dificultan el acceso a información oportuna para la toma de decisiones (Arias Ortiz et al., 2021a; D'Alessandre y López, 2017). Del mismo modo, algunos sistemas educativos tienen sistemas de alerta temprana que permiten la identificación de estudiantes en riesgo de abandonar la escuela (Perusia y Cardini, 2021; Arias Ortiz et al., 2021b). El reto es disponer de indicadores que, de acuerdo con la evidencia, anticipan el abandono de los estudiantes o bien contribuyen a su detección a tiempo. De esta forma, es posible diseñar acciones para intervenir antes de que el estudiante deje la escuela, mediante la provisión de los apoyos necesarios para dar respuesta a problemáticas específicas (el [paso 2](#) de esta serie ofrece más detalles al respecto).



ción. Algunos de los actores claves en el abordaje de la exclusión educativa son, además de las escuelas y las autoridades educativas, los servicios de salud, los servicios sociales, los sistemas de protección de la infancia, la policía, el poder judicial, los programas para la juventud, los servicios de vivienda y de empleo, los organismos de migración, las organizaciones de la sociedad civil y el sector privado, tanto a nivel nacional como regional y local (UNICEF y UIS, 2016).

Intervenciones existentes

Por otra parte, al diseñar una política de intervención específica para dar respuesta a distintas necesidades de los estudiantes resulta conveniente partir de los programas y proyectos existentes, teniendo en cuenta qué población atienden y qué problemáticas intentan abordar. Este enfoque permite optimizar la coexistencia de múltiples iniciativas y evitar la proliferación de programas paralelos que funcionen de forma desarticulada, a la vez que permite identificar vacíos de política en donde será necesario implementar nuevos programas.

Recursos disponibles

En todos los casos, el diseño de intervenciones debe contemplar la problemática que se va a atender, las capacidades de los sistemas educativos, tanto en términos de recursos monetarios como humanos, y los requerimientos técnicos y políticos para que la intervención sea viable y efectiva. No existe una única solución para la exclusión educativa en América Latina y el Caribe, por lo cual es indispensable que al seleccionar las intervenciones los sistemas educativos se centren en objetivos de equidad y ajusten las opciones más costo-efectivas a cada contexto, sin soslayar las restricciones fiscales que enfrentan los gobiernos (Abizanda et al., 2022).

2.3 Características de las intervenciones

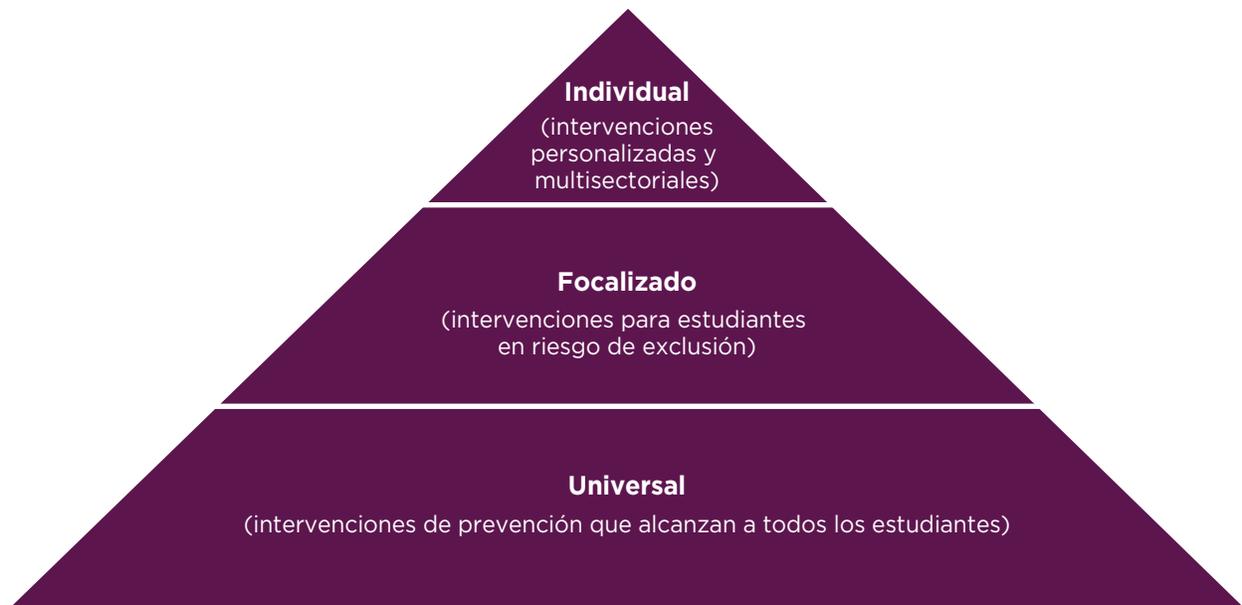
Existe un amplio abanico de políticas públicas que se pueden implementar para mitigar la exclusión educativa. Sin embargo, para asegurar la coherencia entre la necesidad que se va a atender, la profundidad que presenta la problemática dentro del sistema y la información disponible para orientar la política pública se deben definir los siguientes elementos claves:

Granularidad: Es el nivel en el que se aplica la política pública (individual, focalizado o universal), a partir del balance entre el nivel de especificidad con el que se atienden los problemas de cada estudiante, la cantidad de estudiantes que reciben apoyo y el costo asociado (véase el gráfico 2).



Es claro que cuanto más específicas son las intervenciones más individualizadas son las problemáticas que pueden atender, aunque a un costo más alto por estudiante y con mayor complejidad en términos de coordinación intersectorial (Lyche, 2010; Mitchell, 2014). Por su parte, las intervenciones universales tienen la capacidad de llegar a todos los estudiantes, pero en aspectos más usuales y estandarizados. Así, la consideración de diferentes escalas al diseñar intervenciones permite atender problemáticas comunes y necesidades específicas de manera eficiente (UNICEF, 2017).

GRÁFICO 2 ■ GRANULARIDAD: LOS NIVELES DE APLICACIÓN DE LAS INTERVENCIONES PARA MITIGAR LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA



Fuente: UNICEF (2017).

Temporalidad: Se refiere a la temporalidad de la intervención en el contexto de la trayectoria educativa. Considerando que existen momentos en los que se produce mayor exclusión educativa, por ejemplo, en la transición de primaria a secundaria, es necesario tener en cuenta la temporalidad para implementar medidas preventivas capaces de mitigar el riesgo de abandono escolar.

Frecuencia: La frecuencia de la intervención responde a la periodicidad con la que se aplicará la medida, la cual debe ser consecuente con la problemática que se va a atender, las capacidades de los sistemas educativos (en términos de recursos monetarios y humanos) y los requisitos para que la intervención sea efectiva.



CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: 4 PASOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SISTEMAS DE PROTECCIÓN DE TRAYECTORIAS

PASO 3. Intervenciones oportunas para proteger las trayectorias educativas

La definición de estas características no solo es relevante para las intervenciones, sino también para los sistemas de alerta temprana. El flujo de información en los sistemas de protección de trayectorias debe ser permanente y circular entre los pilares de detección e intervención. El flujo más claro es el que va de los sistemas de alerta temprana a las intervenciones, donde los primeros generan información pertinente que permite determinar y focalizar los esfuerzos de política pública. Sin embargo, este intercambio también debe ocurrir desde las intervenciones hacia los sistemas de alerta temprana, pues las características de estas condicionan el tipo de información y de enfoque que el sistema de alerta temprana debe emplear. Por ejemplo, si las intervenciones se realizan con granularidad individual se requiere que el sistema de alerta temprana genere datos a nivel individual (para acceder a más detalles, véase el [paso 2](#) de esta serie).



3 Programas e incentivos para proteger las trayectorias educativas

Luego de definir el objetivo de la intervención y los elementos de granularidad, temporalidad y frecuencia correspondientes, es necesario determinar el mecanismo de acción en el que se basarán los esfuerzos para reducir la exclusión educativa.

A continuación, se analizan en detalle intervenciones efectivas para reducir el riesgo de exclusión educativa sobre las que existe evidencia rigurosa. Estas intervenciones están organizadas en cuatro módulos: i) programas de orientación y aceleración de aprendizajes, ii) programas educativos flexibles, iii) incentivos monetarios y iv) incentivos no monetarios. Estos módulos fueron seleccionados porque la evidencia muestra que son capaces de generar impactos relevantes en la exclusión educativa (véase el gráfico 3). Es importante notar que, si bien conceptualmente es posible delimitar las intervenciones según su mecanismo de actuación, en la práctica los programas utilizan una combinación de estrategias y atienden un abanico de desafíos.

GRÁFICO 3 ■ EVIDENCIA SOBRE LA EFECTIVIDAD DE INTERVENCIONES PARA PREVENIR LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA



Fuente: Arriola et al. (2021); Perera y Aboal (2019); Schady et al. (2008) y Bergman y Chan (2017) (en orden de aparición este el gráfico).



3.1 Programas de orientación y aceleración de aprendizajes

Entre las estrategias básicas que se implementan más comúnmente ante la identificación de estudiantes en riesgo de exclusión educativa se destacan las acciones de orientación y aceleración de aprendizajes. Dentro de las primeras, las más utilizadas suelen ser los encuentros presenciales de maestros, directores y otras autoridades del centro educativo, los encuentros presenciales con los padres y el desarrollo de un plan específico de orientación y acompañamiento para el estudiante. El uso de tecnología de bajo costo ha permitido ampliar las estrategias para fortalecer la participación de las familias a través de acciones costo-efectivas. En ese sentido, notificar a los padres cuando los estudiantes faltan a las clases o no realizan las tareas puede tener efectos positivos en los resultados de los exámenes de secundaria y bachillerato (Bergman, 2021).³ En el estado de Goiás, Brasil, se enviaron mensajes de texto con consignas motivacionales o *nudges* dos veces por semana a estudiantes de secundaria o a sus cuidadores. Los mensajes incluían frases de aliento para incitar a los receptores a cumplir las actividades académicas e información sobre cómo asistir a la escuela en línea, en contextos de restricción a la presencialidad. Esta intervención condujo a una mayor motivación de los estudiantes al regresar a las clases en el aula (Abizanda et al., 2022; Lichand, Christen y Van Egeraat, 2022).

Otras intervenciones muy empleadas son la prestación de cursos de apoyo académico para los estudiantes en riesgo de exclusión, las tutorías o la asignación de mentores, las estrategias de acompañamiento para el verano educativo o los espacios de referencia entre pares (Almeyda et al., 2022). Un ejemplo de estas estrategias es el Programa Maestros Comunitarios, que desarrolló Uruguay. Se trata de una intervención compensatoria dirigida a niños y niñas de escuelas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad social con problemas de bajo rendimiento escolar, ausentismo, repetición o deserción. Maestros Comunitarios despliega un trabajo en redes en los ámbitos familiar, comunitario y grupal, con el objetivo de preparar a los padres para que puedan apoyar a sus hijos en el hogar y dar soporte a estudiantes a través de talleres complementarios a fin de que alcancen los aprendizajes esperados.⁴

Los programas de mentoría también son estrategias para asistir a los estudiantes que han sido implementadas con éxito. Una de las acciones más efectivas para asegurar las trayectorias educativas es el acompañamiento y tutoría de pares o estudiantes mayores, que se forman específicamente para apoyar el proceso educativo de los estudiantes que se encuentran en situación de gran vulnerabilidad (Muñoz Stuardo, 2020) y orientan sus esfuerzos a la mejora de los aprendizajes y el

3. Después de una intervención en la que, durante seis meses, los padres recibieron mensajes de textos automatizados con información sobre el rendimiento de los estudiantes de 6.º a 11.º grado en Los Ángeles (Estados Unidos), los estudiantes del grupo de tratamiento aumentaron su rendimiento en matemática en relación con el grupo de control (Bergman, 2021).

4. Para acceder a más información véase el enlace <http://guiaderecursos.mides.gub.uy/18633/programa-de-maestros-comunitarios>.



desarrollo de habilidades transferibles. Además, estos programas suelen ser efectivos como guías para que el tránsito por la etapa de la escuela secundaria resulte adecuado. Por ejemplo, en Estados Unidos se ha implementado el programa *Big Brothers, Big Sisters of America*, cuyo objetivo es proporcionar apoyo a estudiantes de entre 6 años y 18 años mediante una red de mentores que dan soporte a sus “hermanos pequeños” en la escuela y evitan que adopten conductas de riesgo. Los “hermanos” se reúnen entre dos y cuatro veces a la semana durante al menos un año.⁵

Por su parte, los programas de aceleración de aprendizajes son intervenciones acotadas en el tiempo, orientadas a los contenidos y las habilidades prioritarias, tanto académicas como socioemocionales, que brindan apoyo personalizado para que los estudiantes avancen de grado según su edad y se encuentren en las mejores condiciones para continuar estudiando (Abizanda et al., 2022; Näslund-Hadley y Angrist, 2021). Este tipo de estrategias requiere un diagnóstico inicial y un seguimiento continuo a lo largo de la intervención que posibilite la adecuación de la propuesta de enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante o cada grupo de estudiantes. De acuerdo con Abizanda et al. (2022), es necesario realizar una serie de acciones para que la aceleración de aprendizajes sea efectiva: i) respetar los contenidos del grado correspondiente, incluso frente a lagunas de aprendizajes de niveles previos, ii) determinar cuáles de las lagunas de aprendizajes de niveles previos corresponden a habilidades básicas esenciales para el aprendizaje futuro, iii) proveer apoyo a los estudiantes para el desarrollo de las habilidades básicas faltantes definidas con anterioridad, iv) proporcionar apoyo adicional a los estudiantes con mayores necesidades. Estas tareas resultan especialmente relevantes para recuperar aprendizajes cercenados por la pandemia. Los programas que posibilitan la aceleración de aprendizajes incluyen los de tutorías, los de instrucción adaptativa y los de apoyo académico suplementario.

Programas de tutorías

Los programas de tutorías son estrategias de intervención educativa que proponen el acompañamiento a los estudiantes mediante la interacción directa, regular y sostenida en el tiempo con un tutor a fin de promover el desarrollo de habilidades y conocimientos de forma reflexiva (Díaz, Fasce y Guevirtz, 1999; Roscoe y Chi, 2008) y fomentar la retroalimentación (Brummernhenrich y Jucks, 2013).

5. Herrera et al. (2011) realizan una evaluación de impacto del programa con 1.139 estudiantes en 10 ciudades de Estados Unidos y encuentran que al final del primer año escolar los jóvenes con mentores se desempeñan mejor desde el punto de vista académico, tienen percepciones más positivas de sus propias habilidades académicas y son más propensos a informar que cuentan con un “adulto especial” en su vida.



Si bien la región ya contaba con una importante cantidad de programas de tutorías destinados a diferentes niveles de enseñanza (Hevia et al., 2022), estas estrategias alcanzaron mayor relevancia a partir de la pandemia de la COVID-19. Las tutorías se pueden implementar en varios formatos (presencial, remoto [a partir de distintos soportes tecnológicos] o híbrido), pueden estar a cargo de personas con diversos perfiles (desde docentes en ejercicio o futuros docentes hasta voluntarios) y se pueden realizar tanto dentro de la jornada escolar como fuera de esta. Se trata de dimensiones complementarias a la educación formal, que, a partir de instancias de evaluación formativas, permiten determinar las necesidades singulares de cada estudiante, desarrollar intervenciones personalizadas e impulsar propuestas de enseñanza acordes (Hevia et al., 2022).

De acuerdo con la evidencia disponible, los programas de tutorías son intervenciones efectivas para propiciar mejoras en el desempeño académico de los estudiantes y en su motivación y su compromiso con el aprendizaje, así como para contribuir a la retención escolar. Moeyaert et al. (2021) realizan una revisión de 46 casos de estudio y detectan un efecto positivo de las tutorías de pares en estudiantes vulnerables, tanto en términos del logro educativo como en el comportamiento social. Estos resultados concuerdan con lo que reseñan Nickow, Oreopoulos y Quan (2020), quienes luego de analizar 96 estudios concluyen que las tutorías generan un impacto positivo correspondiente a 0,37 desviaciones estándar en el aprendizaje. Respecto de su efecto en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la evidencia apunta a la capacidad de los programas de tutorías para impulsar mejoras significativas a nivel de autoestima, autoconfianza, motivación y autocontrol de los estudiantes (Carlana y La Ferrara, 2021; Cohen, Kulik y Kulik, 1982; Lepper, 1988; Merrill et al., 1995). Por último, la literatura especializada muestra que estas estrategias favorecen la progresión, la retención y la asistencia, especialmente en aquellos estudiantes con mayor riesgo de abandono, y reducen hasta 8,9 puntos porcentuales la tasa de repetición (Arriola et al., 2021; Barrera-Osorio y Lagos, 2018; Cabezas, Cuesta y Gallego, 2021; Lavecchia, Oreopoulos y Brown, 2020).

En función de la evidencia mencionada, y a fin de potenciar la costo-efectividad de los programas de tutorías, Abizanda et al., 2022 proponen revisar algunas características de las intervenciones, como aumentar el tamaño del grupo, reclutar y capacitar tutores voluntarios (incluso padres y estudiantes de educación superior) y utilizar la tecnología para potenciar las modalidades remotas.⁶

En la región existen muchas experiencias de programas de tutorías. Por ejemplo, el Programa Todos a Aprender, en Colombia, está orientado a la formación de tutores en establecimientos educativos con desempeño insuficiente. Por su parte, en Perú se implementó un programa de tutorías en el que estudiantes con bajo desempeño en ciencias fueron asignados de manera aleatoria para recibir 16 sesiones de tutoría de 90 minutos impartidas por docentes voluntarios en la propia escuela. Los estudiantes que participaron del programa tuvieron puntajes más altos en 0,12 desviaciones estándar en la prueba final de ciencias (Saavedra, Näslund-Hadley y Alfonso, 2017).

6. Para acceder a más información sobre las tutorías remotas y a una revisión de la literatura reciente véase Hevia et al., (2022).



RECUADRO 1

Programas de tutorías remotas para acelerar los aprendizajes

Desde 2021, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) implementa intervenciones de tutorías telefónicas en distintos países de ALC. En la actualidad, el BID cuenta con pilotos en ejecución en Argentina, El Salvador, Guatemala y México, en los que ya han participado más de 3.000 estudiantes y 300 tutores en 20.000 sesiones de tutorías. En tanto, se encuentran en preparación programas piloto en Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

Las tutorías, que constan del envío de mensajes de texto y la realización de llamadas telefónicas de 20 minutos de duración, con frecuencia semanal a lo largo de ocho semanas, están destinadas a estudiantes de entre 9 años y 14 años y se aplican tanto en zonas urbanas como rurales. En cuanto a los contenidos, se abordan temas básicos de matemática (operaciones matemáticas), de acuerdo con la metodología de *Teaching at the Right Level* (o TaRL, por sus siglas en inglés). El perfil de los tutores varía en función del país, en algunos casos son docentes; en otros, universitarios voluntarios o futuros docentes, aunque en todos los casos reciben capacitación específica para la realización de las tutorías.

Estas intervenciones se inspiran en los programas de tutorías desarrollados durante la pandemia de la COVID-19 en Botsuana, India, Kenia y Nepal (Angrist, Bergman y Matsheng, 2020, y Angrist et al. 2020), que cuentan con evidencia rigurosa de su efectividad. En Botsuana, la intervención dio como resultado ganancias de aprendizaje de 0,12 desviaciones estándar (Angrist, Bergman y Matsheng, 2020).

La evidencia generada por los pilotos ejecutados por el BID concuerda con la obtenida por los estudios mencionados. En el caso del programa piloto que se realizó en tres departamentos de El Salvador, los resultados preliminares muestran una mejora en los aprendizajes de matemática de 0,23 desviaciones estándar (Castro et al., de próxima publicación). Estas tutorías personalizadas propician mayores posibilidades de aprendizajes y constituyen apoyos oportunos a la medida de cada estudiante. Además, son costo-efectivas, ya que requieren tecnología de bajo costo y escalable.



Programas de instrucción adaptativa

Los programas de instrucción adaptativa, también denominados propuestas de trabajo en aulas heterogéneas, son intervenciones que reconocen las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes que integran una misma sección/clase. La instrucción adaptativa no se basa en el agrupamiento de estudiantes por capacidad a largo plazo, lo cual genera impactos negativos (Buttaro y Catsambis, 2019), sino que es una estrategia que acepta que no todos los niños de la misma edad aprenden de igual manera. En ese sentido, considera que, para que todos los estudiantes aprendan de forma efectiva, en un aula coexisten distintas vías para adquirir conocimiento y desarrollar habilidades (Tomlinson, 2001). Asimismo, el uso de la tecnología proporciona importantes ventajas en estas intervenciones, ya que permite determinar patrones de aprendizaje y adaptar los contenidos.

Para lograr sus objetivos, la instrucción adaptativa se basa en una serie de principios: i) los docentes planean de forma proactiva diferentes métodos para que los estudiantes aprendan y los ajustan a las necesidades individuales de cada uno de ellos, ii) el enfoque cuantitativo se impone al cualitativo para generar distintos modos de enseñanza, iii) la escuela se aprovecha como un todo para fomentar el aprendizaje, tanto a nivel de tiempos como de espacios, iv) la evaluación formativa continua se utiliza para monitorear el grado de avance en los objetivos de aprendizaje y ofrecer retroalimentación sistemática a los estudiantes, v) la estrategia comprende diferentes enfoques en términos de contenido, proceso de aprendizaje y vías por las cuales los estudiantes demuestran lo aprendido, vi) la iniciativa se centra en el estudiante, por lo cual lo convierte en miembro activo de su propio aprendizaje, a través de experiencias relevantes y significativas, y favorece la autonomía y la metacognición, vii) la intervención trabaja con agrupamientos de estudiantes flexibles, para lo cual en algunas ocasiones reúne a estudiantes con necesidades similares, en otras combina estudiantes de distintos niveles de desempeño para promover tutorías entre compañeros o grupos cooperativos y también funciona de manera individual o con toda la clase; y viii) la enseñanza es orgánica, con capacidad de evolucionar y adaptarse a las necesidades de los estudiantes (Tomlinson, 2001; Anderson, 2007; Anijovich, 2014). La evidencia muestra que este tipo de programas genera impactos positivos en los estudiantes, que varían entre 0,5 y 0,7 desviaciones estándar (Smale-Jacobse et al., 2019).

Una experiencia, muy conocida, que se basa en instrucción adaptativa es la metodología Enseñar en el nivel adecuado (*Teaching at the Right Level*), desarrollada en India, que reorganiza la enseñanza de acuerdo con el nivel de aprendizaje de los niños. Esta iniciativa ha producido efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes (Banerjee et al., 2017). Otra experiencia que hace uso de la tecnología para brindar un aprendizaje personalizado es la Plataforma Adaptativa de Matemática (PAM), creada en 2013 en Uruguay, destinada a estudiantes de educación primaria y secundaria. La plataforma, cuyo uso es optativo para docentes y estudiantes, detecta “zonas para mejorar” en el desempeño de cada estudiante y le propone actividades grupales o individuales que le permitan



trabajar sobre sus dificultades y avanzar en la adquisición de conocimientos. Al final del día, cada docente recibe información oportuna sobre la actividad de su grupo, en general, y de cada estudiante en particular, que enriquece su proceso de planificación. A partir de información longitudinal de una muestra de alumnos de educación primaria, una evaluación del programa encontró mejoras de 0,2 desviaciones estándar en los aprendizajes de matemática, con indicios de mayores ganancias de aprendizaje entre los estudiantes de menor nivel socioeconómico (Perera y Aboal, 2019).

Programas de apoyo académico suplementario

Los programas de apoyo académico suplementario son propuestas de enseñanza que se realizan fuera del calendario escolar, con el objetivo de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en áreas prioritarias, sobre todo en matemática y lenguaje. Este apoyo suplementario, que debe basarse en las necesidades individuales de cada estudiante, puede adoptar diferentes formatos, como los programas de fin de semana y vacaciones, que buscan promover la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Allensworth y Schwartz, 2020). Un ejemplo de ellos es la Escuela nacional de verano, en Estados Unidos, que mediante contenidos claros, rigurosos, relevantes y motivadores para los estudiantes obtiene mejoras sustantivas en el desempeño académico de niños, niñas y adolescentes. Los resultados demuestran el potencial que tiene esta propuesta para comprometer a los estudiantes con su aprendizaje y promover el desarrollo profesional de los docentes (Schueler y West, 2021). Los Centros de acompañamiento a las trayectorias escolares implementados en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, a fin de asegurar el aprendizaje de contenidos priorizados para 2020 y 2021 que podrían no haber sido alcanzados por todos los estudiantes a raíz de la crisis de la COVID-19, constituyen otro ejemplo de esta estrategia. Estos centros atienden a los estudiantes seleccionados por las escuelas, quienes deben asistir a los cursos los sábados, y monitorean los avances en coordinación con las escuelas para garantizar su concreción (Abizanda et al., 2022; Buenos Aires Ciudad, s.f.).

3.2 Programas educativos flexibles

Como se mencionó antes, la mayor incidencia de abandono escolar se produce en el nivel secundario, sobre todo por las dificultades de niños, niñas y adolescentes para sostener una presencialidad completa, debido a labores domésticas, embarazo, necesidad de trabajar para enfrentar problemas económicos del hogar o falta de interés causada por una débil articulación entre la oferta educativa y las necesidades del mercado laboral y productivo. Una alternativa para atender estas problemáticas es contar con ofertas educativas flexibles y adaptables (Tukundane et al., 2015),



que proporcionen distintos itinerarios para la apropiación de conocimientos y la adquisición de capacidades, en diferentes momentos de la educación obligatoria, en función de las necesidades específicas de cada estudiante (Brennan, 2021).

Para garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, exclusión o rezago en el aprendizaje, los programas educativos flexibles utilizan metodologías innovadoras que se ajustan al contexto y las necesidades de los estudiantes mediante la adaptación de espacios, tiempos y modalidades (González, 2021).

Programas educativos flexibles que incorporan modificaciones en los tiempos de enseñanza

En particular en los últimos años del nivel secundario, muchos jóvenes tienen la necesidad económica de ingresar al mercado laboral y no encuentran alternativas para compatibilizar los horarios de trabajo con las ofertas disponibles para continuar estudiando. Sin embargo, existen iniciativas que permiten resolver esta problemática mediante la flexibilización de los tiempos de enseñanza.

Los Centros educativos de nivel secundario (CENS) y el Plan Fines, en Argentina, constituyen ofertas educativas para jóvenes y adultos que aportan una alternativa a la asistencia presencial de la educación tradicional. Ambos se basan en el mismo diseño curricular y contemplan una duración total de tres años para los estudios secundarios, pero en los CENS el formato es anual y en el Fines, cuatrimestral. Los dos programas requieren tres días de asistencia obligatoria, dos de tutorías optativas para los estudiantes, 18 horas presenciales y 8 horas de tutorías (Bargas y Cabrera, 2022).

La educación nocturna en El Salvador es otra de las experiencias destacadas de programas educativos flexibles que incorporan modificaciones en los tiempos de enseñanza. En este caso, un grado académico se obtiene luego de 10 meses de asistencia, con las siguientes características: cinco días a la semana, en el horario de 6 a 9 p. m., 25 horas semanales, de las cuales 15 son presenciales y 10 de autoaprendizaje (De Varela et al., 2020). En tanto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) impulsa una iniciativa orientada a adolescentes migrantes de Camboya de entre 15 y 18 años. La intervención consiste en ofrecerles a los jóvenes clases por la noche, planes de asistencia parcial y programas de aceleración para favorecer la finalización del nivel educativo. La estrategia logró que el 97% de los estudiantes que participaron fuera promovido en educación primaria (UNICEF, 2020b).

Los programas educativos que flexibilizan los tiempos de enseñanza también son propuestas oportunas para apoyar la continuidad educativa de estudiantes que son madres o padres. En Uruguay, por ejemplo, en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de la Administra-



ción Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Sistema Nacional de Cuidados del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), se conformó un grupo de trabajo intersectorial para diseñar una hoja de ruta que facilite la búsqueda de propuestas específicas para promover la continuidad educativa de madres y padres de niños menores de 5 años que cursan la enseñanza media.⁷ Además de la adaptación y la flexibilización de la propuesta curricular, las acciones recomendadas incluyen tanto becas económicas como soluciones para el cuidado de hijos e hijas a través de espacios institucionales de educación y cuidados. En este sentido, resulta claro que la problemática requiere un abordaje integral y políticas que no se limiten al ámbito educativo, a fin de garantizar la posibilidad real de trayectorias continuas para los estudiantes que tienen menores a cargo.⁸

Programas educativos flexibles que incorporan modificaciones en la modalidad de enseñanza

En algunos casos, la incorporación de la tecnología facilita la flexibilización del modelo educativo, porque posibilita el diseño de propuestas híbridas de calidad que utilizan distintos canales para llegar a todos los estudiantes, sobre todo a los más vulnerables. Sin embargo, este tipo de medidas requiere el acceso equitativo a insumos de alta calidad, equipamiento y conectividad y aceptar que “el uso de las tecnologías educativas no repercute automáticamente en el aprendizaje de los alumnos” (Abizanda et al., 2022). Por otra parte, la evidencia muestra que el uso de tecnología y modos híbridos de educación no es suficiente para lograr efectos positivos y que debe ir acompañado de intervenciones pedagógicas que aprovechen las ventajas comparativas de la tecnología (Abizanda et al., 2022; Arias Ortiz et al., 2020), ya que la personalización que permite la educación híbrida es uno de los medios más efectivos para acelerar el aprendizaje (Arias Ortiz et al., 2020).

Por su parte, la Escuela Nueva Activa, en Colombia, es una intervención que utiliza un modelo pedagógico flexible, centrado en el estudiante, para atender las necesidades de las escuelas primarias rurales, aisladas y multigrado. Esta iniciativa, que promueve los ritmos flexibles de aprendizaje, ha demostrado su capacidad para incrementar la retención escolar, disminuir la deserción y la repetición, y mejorar los logros académicos, así como para impulsar la convivencia pacífica (Hammler, 2017; Forero-Pineda, Escobar-Rodríguez y Molina, 2006). Asimismo, el proyecto de Mejoramiento de la educación rural que se implementó a nivel nacional en Colombia es otro ejemplo de modalidades flexibles de enseñanza. Esta intervención se basa en el fortalecimiento de la metodología

7. Para acceder a más detalles véase la hoja de ruta en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2019/Noticias/julio/190703/Hoja%20de%20Ruta%20FINAL.pdf>.

8. Para obtener más información sobre este tema véase Azevedo et al. (2012).



de modelos flexibles en los docentes rurales y el desarrollo de guías de aprendizaje para distintas áreas curriculares a fin de facilitar el trabajo con niños de diferentes edades (Zambrano Leal, 2018).

El caso del *Centro de Mídias de Educação do Amazonas* (Centro de Medios de Educación del Amazonas), en Brasil, es otro ejemplo de modelo híbrido en la región. Se trata de una propuesta diseñada por la *Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas* (Seduc-AM) para asistir a estudiantes de educación secundaria que residen en zonas rurales a través de un programa de educación a distancia que incluye clases en video, a cargo de docentes experimentados, y espacios de acompañamiento sincrónico con facilitadores, mediados por tecnología de interacción sincrónica presencial y remota con docentes. La intervención ha permitido que muchos estudiantes excluidos por las características de las zonas rurales tengan acceso a educación de calidad con docentes cualificados (Arias Ortiz et al., 2021c; UNICEF, 2020b).

Otra de las experiencias destacadas es la de las Escuelas Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías (SRTIC) en Argentina. Este modelo educativo, orientado a niños, niñas y adolescentes que cursan la escuela secundaria en contextos rurales, se basa en una propuesta presencial, que a su vez está mediada por tecnologías, lo cual permite que los estudiantes trabajen tanto en línea como sin conexión a Internet. Esta iniciativa contempla un conjunto de aspectos que posibilitan el desarrollo del modelo: marco normativo, estructura de cargos docentes, definición de regímenes académicos, equipamiento adecuado (computadoras, celulares, *pendrives*, impresoras, proyectores, servidor escolar), portafolio de contenidos educativos, una red interna que vincule los dispositivos tecnológicos disponibles y una plataforma virtual educativa que permita la conexión de la sede central con las sedes rurales a través de Internet (UNICEF, 2020c).

Programas educativos flexibles para el desarrollo de habilidades laborales

Como consecuencia de la rigidez de la educación postsecundaria, la escasa relación entre las habilidades que proveen los programas tradicionales y los requerimientos del mercado laboral y la necesidad de adecuación constante y vertiginosa de los trabajadores para responder a los ritmos y exigencias de la cuarta revolución industrial surgieron modos alternativos para que las personas adquieran habilidades (Mateo-Berganza Díaz et al., 2022).

Una opción es obtener credenciales alternativas, es decir, credenciales no reconocidas como “calificaciones educativas formales independientes por las autoridades educativas nacionales pertinentes” (Kato, Galán-Muros y Weko, 2020), las cuales se adquieren al finalizar uno o más cursos académicos, un programa de formación o una evaluación. Debido a la dificultad que enfrentan los empleadores para conseguir trabajadores con las habilidades necesarias (PwC, 2020), algunas



grandes empresas comenzaron a ofrecer sus propias credenciales alternativas, de manera directa o por medio de modelos colaborativos con instituciones académicas (Gallagher, 2016). Por ejemplo, Google ha desarrollado su propia oferta de certificación profesional, llamada *Grow with Google* (Crece con Google), que proporciona programas remotos flexibles en temáticas como marketing digital, *e-commerce*, análisis de datos y gestión de proyectos, entre otros (Google, s.f.).

Otra de las estrategias es la que propone Semillero de Aprendices, una iniciativa desarrollada a partir de la alianza entre el Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia (SENA) y Microsoft, que busca reforzar las habilidades tecnológicas de los estudiantes que están cursando el último semestre de educación secundaria o se encuentran en etapa productiva, a fin de facilitar su inserción en el mercado laboral y entregar un valor agregado a las empresas que buscan trabajadores con las habilidades necesarias para afrontar la cuarta revolución industrial. Asimismo, el programa patrocina entre el 50% y el 75% del salario mínimo de los estudiantes que participan en la iniciativa (SENA, 2022; Microsoft, 2021).

RECUADRO 2

Revinculación de estudiantes

Además de desarrollar e implementar estrategias de prevención de la exclusión educativa, es fundamental atender a la población que ya se ha desvinculado del sistema escolar. Esto es especialmente relevante luego de la crisis de la COVID-19, que ha llevado a más de 3 millones de niños, niñas y jóvenes de la región a salir de los sistemas educativos (Abizanda et al., 2022).

La revinculación puede contemplar distintos tipos de estrategias. De acuerdo con Shancker, Marian y Swimmer (2015), la reincorporación a la escuela debe combinar diferentes intervenciones, que incluyen la búsqueda activa de estudiantes no escolarizados, la información a las familias y el desarrollo de habilidades socioemocionales, entre otras. En ese sentido, el programa Decí Presente, de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, constituye un ejemplo de búsqueda activa de estudiantes. En el marco de la pandemia, el programa implementó visitas a los hogares, modelos específicos de aprendizaje y seguimiento del progreso realizado por los estudiantes que no se conectaron a las clases remotas durante el cierre de las escuelas provocado por la emergencia sanitaria (Abizanda et al., 2022).



Otro ejemplo destacado de intervención coordinada y multimodal para enfrentar la exclusión educativa es el Plan Vuelvo a Estudiar, de la provincia de Santa Fe, en Argentina, que consiste en crear estrategias a nivel territorial, con un fuerte componente de acompañamiento, para revincular a los alumnos excluidos del sistema escolar. En el marco de una búsqueda casa por casa, los equipos territoriales interdisciplinarios se contactan con los estudiantes, para luego generar, junto al centro educativo, estrategias alternativas, con mayor flexibilidad de tiempos y espacios de clase, a fin de proteger las trayectorias educativas y garantizar la vuelta a la escuela.

Esta experiencia reveló que para algunos estudiantes es casi imposible retomar un régimen de presencialidad diaria. Para dar respuesta a esta realidad surgió la iniciativa Vuelvo a estudiar virtual, como una nueva oferta educativa flexible, pensada para mayores de 18 años (Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, 2019). El plan se basa en un modelo de educación híbrida, con una estructura que combina instancias de educación a distancia con encuentros presenciales mensuales obligatorios, y los estudiantes tienen a disposición clases de consulta presenciales optativas. El programa cuenta con sedes en toda la provincia y puntos de conectividad y accesibilidad en distintas localidades a los que pueden asistir los estudiantes con problemas de conectividad o infraestructura. Además de la innovación que supone la implementación del modelo híbrido, el programa innova, también, en el aspecto pedagógico, puesto que plantea un currículo basado en módulos interdisciplinarios, con un fuerte trabajo en las instancias de equipo y por proyectos, que permite una apropiación social del conocimiento adquirido mediante un aprendizaje emancipador, relevante y significativo socialmente. La conjunción de estos elementos en el diseño del plan hace posible la atención de un sector de la población que de otra manera no podría continuar sus estudios y consigue, de este modo, la inclusión efectiva del sistema educativo.

3.3 Incentivos monetarios

En política pública, los incentivos son mecanismos que buscan motivar a los individuos a fin de promover y fomentar ciertos comportamientos. Para que una acción sea efectivamente un incentivo debe cumplir tres condiciones: producir ganancia, generar impacto y ofrecer elección. En primer lugar, debe existir una ganancia, es decir que las personas deben obtener de sus elecciones algo diferente de lo que obtendrían si no hubiera incentivos. En segundo lugar, el incentivo debe generar un efecto potencial en el contexto en que se aplica. Dicho de otro modo, el incentivo introduce un



elemento nuevo que modifica lo que ocurrirá si las personas se comportan de manera diferente. Por último, los incentivos deben ofrecer la posibilidad de elección. En otras palabras, los individuos deben tener opciones en las que el incentivo pueda influir en la acción.⁹ En resumen, un incentivo existe cuando hay oportunidad de elegir, impacto potencial y efectos marginales perceptibles (Spicker, 2006).

Como en educación los beneficios se observan en el futuro lejano,¹⁰ y es muy difícil valorar sus externalidades positivas,¹¹ los estudiantes pueden tomar decisiones subóptimas, que incluyen el abandono temprano de la escuela (Schildberg-Hörisch y Wagner, 2018), por falta de motivación, altas tasas de descuento al futuro o falta de información sobre el retorno a la educación. Los incentivos monetarios y los no monetarios asociados a resultados educativos pueden dar respuesta a esta realidad al entregar recompensas inmediatas a los estudiantes (Fryer, 2011) y modificar así la conducta de los hogares en decisiones que afectan la acumulación de capital humano a largo plazo (Hanna y Karlan, 2017). Por otra parte, los incentivos monetarios también buscan atender los problemas financieros de los estudiantes, que constituyen una de las principales causas de la exclusión educativa, mediante la entrega de recursos que permiten aliviar las necesidades económicas de los hogares y reducir el costo de oportunidad de ir a la escuela.

Los incentivos monetarios son aquellos en los que el incentivo es la entrega de dinero, ya sea en efectivo, a través de transferencias monetarias, por medio de la entrega de cheques, *vouchers* o becas, o en especie, como, por ejemplo, la alimentación escolar. Estos incentivos permiten responder tanto a los problemas de inconsistencia temporal asociados a la educación como a los problemas financieros que llevan a los estudiantes a la exclusión educativa por la necesidad de trabajar. Debido a que la forma en que las personas actúan depende de muchos factores, el efecto de los incentivos monetarios puede variar en función del tipo de incentivo monetario, del tamaño de la transferencia y del receptor, entre otros aspectos (Abizanda et al., 2022). De acuerdo con la evidencia disponible, el tamaño del estímulo es más relevante entre los estudiantes más jóvenes y/o más vulnerables (Levitt et al., 2016), mientras que el receptor (padres, estudiantes, etc.) no cambia la efectividad, a pesar de que esta pareciera aumentar si se alinean los incentivos a los estudiantes, los padres y

9. Los incentivos no son la única herramienta para promover comportamientos. También se puede recurrir a la eliminación de obstáculos, la creación de oportunidades y la publicidad, entre otras medidas (Spicker, 2006).

10. La inconsistencia temporal, que ocurre cuando los costos de una acción se perciben en el presente y sus beneficios se observan en el futuro, lleva a la toma de decisiones subóptimas. Para más información sobre la toma de decisiones en niños, niñas y jóvenes véase Bettinger y Slonim (2007).

11. La educación genera importantes impactos, tanto en el ámbito individual como en el país. A nivel agregado, diferentes autores han encontrado que los retornos a la educación incluyen aumentos de productividad y capital humano (Acemoglu y Autor, 2012; Barro, 2001; Busso et al., 2017; Duckworth et al., 2007; Hanushek y Woessmann, 2012) y reducción de los comportamientos de riesgo, como el consumo de drogas y alcohol, la delincuencia y la violencia (Heckman, Stixrud y Urzúa, 2006; Carneiro, Crawford y Goodman, 2007; Case y Deaton, 2017; Durlak et al., 2011; Heckman y Kautz, 2012; Heckman y Rubinstein, 2001; Herrera et al., 2015; OCDE, 2015).



los docentes (Schildberg-Hörisch y Wagner, 2018). Asimismo, se ha encontrado que la entrega de apoyo financiero durante todo el año escolar es menos efectiva que el incentivo que se vincula con el avance al siguiente nivel educativo (Rajasekaran y Reyes, 2019).

Incentivos monetarios en efectivo

Para conocer el impacto de los diferentes tipos de incentivos monetarios en efectivo, Busso et al. (2017) realizan una revisión sistemática de programas que buscan mejorar la matriculación y la graduación en la escuela secundaria, entre los que incluyen transferencias condicionadas, becas y premios. Los autores analizan 31 evaluaciones sobre transferencias condicionadas,¹² que supeditan la entrega de efectivo a los hogares a la matriculación de los estudiantes, un mecanismo congruente con la necesidad de suministrar beneficios inmediatos de asistir a la escuela y aliviar las dificultades económicas de los hogares. Los resultados muestran que las intervenciones basadas en transferencias condicionadas generan efectos positivos de 6,3 puntos porcentuales, en promedio, en matriculación, lo cual constituye el mayor impacto logrado por los diferentes tipos de políticas analizadas (Busso et al., 2017). Sin embargo, la evidencia sugiere que estas intervenciones pierden efectividad a medida que los estudiantes avanzan en la enseñanza secundaria. Además, el diseño de la intervención puede afectar los resultados obtenidos. Por ejemplo, una evaluación de varios diseños de transferencias condicionadas en Colombia indica que, si bien todos los diseños del tratamiento producen un aumento de 3 a 5 puntos porcentuales en la asistencia, cuando se utiliza un modelo que además de entregar recursos mensuales suministra una suma global con la reinscripción, esta se incrementa 4 puntos porcentuales, un efecto mayor al que se obtiene cuando solo se proporcionan recursos mensuales (la reinscripción crece entre 1,1 y 1,7 puntos porcentuales) (Barrera-Osorio et al., 2011). Por su parte, las transferencias no condicionadas también producen efectos positivos y significativos en las tasas de matriculación, aunque de menor magnitud (Busso et al., 2017).¹³

Busso et al. (2017) también estudian las becas y los premios, dos incentivos monetarios que funcionan como transferencias orientadas a cubrir el costo de la educación y recompensas por buen desempeño en la escuela. Los 11 estudios analizados muestran que estos mecanismos producen los resultados más consistentes en relación con la graduación de los estudiantes: el 80% de las intervenciones ha generado impactos positivos y significativos, que alcanzan, en promedio, 5,6 puntos

12. Para acceder a más información sobre las transferencias condicionadas como mecanismo para la prevención de la exclusión educativa y a una guía para la implementación de estas intervenciones véase Urrutia, De Marco y Sarmiento Caldas (2021).

13. Cabe destacar que cada vez hay más literatura especializada donde se advierte sobre posibles efectos negativos de las condicionalidades de las transferencias, en función de que estas podrían reforzar la vulnerabilidad entre los no cumplidores (Rossel, Courtoisie y Marsiglia, 2019).



porcentuales, lo que constituye la mayor efectividad en graduación encontrada en el estudio. Esta evidencia concuerda con lo expuesto por Banco Mundial, FCDO, BE2 (2020) respecto de que las becas que se basan en el mérito, las transferencias en efectivo y los premios por buen desempeño dirigidos a niños, niñas y jóvenes vulnerables pueden actuar como incentivo para mejorar la asistencia de los estudiantes y funcionan como intervenciones costo-efectivas en diferentes contextos.

Varios países de la región implementaron intervenciones específicas de incentivos monetarios.¹⁴ Por ejemplo, la Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE), de la Junta Nacional de Auxilio Escolar, y Becas (JUNAEB) del Ministerio de Educación de Chile, suministra un aporte monetario a estudiantes que se hallan en grave riesgo de abandonar el sistema escolar para que finalicen el ciclo de educación secundaria alta. La determinación del riesgo de exclusión educativa de los estudiantes se realiza a partir de factores como ingreso, asistencia al centro educativo, rendimiento escolar y embarazo. La beca está supeditada a que los jóvenes se encuentren matriculados en el nivel correspondiente y no reciban ningún otro tipo de otra beca.¹⁵

Por su parte, el Bono Vida Mejor, en Honduras, busca aumentar la calidad de vida de las familias vulnerables para asegurar el acceso de niños, niñas y adolescentes a la educación mediante un programa de transferencias condicionadas. Desde 2010 (antes era el Bono 10.000), esta intervención incluye tres componentes: bono de nutrición, bono de salud y bono de educación, que está sujeto a la matriculación en la escuela y a un mínimo del 80% de asistencia.¹⁶ De acuerdo con la evaluación más reciente, este programa logró incrementar de manera significativa la matrícula (el 8,3% en 2016 y el 6,9% en 2017) y la asistencia (el 8,8% en 2016 y el 7,8% en 2017) (Econometría, 2017).¹⁷

Incentivos monetarios en especie

En cuanto a los incentivos monetarios en especie, la evidencia respecto de su efecto en la prevención de la exclusión educativa es más escasa. Los estudios que revisan la incidencia de los programas de alimentación escolar muestran que este tipo de intervenciones tiene efectos positivos en la asistencia escolar, probablemente como consecuencia de su capacidad para incentivar a las

14. En el siguiente enlace se puede acceder a una revisión de programas de protección social basados en transferencias condicionadas en ALC, incluso en educación: <https://dds.cepal.org/bpsnc/programa?id=6>.

15. Para conocer más detalles sobre la Beca de Apoyo a la Retención Escolar véase el siguiente enlace: <https://www.junaeb.cl/becas-educacion-media/beca-de-apoyo-a-la-retencion-escolar-postulacion>.

16. La información corresponde a la página web del programa Bono Vida Mejor (<https://www.se.gob.hn/bonovidamejor/>), visitada el 17 de junio de 2022, y a Urrutia, De Marco y Sarmiento Caldas (2021).

17. Investigaciones previas (Benedetti et al., 2016, y Lopez Boo y Creamer, 2019) también encuentran efectos positivos, pero mixtos.



familias a enviar a niños, niñas y adolescentes a la escuela (Alderman, Gilligan y Lehrer, 2012; Afridi, 2011; Ahmed y Ninno, 2002; Vermeersch y Kremer, 2005).¹⁸

A partir de estos hallazgos, muchos países de la región han implementado programas de alimentación en las escuelas, los cuales alivian económicamente a las familias y mejoran la seguridad alimentaria de niños, niñas y adolescentes. Por ejemplo, el Programa de Alimentación Escolar, en República Dominicana, entrega a los estudiantes viandas nutritivas, elaboradas con productos locales, con el objetivo de contribuir a su permanencia en el sistema educativo. En Perú, el Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma busca mejorar la atención de los estudiantes en clase y la asistencia escolar en centros educativos públicos del país. En Ecuador existe, desde 1999, el Programa de Alimentación Escolar, destinado a estudiantes de 3 años a 14 años, que, según una evaluación realizada en 2017, produce efectos positivos en la matrícula de 1.º a 7.º grado de la educación básica (Ponce y Rosales, 2017).

Otras intervenciones monetarias

Hay un gran abanico de intervenciones monetarias que buscan dar respuesta a las dificultades económicas de los hogares mediante la cobertura de los costos indirectos de la educación y no se basan en el mecanismo de los incentivos. Entre ellas se incluyen las que proveen transporte escolar, uniformes, útiles y hasta planes de datos para la conectividad. Kremer, Moulin y Namunyu (2003) realizan una evaluación experimental de una intervención en la que una organización no gubernamental suministra uniformes y libros de texto a escuelas y construye salas de clases, y encuentran una importante caída en la exclusión educativa: cinco años después de la intervención los estudiantes habían completado un 15% más de escolaridad. Asimismo, Evans, Kremer y Ngatia (2008) estudian el impacto de la entrega de uniformes escolares en Kenia y hallan que esta intervención reduce el ausentismo en un 38%, y hasta en un 64% en los estudiantes más vulnerables que no contaban con uniforme previamente.

Un ejemplo de este tipo de intervenciones en la región es el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), creado a principios de los años setenta en México, que promueve un aumento en la oferta y la calidad de la educación a través de la mejora de la infraestructura, la provisión de tecnología, el equipamiento para escuelas vulnerables y la entrega de materiales a los estudiantes (útiles escolares y computadoras). La evidencia muestra que este programa tiene importantes efectos positivos,

18. Otros estudios exponen efectos nulos de los programas de alimentación escolar en la asistencia. Sin embargo, podría deberse a que estos programas presentan rendimientos decrecientes en el tiempo (Cohen et al., 2021; McEwan, 2013; Ponce y Rosales, 2017; PHE, 2013).



que incluyen la disminución de la repetición y el incremento en casi 2 puntos porcentuales de la probabilidad de asistir a la escuela (Rossi y Rosati, 2007; Shapiro y Moreno Trevino, 2004). En Brasil, el programa *Caminho da Escola*, lanzado en 2007, busca ampliar las opciones de transporte de los estudiantes a la escuela, por medio de la reducción del tiempo de viaje y el aporte de los recursos financieros necesarios para ir a la escuela. Con ese objetivo, el programa proporciona una línea de crédito especial a los estados y municipalidades para la compra de autobuses, botes y bicicletas. De acuerdo con diferentes evaluaciones, esta intervención ha logrado una caída en el porcentaje de estudiantes de zonas rurales que no asisten a clase por dificultades de transporte (Josephson, Francis y Jayaram, 2018; UNICEF, 2012).

3.4 Incentivos no monetarios

Al igual que los incentivos monetarios, los no monetarios se utilizan para atender la inconsistencia temporal en la educación y las externalidades que llevan a los estudiantes a tomar decisiones subóptimas y potencian la exclusión educativa. En este caso, los incentivos implican una recompensa no financiera. Si bien desde una perspectiva económica los incentivos monetarios son más eficientes, puesto que maximizan las utilidades de los receptores al entregarles mayor libertad, los incentivos no monetarios presentan algunas ventajas. En primer lugar, como son potencialmente más baratos que los incentivos monetarios, resultan más fáciles de escalar. En segundo lugar, la entrega de dinero a estudiantes por alcanzar objetivos educacionales puede no ser aceptada por docentes y padres por temor a que esto impacte de forma negativa en la curiosidad interna de niños, niñas y adolescentes y en la motivación para adquirir nuevos conocimientos (Schildberg-Hörisch y Wagner, 2018; Wagner y Reiner, 2015).

Los incentivos no monetarios se pueden clasificar en tangibles, como premios, trofeos, diplomas de reconocimiento, e intangibles, que abarcan reconocimientos en público, puntos extra en un examen y otros privilegios. De acuerdo con Wagner y Reiner (2015), estas dos categorías pueden ser subdivididas. En el caso de los incentivos no monetarios tangibles, en cuatro categorías: i) metas de dominio, que apoyan y motivan el aprendizaje, como libros y kits de ciencias; ii) reconocimiento social, que incluye diplomas, cartas a los padres y medallas o trofeos; iii) curiosidades, que comprende algún tipo de incentivo sorpresa, y iv) juguetes y dulces. Por su parte, los incentivos no monetarios intangibles se pueden disociar en: i) menor carga de trabajo, que implica puntos extra en un examen o menos tareas para la casa, y ii) derechos de consumo, que habilitan al estudiante a elegir algo que en general define el docente (por ejemplo, el deporte para realizar en clases de educación física o el grupo de trabajo en una actividad) o a hacer algo que por lo común no está permitido (por ejemplo, utilizar el teléfono celular en la escuela). Sobre la base de esta clasificación,



los autores evalúan la valoración de cada tipo de incentivo no monetario por parte de los estudiantes y encuentran que los incentivos preferidos son los de menor carga de trabajo (ya sea puntos extra en el examen o menos tareas para la casa), seguidos por las curiosidades.

Los incentivos no monetarios pueden ser para estudiantes y para padres, pero gran parte de la evidencia se basa en intervenciones con incentivos no monetarios en estudiantes. En cuanto a los incentivos no monetarios tangibles, la literatura especializada muestra que, en general, se utilizan con estudiantes más jóvenes (hasta 8.º grado), tal vez porque este tipo de instrumento es más aceptado en las escuelas y porque los estudiantes más pequeños no están tan familiarizados con el dinero y prefieren otros premios (Levitt et al., 2016). Una revisión de 11 evaluaciones que miden el efecto de estos incentivos halla resultados mixtos: ningún efecto o un efecto positivo en la motivación de los estudiantes, con algunas diferencias entre niñas y niños (Schildberg-Hörisch y Wagner, 2018). Por su parte, los incentivos no monetarios intangibles se usan principalmente con estudiantes mayores y generan impactos positivos en la graduación de la escuela secundaria, la prevención de la exclusión educativa y los puntajes en pruebas estandarizadas (Schildberg-Hörisch y Wagner, 2018).

Existen varias experiencias de intervenciones basadas en incentivos no monetarios. Por ejemplo, en Estados Unidos, Vidal-Fernández (2011) analiza el efecto del requisito de aprobar un cierto número de asignaturas para poder participar de diferentes deportes y observa que este determina un aumento de 2 puntos porcentuales en la probabilidad de graduación. Asimismo, Lichtman-Sadot (2016) utiliza datos de más de 460 escuelas secundarias de California para estudiar el impacto de condicionar el privilegio de tener un campus abierto a resultados académicos o conductuales por parte de los estudiantes y encuentra efectos positivos en la reducción del abandono escolar y en los puntajes de las pruebas.



RECUADRO 3

Intervenciones que buscan reducir las asimetrías en la información

Existen intervenciones que buscan reducir las asimetrías en la información para, de esta forma, mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes. El estudio seminal de Jensen (2010), sobre una intervención en República Dominicana que proporcionaba información a los estudiantes acerca de los retornos a la educación, muestra que esta clase de iniciativas puede generar un aumento en los años de escolaridad.

Bergman y Chan (2017) y Berlinski et al. (2021) evalúan el efecto de informar a los padres sobre ausencias, tareas no entregadas y calificaciones de sus hijos y concluyen que este tipo de intervenciones incrementa la asistencia a clases, sobre todo entre los estudiantes vulnerables.¹⁹

En ese sentido, la tecnología puede ser una gran aliada para proveer información a los estudiantes a una escala considerable y a bajo costo. Algunos países de la región, como México, Perú y República Dominicana, han implementado estrategias de este tipo, que recurren a la tecnología para ofrecer información sobre los retornos a la educación, y según diferentes evaluaciones consiguen resultados positivos, tanto para reducir la deserción escolar como para mejorar el aprendizaje. Por ejemplo, una intervención experimental en República Dominicana, en la que se les presentaban a los estudiantes cuatro videos de 15 minutos en los que estudiantes de 8.º grado consideraban sus decisiones educativas, logró una reducción de 2,7 puntos porcentuales en la tasa de deserción escolar, 15 meses después de haberse iniciado (Berry et al., 2018).

De la misma manera, en Perú se implementó el programa Decidiendo para un futuro mejor, que consistía en la difusión, mediante DVD, de una serie de cortos similares a una telenovela, con información sobre los retornos a la educación y posibles becas para estudios superiores. Los DVD llegaban a las escuelas con instrucciones sobre cómo poner en práctica la iniciativa. La estrategia alcanzó una población de 300.000 estudiantes en 1.400 centros educativos. Dos años después del inicio de la intervención, la tasa de deserción se redujo 1,8 puntos porcentuales en escuelas urbanas, como consecuencia de su aplicación (Gallego, Neilson y Molina, 2018).

Por último, en México, la Secretaría de Educación diseñó y ejecutó Percepciones, una intervención que proporcionaba información sobre los ingresos promedio asociados al aprendizaje por nivel escolar a estudiantes de 10.º grado. Para presentar la información se utilizaban computadoras en las escuelas, en tanto que, por medio de un *software* específico, los estudiantes interactuaban durante 12 minutos en promedio. De acuerdo con una evaluación de impacto, los estudiantes que participaron del programa mejoraron sus puntajes en pruebas de matemática y lenguaje en 22 puntos porcentuales, en comparación con los que no participaron (Avitabile y de Hoyos, 2018).

19. Bergman y Chan (2017) analizan una intervención en West Virginia (Estados Unidos) y encuentran un aumento del 17% en la asistencia a clases. En tanto Berlinski et al. (2021) estudian una intervención en Chile y determinan una reducción del ausentismo de 1 punto porcentual.



4 Lecciones aprendidas y próximos pasos

En este documento se presentan distintas intervenciones oportunas para la protección de trayectorias educativas y se expone evidencia sobre programas que permiten disminuir el riesgo de exclusión educativa. En tal sentido, el documento comienza con una breve revisión de las principales causas de la exclusión educativa en ALC, entre las cuales se destacan los aspectos económicos, asociados a problemas financieros de los hogares y la necesidad de trabajar; los aspectos inherentes a las labores domésticas y la carga de cuidado y los aspectos relativos al escaso interés que genera la escuela entre los jóvenes, lo cual pone de manifiesto las problemáticas vinculadas con el valor social asignado a la educación, así como la baja pertinencia de la educación y los métodos poco estimulantes que se emplean en la escuela.

Luego de describir la problemática se detallan los elementos fundamentales que es preciso considerar al diseñar las intervenciones, los cuales incluyen la necesidad de un trabajo intersectorial, la relevancia del contexto y condiciones de viabilidad de cada sistema educativo y las intervenciones existentes. Asimismo se establece la importancia de asegurar la coherencia entre el objetivo que se busca alcanzar y la granularidad, la temporalidad y la frecuencia de las intervenciones. Por último, se presenta una serie de programas efectivos para la protección de trayectorias organizados en cuatro módulos: i) programas de orientación y aceleración de aprendizajes , ii) programas educativos flexibles, iii) incentivos monetarios y iv) incentivos no monetarios.

La revisión de los sistemas educativos que cuentan con intervenciones efectivas para prevenir y abordar la exclusión educativa permite precisar un conjunto de características deseables para proteger las trayectorias educativas:²⁰

- ⦿ Reconocen que la exclusión educativa es una preocupación recurrente y con complejidad creciente en la región y realizan un diagnóstico que permite comprender las especificidades de la problemática.
- ⦿ Identifican a los estudiantes en riesgo de exclusión dentro de la escuela y también buscan recuperar a los que están fuera del sistema educativo, para luego entregar los apoyos necesarios a fin de que todos los estudiantes logren trayectorias educativas completas.

20. Las conclusiones se basan en los casos descritos a lo largo de este informe, con insumos del [paso 1](#) de esta serie, y en UNICEF (2017).



- ⊙ Reconocen que la mejora en la retención escolar y los logros académicos de los estudiantes suponen un compromiso intersectorial, que comprende tanto a gobiernos y al sector público en general como al sector privado, a las empresas, a las organizaciones sin fines de lucro y a los voluntarios.
- ⊙ Cuentan con sistemas de información y gestión educativa robustos, que proporcionan información confiable y oportuna y constituyen un insumo central para el diseño de intervenciones capaces de acompañar las trayectorias de los estudiantes.
- ⊙ Atienden más de una dimensión de exclusión educativa a la vez, mediante intervenciones compuestas por varios mecanismos de acción complementarios.
- ⊙ Siguen un enfoque que contempla los tres niveles, es decir, las intervenciones universales, las específicas y las individuales, y colocan siempre la escuela y el individuo en el centro de la intervención.
- ⊙ Consideran las particularidades del contexto, tanto en términos de recursos y capacidades como de dinamismo de la problemática, lo cual permite la evolución de las respuestas.

En el cuarto y último paso de esta serie se realiza una sistematización de experiencias para la protección de trayectorias en diferentes países de la región, con enfoque en la noción de integralidad y los vínculos entre la fase de detección y la fase de intervención, a fin de seguir construyendo buenas prácticas y sumando lecciones aprendidas para América Latina y el Caribe.



Referencias

Abizanda, B., G. Almeyda, E. Arias Ortiz, C. Berlanga, I. Bornacelly, M.S. Bos, E. Díaz et al. 2022. ¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud. Monografía del Banco Interamericano de Desarrollo No. 1012. Washington, D.C.: BID.

Acemoglu, D. y D. Autor. 2012. What Does Human Capital Do? A Review of Goldin and Katz's The Race between Education and Technology. *Journal of Economic Literature*, 50(2), 426-63.

Acevedo, I., E. Castro, R. Fernández-Coto, I. Flores, M. Pérez Alfaro, M. Székely y P. Zoido. 2020. Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe. Nota Técnica No. 2043. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0002838>.

Afridi, F. 2011. The Impact of School Meals on School Participation: Evidence from Rural India. *Journal of Development Studies*, 47(11), 1636-56.

Ahmed, A. y C. del Ninno. 2002. The Food for Education Program in Bangladesh: An Evaluation of its Impact on Educational Attainment and Food Security. Documento de discusión No. 138. International Food Policy Research Institute, Food Consumption and Nutrition Division. Disponible en: <https://ageconsearch.umn.edu/record/16395/>.

Alderman, H., D. Gilligan y K. Lehrer. 2012. The Impact of Food for Education Programs on School Participation in Northern Uganda. *Economic Development and Cultural Change*, 61(1), 187-218.

Allensworth, E. y N. Schwartz. 2020. School Practices to Address Student Learning Loss. EdResearch for Recovery Project. Brief No. 1. Providence, RI: Annenberg Institute for School Reform at Brown University. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607662.pdf>.

Almeyda, G., L. Gil Deza, T. Vinacur y P. Zoido. 2022. Los programas de tutorías en América Latina y el Caribe: nuevas oportunidades para la región. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0004442>.

Anderson, K. 2007. Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.

Angrist, N., P. Bergman y M. Matsheng. 2020. School's Out: Experimental Evidence on Limiting Learning Loss Using "Low-Tech" in a Pandemic. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 28205. Cambridge, MA: NBER. Disponible en: <https://doi.org/10.3386/w28205>.



Angrist, N., P. Bergman, D. K. Evans, S. Hares, M. C. Jukes y T. Letsomo. 2020. Practical Lessons for Phone-Based Assessments of Learning. *BMJ Global Health*, 5(7), e003030. Disponible en: <https://gh.bmj.com/content/5/7/e003030>.

Anijovich, R. 2014 Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

Arias Ortiz, E., M. Brechner, M. Pérez Alfaro y M. Vásquez. 2020. Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #2: De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0002756>.

Arias Ortiz, E., J. Eusebio, M. Pérez Alfaro, M. Vásquez y P. Zoido. 2021a. Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0003345>.

Arias Ortiz, E., C. Giamb Bruno, G. Muñoz Stuardo y M. Pérez Alfaro. 2021b. Camino hacia la inclusión educativa: 4 pasos para la construcción de sistemas de protección de trayectorias. Paso 1. Exclusión educativa en ALC: ¿cómo los sistemas de protección de trayectorias pueden ayudar? Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0003455>.

Arias Ortiz, E., X. Dueñas, G. Elacqua, C. Giamb Bruno, M. Mateo Díaz y M. Pérez Alfaro. 2021c. Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos. Nota Técnica No. 2267. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0003703>.

Arriola, M., L. Gortazar, C. Hupkau, Z. Pillado y T. Roldán. 2021. Menttores. Tutorías para la equidad educativa. Un programa de refuerzo educativo online de alto impacto para alumnos de entornos vulnerables como respuesta a la COVID-19. Documento de políticas. Empieza por Educar y Centro de Políticas Económicas EsadeEcPol. Disponible en: https://www.esade.edu/ecpol/wp-content/uploads/2021/09/AAFF_Menttores_PolicyReport_ESP_2021_compressed.pdf.

Avitabile, C. y R. De Hoyos. 2018. The Heterogeneous Effect of Information on Student Performance: Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico. *Journal of Development Economics*, 135, 318–48.

Azevedo, J. P., M. Favara, S. E. Haddock, L. F. López-Calva, M. Muller y E. Perova. 2012. Teenage Pregnancy and Opportunities in Latin America and the Caribbean: On Teenage Fertility Decisions, Poverty and Economic Achievement. Washington, D.C.: Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/16978>.



Banco Mundial. Foreign, Commonwealth and Development Office (FCDO) y Building Evidence in Education (BE2). 2020. Cost-effective Approaches to Improve Global Learning. What Does Recent Evidence Tell Us are “Smart Buys” for Improving Learning in Low- And Middle-Income Countries? Washington, D.C.: Banco Mundial, FCDO y BE2. Disponible en: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/719211603835247448/pdf/Cost-Effective-Approaches-to-Improve-Global-Learning-What-Does-Recent-Evidence-Tell-Us-Are-Smart-Buys-for-Improving-Learning-in-Low-and-Middle-Income-Countries.pdf>.

Banerjee, A., R. Banerji, J. Berry, E. Duflo, H. Kannan, S. Mukerji, M. Shotland y M. Walton. 2017. From Proof of Concept to Scalable Policies: Challenges and Solutions, with an Application. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 73-102.

Bargas, N. y M. E. Cabrera. 2022. Políticas recientes en el nivel secundario de adultos en la provincia de Buenos Aires: los desafíos de la flexibilidad en la enseñanza. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 9-21. Disponible en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1183>.

Barrera-Osorio, F., M. Bertrand, L. L. Linden y F. Perez-Calle. 2011. Improving the Design of Conditional Transfer Programs: Evidence from a Randomized Education Experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), 167-95. Disponible en: <https://doi.org/10.1257/app.3.2.167>.

Barrera-Osorio, F. y F. Lagos. 2018. Tutoring, Professional Development, and Educational Improvement: Evidence from Cali, Colombia. Pilot Study Results and Next Steps. Cambridge, MA: Harvard University.

Barro, R. J. 2001. Human Capital and Growth. *American Economic Review*, 91(2), 12-17.

Benedetti, F., P. Ibararán y P. McEwan. 2016. Do Education and Health Conditions Matter in a Large Cash Transfer? Evidence from a Honduran Experiment. *Economic Development and Cultural Change*, 64(4). Disponible en: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/686583>.

Bergman, P. y E. Chan. 2017. Leveraging Technology to Engage Parents at Scale: Evidence from a Randomized Controlled Trial. CESifo Working Paper Series No. 6493. Munich: CESifo. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2989472>.

Berlinski, S., M. Busso, T. Dinkelman y C. Martínez. 2021. Reducing Parent-School Information Gaps and Improving Education Outcomes: Evidence from High-Frequency Text Messages. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 28581. Cambridge, MA: NBER.



Berry, J., L. Coffman, C. Neilson, R. Cooper y D. Morales. 2018. Learning the Value of Education in the Dominican Republic. Policy report: Milestone 13. Santiago de Chile: J-PAL LAC. Disponible en: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00X4V2.pdf.

Bettinger E. y R. Slonim. 2007. Patience among Children. *Journal of Public Economics*, 91(1-2), 343-63. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2006.05.010>.

BID (Banco Interamericano de Desarrollo). 2020. Documento de marco sectorial de desarrollo de habilidades. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <https://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=EZSHARE-2000785713-4>.

Brennan, J. 2021. Flexible Learning Pathways in British Higher Education: A Decentralized and Market-Based System. Report for the IIEP-UNESCO Research SDG 4: Planning for Flexible Learning Pathways in Higher Education. París: IIEP- UNESCO.

Brummernhenrich, B. y R. Jucks. 2013. Managing Face Threats and Instructions in Online Tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 341-50. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/a0031928>.

Buenos Aires Ciudad. s/f. Centros de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/centros-de-acompanamiento-las-trayectorias-escolares>.

Busso, M., J. Cristia, D. Hincapié, J. Messina y L. Ripani. 2017. *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Serie Desarrollo en las Américas. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0000799>.

Buttaro, A. y S. Catsambis. 2019. Ability Grouping in the Early Grades: Long-Term Consequences for Educational Equity in the United States. *Teachers and College Record*, 121(2), 1-50.

Cabezas, V., J. I. Cuesta y F. Gallego. 2021. Does Short-Term School Tutoring have Medium-Term Effects? Experimental Evidence from Chile. Documento de trabajo No. 565. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <https://economia.uc.cl/wp-content/uploads/2021/09/dt-565.pdf>.

Carlana, M. y E. La Ferrara. 2021. Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic. HKS Working Paper No. RWP21-001. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3777556>.



Carneiro, P., C. Crawford y A. Goodman. 2007. The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes. CEE Discussion Papers 0092. Londres: CEE. Disponible en: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/16164/1/16164.pdf>.

Case, A. y A. Deaton. 2017. Mortality and Morbidity in the 21st Century. *Brookings Papers on Economic Activity* 2017(1), 397-476. Disponible en: <https://doi.org/10.1353/eca.2017.0005>.

Castro, E., I. Flores, F. Hevia, M. Székely y P. Zoido. De próxima publicación. Tutorías remotas con medios de baja tecnología para acelerar los aprendizajes: evidencia para El Salvador. Washington, D.C.: BID.

Cohen J., A. Hecht, G. McLoughlin, L. Turner y M. Schwartz. 2021. Universal School Meals and Associations with Student Participation, Attendance, Academic Performance, Diet Quality, Food Security, and Body Mass Index: A Systematic Review. *Nutrients*, 13(3), 911. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/nu13030911>.

Cohen, P. A., J. A. Kulik y C.-L. C. Kulik. 1982. Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-48. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/00028312019002237>.

D'Alessandre, V. y N. López. 2017. Trayectorias escolares protegidas. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Disponible en: https://www.ilo.org/legacy/spanish/argentina/100voces/recursos/2_educacion/4.pdf.

De Varela, L. M. Menjivar, S. De Melgar y C. Urías. 2020. Prototipo para implementar modalidades flexibles. Diagnóstico y recomendaciones. Documento inédito.

Díaz, A., J. Fasce y M. Guevirtz. 1999. Las tareas del profesor tutor en una red de relaciones. En E. Tenti Fanfani (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Materiales para el profesor-tutor*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Disponible en: <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/una-escuela-para-los-adolescentes>.

Duckworth, A. L., C. Peterson, M. Matthews y D. Kelly. 2007. Grit: Perseverance and Passion for Long Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087.

Durlak, J., R. Weissberg, A. Dymnicki, R. Taylor y K. Schellinger. 2011. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32.

Econometría. 2017. Evaluación de impacto del programa de transferencias monetarias Bono Vida Mejor. Producto 15: Informe final de resultados de la evaluación de impacto. Bogotá: Econometría.



Evans D. M. Kremer y M. Ngatia. 2008. The Impact of Distributing School Uniforms on Children's Education in Kenya. Washington, D.C.: Banco Mundial. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/26453>.

Forero-Pineda C., D. Escobar-Rodríguez y D. Molina. 2006. Escuela Nueva's Impact on the Peaceful Social Interaction of Children in Colombia. En: W. Little (ed.), *Education for all and Multigrade Teaching* (pp 265-300). Dordrecht: Springer. Disponible en: https://doi.org/10.1007/1-4020-4591-3_13.

Freeman, J. y B. Simonsen. 2015. Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-48. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/O034654314554431>.

Fryer, R. 2011. Financial Incentives and Student Achievement: Evidence from Randomized Trials. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1755-98.

Gallagher, S. R. 2016. *The Future of University Credentials: New Developments at the Intersection of Higher Education and Hiring*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gallego, F., C. Neilson y O. Molina. 2018. Randomized Control Trial Impact Evaluations Examining the Effects of an Information Campaign on Child Labor in Peru. Washington, D.C.: IPA. Disponible en: https://christopherneilson.github.io/work/documents/DFM/DFM_DOL_EndlineReport.pdf.

González, M. I. H. 2021. Superación docente en el contexto de la modalidad flexible de Educación Básica Acelerada en El Salvador. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(3), 18-26.

González-Rodríguez, D., M. J. Vieira y J. Vidal. 2019. Factors that Influence Early School Leaving: A Comprehensive Model. *Educational Research*, 61(2), 214-30. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/O0131881.2019.1596034>.

Google. s/f. Grow with Google. <https://grow.google/certificates/#>.

Hammler, K. 2017. *The Colombian Escuela Nueva School Modeling: Linking Program Implementation and Learning Outcomes*. Tesis de doctorado. Nueva Orleans, LA: Tulane University. Disponible en: <https://digitallibrary.tulane.edu/islandora/object/tulane%3A75416>.

Hammond, C., D. Linton, J. Smink y S. Drew. 2007. Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report. Clemson, SC: NDPC/N. Disponible en: <https://dropoutprevention.org/resources/research-reports/dropout-risk-factors-and-exemplary-programs-a-technical-report/>.



Hanna, R. y D. Karlan (2017). Designing Social Protection Programs: Using Theory and Experimentation to Understand How to Help Combat Poverty. En *Handbook of Economic Field Experiments* (Vol. 2, pp. 515-553). North-Holland.

Hanushek, E. A. y L. Woessmann. 2012. Schooling, Educational Achievement, and the Latin American Growth Puzzle. *Journal of Development Economics*, 99(2), 497-512.

Heckman, J. J. y T. Kautz. 2012. Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-64.

Heckman, J. J. e Y. Rubinstein. 2001. The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145-49.

Heckman, J. J., J. Stixrud y S. Urzúa. 2006. The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labour Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labour Economics*, 24(3), 411-82.

Herrera, C., J. B. Grossman, T. J. Kauh y J. McMaken. 2011. Mentoring in Schools: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring. *Child development*, 82(1), 346-361. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>.

Herrera, L., R. E. Buitrago, O. Lorenzo y M. Badea. 2015. Socio-Emotional Intelligence in Colombian Children of Primary Education. An Analysis in Rural and Urban Settings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 4-10.

Hevia, F., M. Székely, T. Vinacur y P. Zoido. 2022. Tutorías remotas: Revisión de la literatura. Documento para discusión No. 00944. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0004304>.

Jensen, R. (2010). The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling. *The Quarterly Journal of Economics*, 125(2), 515-48. https://cega.berkeley.edu/assets/cega_research_projects/58/The_Perceived_Returns_to_Education_and_the_Demand_for_Schooling.pdf.

Jimerson, S., B. Egeland, L. A. Sroufe y B. Carlson. 2000. A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-49. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0).

Josephson, K., R. Francis y S. Jayaram. 2018. Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe. Lecciones desde México y Chile. Caracas: CAF. Disponible en: <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1246>.



Kato S., V. Galán-Muros y T. Weko. 2020. The Emergence of Alternative Credentials. OECD Education Working Papers No. 216. París: OCDE. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b741f39e-en>.

Kremer M., S. Moulin y R. Namunyu. 2003. Decentralization: A Cautionary Tale. Poverty Action Lab Paper No. 10. Cambridge, MA: J-PAL. Disponible en: <https://www.poverty-action.org/publication/decentralization-cautionary-tale>.

Lamb, S., E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg y J. Polesel (eds.). 2010. *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy*. Berlín: Springer Science & Business Media.

Langone, E. 2017. Educación destacó las políticas de reinserción en el nivel secundario. *La Capital*. 13 de julio de 2017. Disponible en: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/educacion-destaco-las-politicas-reinsercion-el-nivel-secundario-n1432572.html>.

Lavecchia, A. M., P. Oreopoulos y R. S. Brown. 2020. Long-Run Effects from Comprehensive Student Support: Evidence from Pathways to Education. *American Economic Review: Insights*, 2(2), 209-24.

Lepper, M. R. 1988. Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-309. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3.

Levitt, S. D., J. A. List, S. Neckermann y S. Sadoff. 2016. The Behavioralist Goes to School: Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance. *American Economic Journal: Economic Policy*, 8(4), 183-219.

Lichand, G., J. Christen y E. Van Egeraat. 2022. Do Behavioral Nudges Work Under Remote Learning? Evidence from Brazil During the Pandemic. Social Science Research Network Scholarly Paper No. 3724386. Rochester, NY: SSRN. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3724386>.

Lichand, G., C. A. Dória, O. Leal Neto y J. Cossi. 2021. The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic. Nota Técnica No. 2214. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0003344>.

Lichtman-Sadot S. 2016. Improving Academic Performance through Conditional Benefits: Open/Closed Campus Policies in High School and Student Outcomes. *Economics of Education Review*, 54, 95-112. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.07.001>.

Lopez Boo, F. y J. Creamer. 2019. Cash, Conditions and Child Development: Experimental Evidence from a Cash Transfer in Honduras. IZA Discussion Paper No. 12109. Bonn: IZA. Disponible en: <https://docs.iza.org/dp12109.pdf>.



Lyche, C. 2010. Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Papers No. 53. París: OCDE. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>.

Mateo-Berganza Díaz, M. M., J. R. Lim, I. Cardenas-Navia y K. Elzey. 2022. Un mundo en transformación: De las titulaciones tradicionales a las credenciales alternativas basadas en habilidades. Nota Técnica No. 2347. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0004299>.

McEwan, P. 2013. The Impact of Chile's School Feeding Program on Education Outcomes. *Economics of Education Review*, 32, 122-39.

Merrill, D., B. Reiser, S. Merrill y S. Landes. 1995. Tutoring: Guided Learning by Doing. *Cognition and Instruction*, 13(3), 315-72.

Microsoft. 2021. SENA y Microsoft fortalecen las habilidades tecnológicas de aprendices conectándolos con oportunidades de empleo. *News Center Microsoft Latinoamérica*. 22 de septiembre de 2021. Disponible en: <https://news.microsoft.com/es-xl/sena-y-microsoft-fortalecen-las-habilidades-tecnologicas-de-aprendices-conectandolos-con-oportunidades-de-empleo/>.

Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. 2019. Plan Vuelvo a estudiar virtual: una experiencia de inclusión socioeducativa en nuevos territorios y nuevas presencialidades. Primera edición. Santa Fe: Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Mitchell, D. 2014. *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies* (2ª edición). Londres: Routledge.

Moeyaert, M., D. A. Klingbeil, E. Rodabaugh y M. Turan. 2021. Three-Level Meta-Analysis of Single-Case Data Regarding the Effects of Peer Tutoring on Academic and Social-Behavioral Outcomes for At-Risk Students and Students with Disabilities. *Remedial and Special Education*, 42(2), 94-106. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0741932519855079>.

Muñoz Stuardo, G. 2020. Sistematización de antecedentes, principales características e implementación del SPTE: fortalezas, debilidades y desafíos para su continuidad y fortalecimiento. Consultoría de Sistematización de la implementación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE) del Uruguay. Documento inédito.

Näslund-Hadley, E. y N. Angrist. 2021. Acelerar aprendizajes – Educación en los próximos años. *Enfoque Educación*. 9 de septiembre de 2021. Disponible en: <http://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizaje-acelerado-para-todos-educacion-en-america-latina-y-el-caribe-en-los-proximos-anos/>.



Nickow, A., P. Oreopoulos y V. Quan. 2020. The Impressive Effects of Tutoring on Prek-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 27476. Cambridge, MA: NBER. Disponible en: <https://www.nber.org/papers/w27476>.

OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). 2015. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. París: OCDE. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.

Perera, M. y D. Aboal. 2019. The Impact of a Mathematics Computer-Assisted Learning Platform on Students' Mathematics Test Scores. United Nations University – Maastricht Economic and Social Research Institute on Innovation and Technology Working Papers No. 2019-007. Maastricht: UNU-MERIT.

Perusia, J. C. y A. Cardini. 2021. Sistemas de alerta temprana en la educación secundaria: prevenir el abandono escolar en la era del COVID-19. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/09/233-DPP-EDU-Sistemas-de-alerta-temprana-Perusia-y-Cardini-septiembre-2021.pdf>.

PHE (Public Health England). 2013. School Food and Attainment: Review of the Literature. Londres: PHE. Disponible en: <https://www.gov.uk/government/publications/school-food-and-attainment-review-of-the-literature>.

Ponce, J. y C. Rosales. 2017. Evaluación de impacto del programa de alimentación escolar. Quito: Dirección de Investigación, Ministerio de Educación de Ecuador. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/Evaluacion-impacto-PAE.pdf>.

PwC (Price Waterhouse Coopers). 2020. Upskilling: Building Confidence in an Uncertain World. Findings from PwC's 23rd Annual Global CEO Survey. Londres: PwC. Disponible en: <https://www.pwc.com/gx/en/ceo-survey/2020/trends/pwc-talent-trends-2020.pdf>.

Rajasekaran, S. y J. Reyes. 2019. Evidence on School Engagement and Reengagement: What Works, How & Why, for Whom, and in What Contexts? En *Back to School: Pathways for Reengagement of Out-of-School Youth in Education*. Washington, D.C.: Banco Mundial. Disponible en: https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1404-4_ch4.

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



Roscoe, R. D. y M. T. H. Chi. 2008. Tutor Learning: The Role of Explaining and Responding to Questions. *Instructional Science*, 36(4), 321-50. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9034-5>.

Rossel, C., D. Courtoisie y M. Marsiglia. 2019. How Could Conditional Cash Transfer Programme Conditionalities Reinforce Vulnerability? Non-Compliers and Policy Implementation Gaps in Uruguay's Family Allowances. *Development Policy Review*, 37(1), 3-18.

Rossi, M. y F. Rosati. 2007. Impact of School Quality on Child Labor and School Attendance: The Case of CONAFE Compensatory Education Program in Mexico. Understanding Children's Work Project Working Paper No. 43937. Washington, D.C.: Banco Mundial. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/768621468281957903/Impact-of-school-quality-on-child-labor-and-school-attendance-the-case-of-CONAFE-compensatory-education-program-in-Mexico>.

Saavedra J., E. Näslund-Hadley y M. Alfonso. 2017. Targeted Remedial Education: Experimental Evidence from Peru. National Bureau of Economic Research Working Paper No. w23050. Cambridge, MA: NBER. Disponible en: <https://ssrn.com/abstract=2900055>.

Schady, N., M. C. Araujo, X. Peña y L. F. López-Calva. 2008. Cash Transfers, Conditions, and School Enrollment in Ecuador. *Economía*, 8(2), 43-77. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/20065524>.

Schildberg-Hörisch, H. y V. Wagner. 2018 Monetary and Non-Monetary Incentives for Educational Attainment: Design and Effectiveness. En Steve Bradley, Colin Green (eds.), *The Economics of Education* (2ª edición). Disponible en: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00019-7>.

Schueler, B. y M. West. 2021. Is Engaging Online Learning Possible? A Study of an Innovative National Virtual Summer Program. EdWorkingPaper No. 21-345. Providence, RI: Annenberg Institute for School Reform at Brown University. Disponible en: <https://doi.org/10.26300/36rx-e306>.

SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). 2022. Semillero de Aprendices 2022. Ministerio del Trabajo de Colombia, Servicio Nacional de Aprendizaje. Bogotá: SENA. Disponible en: <https://www.sena.edu.co/es-co/Noticias/Documents/Semillero-Aprendices-2022.pdf>.

Shanker, A., D. Marian y C. Swimmer. 2015. Effective Interventions Aimed at Reaching Out-of-School Children A Literature Review. UNICEF Regional Office for South Asia. Katmandú: UNICEF. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573790.pdf>.

Shapiro J. y J. Moreno Trevino. 2004. Compensatory Education for Disadvantaged Mexican Students: An Impact Evaluation Using Propensity Score Matching. Documento de trabajo de investigación de políticas No. 3334. Washington, D.C.: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/14176>.



Smale-Jacobse A. E., A. Meijer, M. Helms-Lorenz y R. Maulana. 2019. Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>.

Spicker, P. 2006. Understanding incentives. En M. Steele (ed.), *Report on incentive structures of social assistance grants in South Africa*. Department of Social Development of South Africa. Pretoria: Department of Social Development. Disponible en: <http://www.spicker.uk/open-access/2006%20Understanding%20incentives.pdf>.

Tomlinson, C. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms* (2ª edición). Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. 2005. *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Tomlinson, C. y J. McTighe. 2007. *Integrando: Comprensión por diseño + Enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires: Paidós.

Tukundane, C., A. Minnaert, J. Zeelen y P. Kanyandago. 2015. A Review of Enabling Factors in Support Intervention Programs for Early School Leavers. What Are the Implications for Sub-Saharan Africa? *Children and Youth Services Review*, 52, 54-62. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.02.011>.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 2020. How Many Students are at Risk of not Returning to School? UNESCO COVID-19 Education Response. Documento de apoyo. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992>.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). 2012. Global Initiative on Out-of-School Children: Brazil. All Children in School by 2015. UNICEF y National Campaign for the Right to Education. Brasilia: UNICEF.

----- . 2017. Improving Education Participation. Policy and Practice Pointers for Enrolling all Children and Adolescents in School and Preventing Dropout. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, Volumen 2. Ginebra: UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/eca/media/2971/file/Improving_education_participation_report.pdf.

----- . 2020a. Proteger trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes para mejorar los aprendizajes y la eficiencia del sistema educativo. Nueva York, NY: UNICEF.



-----, 2020b. Secondary Education Guidance. Multiple and Flexible Pathways. UNICEF, Education Section Programme Division. Nueva York, NY: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/media/84246/file/Secondary-education-guidance-multiple-and-flexible-pathways-2020.pdf%20>.

-----, 2020c. Secundarias rurales mediadas por tecnologías en Argentina. Innovación y derecho a la educación secundaria. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/11166/file/Secundarias%20Rurales%20Mediadas%20por%20Tecnolog%C3%ADas%20en%20la%20Argentina.pdf>.

UNICEF y UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2016. Monitoring Education Participation: Framework for Monitoring Children and Adolescents who are Out of School or at Risk of Dropping Out. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, Volumen 1. Ginebra: UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/eca/media/2956/file/monitoring_education_participation.pdf.

Urrutia C., S. De Marco y F. Sarmiento Caldas. 2021. Promoviendo la permanencia escolar en El Salvador y Honduras: Lineamientos para el desarrollo de incentivos. Documento para discusión No. 901. Washington, D.C.: BID. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0003823>.

Vermeersch, C. y M. Kremer. 2005. School Meals, Educational Achievement and School Competition: Evidence from a Randomized Evaluation. Documento de trabajo de investigación de políticas No. 3523. Washington, D.C.: Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/8884>.

Vidal-Fernández, M. 2011. The Effect of Minimum Academic Requirements to Participate in Sports on High School Graduation. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 11(1). Disponible en: <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2380>.

Villena, M. 2013. Evaluación de impacto de los programas de alimentación de la JUNAEB, del Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Econometrics. Disponible en: https://www.dipres.gob.cl/597/articles-141189_r_ejecutivo_institucional.pdf.

Wagner, V. y G. Reiner. 2015. Peers or Parents? On Non-Monetary Incentives in School. Düsseldorf Institute for Competition Economics Discussion Paper No. 203. Düsseldorf: DICE.

Zambrano Leal, A. 2018. Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca, Colombia. *Educere*, 22(71), 47-59. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002004/html/>.

