

Revisión sistemática de evaluaciones de programas para niñas, niños y adolescentes basada en el repositorio bibliográfico de la Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de Latinoamérica y el Caribe (RELAC)

Systematic review of evaluations of programs for children and adolescents based on the bibliographic repository of the Monitorig, Evaluation and Systematization in Latin America and the Caribbean (RELAC)

Revisão sistemática das avaliações de programas para crianças e adolescentes base no repositório bibliográfico da Rede de Monitoramento, Avaliação e Sistematização da América Latina e no Caribe (RELAC)

Dr. Pablo Chaverri Chaves
Universidad Nacional, Costa Rica

 <https://ror.org/01t466c14>

Heredia, Costa Rica

pablo.chaverri.chaves@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-2639-4242>

M.Eval. Carmen Gómez Brenes

Universidad Nacional, Costa Rica

 <https://ror.org/01t466c14>

Heredia, Costa Rica

carmen.gomez.brenes@una.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-1683-1058>



Resumen

Introducción. Aunque hay avances en el reconocimiento de la importancia de las políticas de niñez y adolescencia para el desarrollo integral y sostenido de las sociedades, todavía su evaluación es un proceso no consolidado. **Objetivo.** El presente artículo de revisión sistemática de literatura especializada tiene por objetivo examinar evaluaciones de programas hacia niñas, niños y adolescentes, por medio del análisis de informes con evidencia evaluativa sobre los efectos de intervenciones en tres áreas: educación, pobreza y violencia, desarrolladas en Latinoamérica y el Caribe. **Metodología.** Se realizó una búsqueda sistemática en el repositorio de la Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de Latinoamérica y el Caribe (RELAC), considerando el método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Se identificaron 66 evaluaciones, que luego de la revisión se disminuyeron a 14. **Resultados.** Las evaluaciones seleccionadas se realizaron en 7 países (Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú y Brasil) y fueron publicadas entre 2009 y 2021. La mayoría se refirieron a transferencias económicas condicionadas e intervenciones socioeducativas. Se incluye una descripción de sus principales resultados, así como el enfoque implementado de participación de niñas, niños y adolescentes. **Conclusiones.** Aunque limitadas, la cantidad y alcance de las evaluaciones revisadas permite identificar algunos logros y vacíos relevantes para la gestión pública y la definición de futuras agendas de evaluación.

Palabras clave: América Latina y el Caribe, evaluación de programas sociales, niñez, adolescencia, políticas sociales.



Abstract

Introduction. Although there has been progress in recognizing the importance of policies on children and adolescents for the integral and sustained development of societies, their evaluation is still an unconsolidated process. **Objective.** This article of systematic review of specialized literature aims to examine evaluations of programs for children and adolescents, through the analysis of reports with evaluative evidence on the effects of interventions in three areas: education, poverty and violence, developed in Latin America and the Caribbean. **Methodology.** A systematic search was carried out in the repository of the Latin American and Caribbean Monitoring, Evaluation and Systematization Network (RELAC), considering the PRISMA method (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). We identified 66 evaluations, which after review were downgraded to 14. **Results.** The selected evaluations were carried out in 7 countries (Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Mexico, Peru and Brazil) and were published between 2009 and 2021. Most of them referred to conditional





economic transfers and socio-educational interventions. A description of its main results is included, as well as the implemented approach to the participation of children and adolescents. **Conclusions.** Although limited, the number and scope of the evaluations reviewed allow us to identify some achievements and gaps relevant to public management and the definition of future evaluation agendas.

Keywords: Latin America and the Caribbean, evaluation of social programs, childhood, adolescence, social policies.



Resumo

Introdução. Embora tenha havido avanços no reconhecimento da importância das políticas sobre crianças e adolescentes para o desenvolvimento integral e sustentado das sociedades, sua avaliação ainda é um processo não consolidado. **Objetivo.** Este artigo de revisão sistemática da literatura especializada tem como objetivo examinar as avaliações de programas para crianças e adolescentes, por meio da análise de relatórios com evidências avaliativas sobre os efeitos de intervenções em três áreas: educação, pobreza e violência, desenvolvidas na América Latina e no Caribe. **Metodologia.** Foi realizada uma busca sistemática no repositório da Rede Latino-Americana e do Caribe de Monitoramento, Avaliação e Sistematização (RELAC), considerando o método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Foram identificadas 66 avaliações, que após revisão foram rebaixadas para 14. **Resultados.** As avaliações selecionadas foram realizadas em 7 países (Argentina, Bolívia, Colômbia, Equador, México, Peru e Brasil) e foram publicadas entre 2009 e 2021. A maioria deles referia-se a transferências econômicas condicionadas e intervenções socioeducativas. Incluiu-se uma descrição de seus principais resultados, bem como a abordagem implementada para a participação de crianças e adolescentes. **Conclusões.** Embora limitados, o número e a abrangência das avaliações analisadas permitem identificar algumas conquistas e lacunas relevantes para a gestão pública e a definição de futuras agendas de avaliação.

Palavras-chave: América Latina e Caribe, avaliação de programas sociais, infância, adolescência, políticas sociais.

1. Introducción

El *nuevo humanismo* implica una visión crítica y remozada de las actividades humanas en la sociedad contemporánea, en la cual convergen: 1) la visión ético-filosófica de las humanidades tradicionales, 2) la perspectiva cognoscitiva y





3) el enfoque sociocultural, que se unen en un Paradigma Tridimensional (PTD) (Baraona *et al.*, 2017). Dicho esto, el *nuevo humanismo* no es estrictamente “humanístico” en el sentido de que no remite solo a las humanidades tradicionales (p. ej., filosofía, literatura, historia o las artes), sino que abarca el conjunto de los saberes y disciplinas del conocimiento humano, entre los cuales se incluyen las ciencias sociales y naturales, así como los saberes populares y ancestrales. El presente artículo se inscribe en el área de las ciencias sociales, específicamente, en el de la evaluación de programas sociales, que cobra sentido en el *nuevo humanismo* en la medida en que se trata de un campo disciplinar que pretende construir conocimiento para la transformación social desde una perspectiva empírica, respondiendo a la pregunta: ¿cómo pueden los programas sociales mejorar el desarrollo humano, el cumplimiento de los Derechos Humanos y el progreso social?

Las políticas y programas enfocados en niñez y adolescencia se proponen impactar positivamente en esta población, pero la mayoría de las intervenciones no se evalúan de forma sistemática y estos resultados suelen no estar disponibles pública y abiertamente, lo cual es acusado en la región de América Latina y el Caribe (Araujo *et al.*, 2015). Esto implica que se está todavía lejos de la toma de decisiones y la implementación de políticas públicas, basadas en evidencia.

La evaluación de programas sociales puede servir como un instrumento para el refinamiento de las políticas públicas, siempre que contenga información confiable, sistematizada y accesible sobre aspectos como la calidad, eficiencia y eficacia de estas (Giorello, 2015). En términos humanistas, esto se refiere a pasar del discurso a la práctica en cuanto a avanzar la capacidad para responder empíricamente a la pregunta: ¿qué acciones funcionan mejor (o no) para el avance de los Derechos Humanos, el desarrollo de las personas y su bienestar? (Chaverri y Arguedas, 2023).

Algunos de los principales problemas que viven las personas menores de edad en esta región se relacionan con pobreza, violencia y educación, que representan grandes retos para las sociedades en su conjunto, especialmente para las





menos desarrolladas (Araujo *et al.*, 2015). Además, estas problemáticas representan un incumplimiento de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989), de la cual todos los países de la región son parte, por lo que se espera que adopten los principios, derechos y contenidos de este instrumento jurídico en las políticas públicas dirigidas a esta población (Peirano, 2019). Sin embargo, es necesario un paso más: conocer las conexiones entre los derechos jurídicamente establecidos y las acciones que pretenden avanzar en su cumplimiento práctico.

La reflexión teórica y la investigación empírica (Heckman, 2006; Heckman y Mosso, 2014; Kliksberg, 2002; Sen, 2010) vienen reconociendo la interdependencia entre las políticas sociales y económicas para favorecer el alcance de valiosos objetivos y aspiraciones sociales, tales como: el desarrollo integral, la salud, la paz social, la seguridad, la justicia y el bienestar, entre otros. Sin embargo, la conexión entre tales políticas y sus resultados concretos, muchas veces, no es esclarecida, lo cual implica que las políticas suelen establecerse en cierta “penumbra” con respecto a su efectividad para atender los problemas en que se enfocan (Bali *et al.*, 2019).

Dado el reconocido papel de las instituciones (Acemoglu y Robinson, 2012) y las políticas públicas (Banerjee y Duflo, 2012) para transformar la vida de las personas y las sociedades, en particular, el impacto positivo de las políticas públicas oportunas y apropiadas en materia de niñez y adolescencia (Araujo *et al.*, 2015; Heckman y Mosso, 2014) resulta fundamental abordar la eficacia con que estas últimas se han implementado en una región en la que la evaluación sistemática de las políticas públicas no suele ser común, como el caso de América Latina y el Caribe (Franco y Scartascini, 2014; Romero y Romero, 2018).

Para Vázquez, Ospina y Domínguez (2018) en la región latinoamericana y caribeña, las políticas públicas de niñez y adolescencia muestran brechas entre su formulación y sus efectos reales en las personas, una vez implementadas. Según tales autores, esto implica una brecha entre la garantía declarada de derechos de niñas, niños y adolescentes y la situación real en la que ellas y ellos se encuentran,





donde sus derechos son sistemáticamente vulnerados, sin que las políticas públicas logren impedirlo de forma efectiva.

La presente revisión focaliza en evaluaciones aplicadas a programas de niñez y adolescencia en las áreas de educación, pobreza y violencia, dado que estos temas resultan de enorme relevancia en la región de América Latina y el Caribe para atender los retos del desarrollo humano y el cumplimiento de los derechos de la niñez y la adolescencia. [Vásquez, Ospina y Domínguez \(2018\)](#) consideran que una buena parte de los escenarios latinoamericanos de niñez y adolescencia en la región se caracterizan por el ejercicio impune e incluso aceptado de diversas formas de violencia contra esta población, así como por avances desiguales en las políticas educativas, que se reflejan en el acceso, calidad, aprendizaje, permanencia y graduación dispar por parte de las personas menores de edad.

La evaluación de las intervenciones en pobreza se tornan clave, ya que la evidencia proveniente de estudios del desarrollo muestra los perniciosos y profundos efectos que tiene en niños, niñas y adolescentes ([Lipina, 2021](#)), sin embargo, también sugiere que cuanto más pertinente y temprano se interviene en la vida de las personas, mejores tienden a ser los resultados a largo plazo ([Heckman y Mosso, 2014](#)). Esto apunta a que la inclusión social está relacionada con las capacidades de las personas en cuanto a insertarse de una manera efectiva en los sistemas de producción, distribución y consumo de bienes y servicios, las cuales se forjan desde los primeros años de vida y son crecientemente dependientes del conocimiento ([Brito et al., 2017](#); [Busso et al., 2017](#); [Heckman, 2006](#); [Kim et al., 2020](#)). La mejora de las capacidades humanas puede facilitar la provisión de los satisfactores de las necesidades de las personas, las familias, las comunidades y las poblaciones más amplias, y favorecer el disfrute de los derechos ([Max-Neef et al., 1991](#); [Reyes, 2009](#); [Sen, 2005](#)).

La evaluación de las políticas, programas y proyectos en el campo de la niñez y la adolescencia emerge como una herramienta esencial para su mejora, pues permite una toma de decisiones con mayor claridad y consciencia de lo que





se puede lograr o no con la elección de determinadas políticas. Por ejemplo, hay programas que, pese a tener buenas intenciones, terminan haciendo daño y otros que no logran efectos distinguibles en comparación con no hacerse (Busso *et al.*, 2017). En el marco de la gestión pública, la evaluación de resultados es una herramienta que permite la obtención sistemática de información que verifique los efectos e impactos de las intervenciones, es decir, el resultado de los procesos de acción pública. En palabras de Stockman (2009) las evaluaciones se realizan principalmente con el propósito de informar la toma de decisiones dentro del marco de procesos de conducción y administración de la calidad, lo cual aporta a la toma de decisiones informadas en las presentes y futuras políticas públicas de niñez y adolescencia. El construir una cultura de evaluación fomenta crear mecanismos organizacionales que mejoren la rendición de cuentas, el aprendizaje, la retroalimentación y la orientación hacia impactos positivos y duraderos (Dahler-Larsen, 2007) en el campo de la niñez y la adolescencia.

Las políticas públicas se instrumentalizan por medio de programas y proyectos públicos, que, en este caso particular, se refieren a políticas sociales de niñez y adolescencia. Las políticas públicas son elaboradas con la finalidad declarada de mejorar el bienestar de la sociedad, y surgen como respuesta a las demandas que tienen grupos sociales, lo que paulatinamente puede provocar que se formalicen a nivel jurídico y se incorporen en la dinámica social (Guendel, 2002). Las políticas públicas suelen contar con modelos o estrategias que tratan de determinar la manera en la que deben implementarse con respecto a sus destinatarios (Roth, 2006).

En el caso de los programas públicos, que operacionalizan políticas sociales, surgen como estrategias que aspiran a ser útiles para resolver problemas sociales. Quienes adoptan esta postura, enfatizan el papel de la teoría del programa como fundamento de toda intervención social, por lo que el objetivo prioritario de las evaluaciones de impacto se orienta a someter a prueba las relaciones de causa-efecto que se establecen hipotéticamente entre unos tratamientos y unos





resultados (de Miguel, 2000), los cuales rara vez son verificados de manera empírica con claridad y precisión. Los programas públicos tienen el propósito de satisfacer la necesidad de cubrir o impulsar el mejoramiento de la vida de las personas, influyen positivamente en diferentes aspectos de la sociedad e intentan disminuir las brechas de desigualdad que lesionan la convivencia y el desarrollo.

En el caso de las políticas públicas en infancia, la concepción de calidad que se adopte debe relacionarse con los derechos y estar estrechamente vinculada con las finalidades de la atención, el tipo de sociedad que se aspira a construir y de persona que se quiere formar (Martínez y Ditzel, 2012). La participación social en todas las etapas de las políticas (definición, implementación y monitoreo) es un factor clave para su sostenibilidad y satisfacción de la demanda pública de atención en edades tempranas. Involucrar a los grupos interesados permite identificar y analizar sus necesidades y expectativas, establecer prioridades y considerar sus puntos de vista para que se apropien del sentido de las políticas y contribuyan a su puesta en práctica (Quecaño y Domínguez, 2025).

El presente artículo tiene por objetivo examinar los resultados de evaluaciones de programas hacia niñas, niños y adolescentes, por medio de la revisión documental de informes de evaluación que contengan evidencia sobre los efectos de las intervenciones en las áreas de pobreza, violencia y educación, realizadas en la región de Latinoamérica y el Caribe. Como objetivos específicos, se propone conocer la eficacia de los programas hacia niñas, niños y adolescentes sobre pobreza, violencia y educación; determinar la forma en que los resultados de los programas contribuyen con la disminución de la pobreza y violencia, así como el fortalecimiento de la educación de las niñas, niños y adolescentes; y finalmente, caracterizar la participación de las niñas, niños y adolescentes en el logro de los resultados alcanzados.

Dicho lo anterior, esta investigación se enmarca en los principios del nuevo humanismo, partiendo de que las niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos, cuyo desarrollo y participación deben ser garantizados en su condición





ética y política para la construcción de una sociedad más justa. De esta forma, la revisión sistemática de evaluaciones, basada en el repositorio bibliográfico de RELAC, visibiliza los programas orientados a las infancias y adolescencias en la región; identifica las prácticas, políticas, programas y/o proyectos que inciden en la vida, así como en los derechos de las niñas, niños y adolescentes en contextos sociohistóricamente afectados por la desigualdad, la exclusión y la pobreza (Chaverri *et al.*, 2023).

2. Metodología

En el desarrollo de políticas públicas y programas dirigidos a niñas, niños y adolescentes, surgen preguntas relevantes para la toma de decisiones, tales como: ¿son eficientes?, ¿eficaces?, ¿son rentables?, ¿lo son en el corto y en el largo plazo? Aunque todas estas son preguntas importantes, exceden los propósitos del presente artículo, que se enfoca en dar respuesta al siguiente problema: ¿de qué manera los programas hacia niñas, niños y adolescentes, sobre pobreza, violencia y educación, implementados en América Latina y el Caribe, logran los objetivos de la intervención? Para responderla, se llevó a cabo una revisión descriptiva de informes de evaluación de programas hacia niñas, niños y adolescentes sobre pobreza, violencia y educación implementados en la región. La pregunta generadora representó una orientación en el planteamiento del problema, lo que a su vez condujo a los criterios y palabras clave de búsqueda.

El proceso de revisión se realizó a través de las etapas del método PRISMA –*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*– (Codina, 2020; Page *et al.*, 2021). Inicialmente, la búsqueda de literatura se organizó por medio de palabras clave, en el repositorio bibliográfico de la *Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización en América Latina y el Caribe* (RELAC). Las palabras clave empleadas fueron: “infant”, “niñ” y “adolesc”, las cuales arrojaron un total de 66 documentos.





La RELAC es una organización que involucra diferentes grupos interesados en el avance de la evaluación como profesión, que agrupa profesionales en diversos ámbitos, tales como el gobierno, la academia y organizaciones no gubernamentales. Su repositorio contiene evaluaciones de programas, sistematización de experiencias, estudios de caso, marcos conceptuales y metodológicos que responden a diversos contextos sociales, políticos e institucionales de la región (Anheier, 2013). Este repositorio bibliográfico retoma evaluaciones pertinentes, relevantes, con especialización temática, calidad técnica y legitimidad en la materia.

El presente estudio se basó en la revisión bibliográfica sistemática como herramienta para responder preguntas de investigación por medio de una colección publicada de literatura científica especializada. El proceso se fundamentó en las guías para realizar revisiones sistemáticas de literatura propuestas por Codina (2020) y Page *et al.* (2021). La Tabla 1 resume el proceso de revisión realizado.

La identificación y análisis de las evaluaciones se hizo de acuerdo con los siguientes criterios de selección: 1) los documentos se refieren a evaluaciones de programas en los ejes temáticos de pobreza, violencia y educación; 2) se evalúan intervenciones implementadas en Latinoamérica y el Caribe; 3) tratan sobre programas dirigidos a niñas, niños y adolescentes. Luego de una primera obtención de 66 documentos, aplicados los anteriores criterios, la lista se redujo a 14 evaluaciones, de las cuales se revisaron los aspectos que se muestran en la Tabla 2. Los resultados fueron recopilados mediante el software *Microsoft Excel*, con el que se generaron matrices de análisis de características particulares de las evaluaciones.



Tabla 1

Proceso de investigación

Etapa 1: Objetivos de la investigación	Pregunta de la revisión de evaluaciones	
	¿De qué manera los programas hacia y con niños, niñas y adolescentes sobre pobreza, violencia y educación implementados en América Latina y el Caribe logran los objetivos de la intervención?	
	Términos de búsqueda	
	Palabras clave para la búsqueda: “infant”, “niñ” y “adolesc”	N = 66
	Años: todos	
	Idioma: Inglés y Español	
	Fuente: Repositorio de la Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe (RELAC)	
	Fecha de búsqueda: 8 de setiembre del año 2023	
	Limpieza de la base de datos	
	Eliminación de duplicados por título: 4	N = 14
Eliminación por no referirse en los objetivos a pobreza, educación y violencia: 41		
No identificados en la web: 7		
Identificación de áreas de investigación específicas: efectos, conclusiones y recomendaciones		
Etapa 2: Análisis de evaluaciones según variables	Análisis en profundidad	
	Análisis de contenido de variables asociadas a metodología, acciones, conclusiones y recomendaciones	
Etapa 3: Características de los programas y evaluaciones	Caracterización de los programas de niñez y adolescencia en: educación, pobreza y violencia	
	Descripción de los efectos, conclusiones y recomendaciones identificados en las evaluaciones	
	Discusión de implicaciones de resultados	

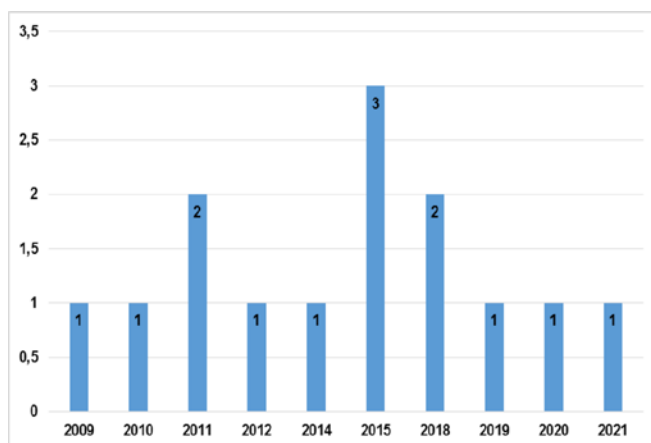
**Tabla 2***Variables para el análisis de las evaluaciones en estudio*

Dimensión	Aspectos
Características generales	Título, autor, ubicación geográfica y año de publicación
Contenido	Objetivos, metodología y tamaño de la muestra, participación de niños, niñas y adolescentes, efectos del programa, conclusiones y recomendaciones

Seguidamente se procedió con la descripción de características de los programas de niñez y adolescencia evaluados en pobreza, educación y violencia, de acuerdo con los aspectos mencionados antes. En el siguiente apartado se presentan los principales resultados obtenidos.

3. Resultados

En lo que respecta a la trayectoria temporal en que se reportaron las evaluaciones, estas se encuentran en un período entre los años 2009 al 2021, tres de ellas publicadas en 2015, dos en 2011, dos en 2018 y las restantes, con una evaluación por cada año. Esta información se muestra en la Figura 1.

Figura 1*Cantidad de evaluaciones de programas por año de reporte*



Las evaluaciones de programas se ubicaron en siete países, distribuidas de la siguiente manera: Argentina (una), Bolivia (dos), Colombia (tres), Ecuador (una), México (dos), Perú (una) y Brasil (cuatro).

La Tabla 3 muestra las evaluaciones consultadas, los nombres de los programas evaluados y el tema asignado.

Tabla 3

Título de las evaluaciones, año del reporte, programa evaluado y tema asignado (educación, pobreza, violencia)

#	Título de la evaluación / año de reporte	Nombre del Programa evaluado / tema asignado
E1*	Estudio de un proceso de sistematización desde el método de análisis en grupo/2019	Proyecto de integración de niños con discapacidad a la escuela común/Educación
E2	Evaluación de impacto y resultados del Plan Nacional de Lectura y Escritura/2018	Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento” /Educación
E3	Evaluación Experimental del Programa Una Laptop por Niño en Perú/2010	Programa Una Laptop por Niño en Perú/Educación
E4	Evaluación del impacto del programa “1000 Días” en el Municipio de San Miguel, Provincia de Buenos Aires/2018	Programa “1000 Días” /Educación
E5	Evaluación cualitativa de los Centros Especializados de Referencia en Asistencia Social: gestión, organización e implantación de los servicios de asistencia social/2014	Centros de Referencia Especializados de Asistencia Social (CREAS), PAE-FI (Servicio de Protección y Asistencia Especializado para Familias y Particulares), Servicio especializado en Enfoque Social y Servicio de Protección Social para Adolescentes en Cumplimiento de Medidas Socioeducativas/Educación
E6	Evaluando la Efectividad de Módulos de Educación Sexual en Línea en Colombia/2015	Curso de educación sexual y reproductiva en modalidad virtual/Educación
E7	Decisiones educativas en México: Empleando un modelo estructural y un experimento aleatorizado para evaluar Progresas /2015	PROGRESA/Educación





E8	Conflicto intergeneracional y decisiones de escolarización en Brasil/2012	Beca Escolar Vida Mejor/Educación
P1	Los programas sociales y la pobreza en Bolivia, un ejercicio evaluativo/2021	Bono Juana Azurduy/Pobreza
V1	Evaluación de los impactos sociales, de costo/beneficio y costo/efectividad del Programa Vira Vida/2015	Programa Vira Vida/Violencia
V2	Efectividad de un programa de prevención de la violencia de género por parte de pareja íntima en una escuela primaria colombiana/2020	Programa de prevención de la violencia de género por parte de pareja íntima/Violencia
VP1	Evaluación del Programa Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (PRONAPINNA)/2021	Programa Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (PRONAPINNA) /Violencia y Pobreza
EP1	Evaluando el impacto de subsidios escolares en Bolivia, Una aproximación no paramétrica reducida/2015	Programa de subsidios escolares en Bolivia, Bono Juancito Pinto/Educación y Pobreza
EP2	El efecto de la condicionalidad educativa de Bolsa Familia en Minas Gerais: una evaluación a través del PAD/MG/2011	Programa de transferencia condicional de Renta/Educación y Pobreza

Nota: “E” significa educación; “V”, violencia y “P”, pobreza (Anquilino *et al.*, 2018; Attanasio *et al.*, 2011; Bursztyn y Coffman, 2012; CONEVAL, 2019; Copamassi, 2009; Dean y González, 2015; Fontes *et al.*, 2015; Garzón y Carcedo, 2020; Hermani-Limarino, 2015; Ishikawua *et al.*, 2014; Santiago, 2010; Unión Temporal Econometría SEI, 2018 y Xavier *et al.*, 2011).

En la Tabla 3, el registro total fue de 14 evaluaciones que coincidieron con los criterios mencionados, de las cuales ocho se categorizaron en la temática de *Educación*, una en el tema *Pobreza*, dos en *Violencia*, una en *Violencia y Pobreza* y dos en *Educación y Pobreza*. En el caso de las evaluaciones vinculadas a educación y pobreza, se valoraron de esta forma, ya que señalan subsidios para la mejora de las condiciones socioeconómicas de las familias, condicionadas a la asistencia de niñas, niños y adolescentes al sistema educativo formal. La evaluación sobre pobreza y violencia obedece a la protección integral de niñas, niños y





adolescentes, centrándose en situaciones de violencia y vulnerabilidad (situaciones socioeconómicas).

A continuación, se procede a presentar la caracterización de las evaluaciones según el tema asignado a los programas evaluados, dando inicio por el eje temático de educación, a continuación, por pobreza y finalmente, violencia; orden en razón a la mayor cantidad de evaluaciones encontradas en la etapa de búsqueda. Esta exposición de resultados se dirige a describir las intervenciones (programas), los resultados de las evaluaciones y, por último, la participación de niñas, niños y adolescentes en dichas evaluaciones.

3.1 Evaluaciones de programas hacia niñas, niños y adolescentes en el tema de educación

En el eje temático de educación, esta área cuenta con la mayor cantidad de evaluaciones consultadas, con un total de diez, de las cuales ocho son específicamente de educación y dos son compartidas con alguno de los otros dos ejes temáticos (violencia y pobreza). Desde el punto de vista metodológico, las evaluaciones muestran una mayor base cualitativa, cuya ventaja es permitir un acercamiento a las vivencias de las personas y obtener de viva voz información pertinente desde su punto de vista (Hidalgo, 2005). Sin embargo, este enfoque dificulta la medición y la prueba de hipótesis, lo que complejiza el uso de la información para hacer inferencias, generalizaciones y tomar decisiones. A continuación, se describen los principales hallazgos de las evaluaciones revisadas:



**Tabla 4**

Relación entre objetivos del programa y resultados evidenciados por las evaluaciones en educación

#	Objetivo del programa	Resultados según evaluación aplicada
E1*	Validar la modalidad de integración de niños/as con necesidades educativas especiales a la escuela en las primarias, un Jardín y un Instituto de la ciudad de Quito, Ecuador.	A. Oposición por parte de algunas docentes a la integración de los niños/as, a razón de la sobrecarga laboral implicada. B. Factores de exclusión presentes para la integración de las niñas y niños en condición de discapacidad, por ejemplo, la falta de integración de labores entre la docencia y la psicología.
E2	Dotar de libros en las escuelas, formación de mediadores (esencialmente el docente-bibliotecario y la Comunidad de biblioteca escolar) e implementar prácticas de lectura y escritura estables en el sistema escolar.	A. No se detectan efectos significativos en el gusto por la lectura. B. No se detectan efectos significativos del gusto por la lectura sobre hábitos lectores en papel o medio electrónico. C. No se detectan efectos entre servicios de biblioteca y las competencias lectoras, en ninguna de las dos direcciones. D. No se detectan efectos entre hábitos, prácticas y competencias lectoras, en ninguna dirección.
E3	Mejorar la educación primaria, por medio de implementación curricular de aprendizaje, a través de la dotación de una laptop a cada niño o niña, y capacitar al personal docente para el correcto aprovechamiento pedagógico de la computadora para el aprendizaje de niñas y niños.	A. Los niños que exploran las computadoras portátiles han descubierto muchas actividades que sus docentes no les enseñaron. B. A los niños de escuelas beneficiarias y no beneficiarias les gusta ir a la escuela y quieren seguir asistiendo, aunque comparado con el grupo de control, los niños pertenecientes al grupo de tratamiento parecen tener una visión más crítica respecto de la escuela y el trabajo escolar: piensan menos en lo mucho que les gusta, y un número menor de ellos piensan que es bueno o interesante ir a la escuela, y creen marcadamente que hacer las tareas es aburrido y no es importante. D. En las clases observadas las computadoras portátiles se usaban con regularidad, diariamente, pero en la mayoría de los casos, este uso se limita a la transcripción de textos de los cuadernos o las pizarras a las computadoras portátiles para posteriormente editarlos.





E4	Atender conjuntamente las necesidades de salud, vivienda, nutrición y cuidado de la niñez y sus familias, en el Municipio de San Miguel en la Provincia de Buenos Aires.	<p>A. Se generó inclusión de los niños en los Centros de Desarrollo Infanto-Familiares (CDIF), promoviendo la posibilidad de un espacio de vinculación con otros niños, recuperando aspectos de estimulación y educación que no son brindados apropiadamente en el ámbito familiar.</p> <p>B. La relación con las acompañantes, el hecho de “poder contar con alguien” es un aspecto altamente valorado en la totalidad de las entrevistas realizadas.</p> <p>C. Las mujeres expresan que este acompañamiento les permite abordar mejor las diferentes situaciones problemáticas en el ámbito familiar, por lo tanto, sentirse y estar más predispuestas al cuidado propio y de sus hijos e hijas.</p>
E5	Gestionar, organizar y ejecutar los servicios de asistencia social. Potenciales desarrollados en los CREAS, especialmente el PAE-FI, el servicio especializado en Enfoque Social y el Servicio de Protección Social para Adolescentes en Cumplimiento de Medidas Socioeducativas.	<p>A. Nueve de los diez municipios encuestados señalaron la existencia del Plan Municipal de Asistencia Social, aunque para algunos municipios no existe seguimiento de este.</p> <p>B. En todos los planes no hay producción ni sistematización de información territorializada sobre situaciones de vulnerabilidad y riesgos que afectan a familias e individuos, para proporcionar una acción proactiva o incluso servicios preventivos.</p> <p>C. Existe un sistema organizado para registrar casos y actividades en todas las ciudades visitadas, independientemente del instrumento utilizado. No hubo en ningún municipio un tratamiento de estos datos y, en consecuencia, tampoco producción de información.</p>
E6	Implementar un curso de educación sexual y reproductiva en modalidad virtual, con estudiantes de 9° grado pertenecientes a centros educativos públicos en zonas urbanas de Colombia.	<p>A. Interés y conocimiento por parte de los estudiantes en información sobre salud sexual, reflejado en la baja del número de casos de enfermedades de transmisión sexual en el grupo experimental.</p> <p>B. Impacto positivo sobre actitudes de salud sexual, pues las personas mostraron interés en acudir al servicio de entrega de condones al presentarse a canjear vales de condones con mayor frecuencia que el grupo de comparación.</p>
E7	Transferir recursos monetarios condicionados y destinados a la educación de los y las niñas en México.	<p>A. Aumento de matrícula en adolescentes mayores de 14 años, 14 puntos porcentuales en comparación a la línea base del proyecto.</p> <p>B. Aumenta la asistencia escolar y se reduce la participación en trabajo infantil.</p>



E8	Incentivar el involucramiento de las familias en la escolarización de las niñas y niños, en favelas de bajos ingresos en la capital de Brasil.	A. El 82% de los padres y madres de familia eligió una transferencia monetaria condicionada (TMC) sobre una no condicionada (TMCNC) con mayor valor. B. La escolarización aumentada genera beneficios más allá de los aprendizajes dentro de la escuela, relacionados con el desarrollo integral de niñas y niños.
EP1	Incentivar la asistencia de niñas y niños a los centros educativos, para contribuir al combate a la pobreza por medio de transferencias monetarias condicionadas.	A. Aumento de la asistencia escolar solo de niños más pequeños y especialmente de las niñas.
EP2	Transferir recursos monetarios de ingresos directos a familias que se encuentran por debajo del umbral de pobreza, condicionándoles a mantener a los niños en la escuela.	A. Entre personas negras y blancas existe una diferencia que persiste históricamente. A pesar del aumento de los años de estudio de la población brasileña en general, la diferencia entre años de estudio a favor de personas blancas por sobre personas negras sigue igual. B. En las zonas rurales se tiene una menor oferta de escuelas y peor infraestructura en comparación con las zonas urbanas.

Nota: “E” significa educación, “V” violencia y “P” pobreza (Anquilino *et al.*, 2018; Atanasio *et al.*, 2011; Bursztyn y Coffman, 2012; Copamassi, 2009; Dean y González, 2015; Hermani-Limarino, 2015; Ishikawua *et al.*, 2014; Santiago, 2010; Unión Temporal Econometría SEI, 2018 y Xavier *et al.*, 2011).

En lo correspondiente a la caracterización de las intervenciones evaluadas en las referencias consultadas, se aprecia que estas contribuyen al derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes desde distintas aristas, por ejemplo, por medio de la inclusión de personas estudiantes en condición de discapacidad, buscando la incorporación de ellas y ellos dentro de las aulas con las demás niñas y niños, propiciando desmitificar y erradicar prejuicios en torno a esta población. Sin embargo, la investigación realizada no permite obtener conclusiones sobre este propósito.





También, se utilizaron otras estrategias, la aplicación de un programa de educación sexual, que busca disminuir la transmisión de enfermedades y los embarazos adolescentes, por medio de la realización de talleres educativos (Copa-massi, 2009). Otras de las evaluaciones analizan programas que incrementan los niveles educativos por medio de incentivar hábitos como la lectura, el estudio después de clases y la asistencia continua en la población estudiantil (Attanasio *et al.*, 2011; Santiago, 2010; Unión Temporal Econometría SEI, 2018). También, se identificaron evaluaciones de programas que parten de la implementación de transferencias condicionadas a aspectos ligados a la educación (Attanasio *et al.*, 2011; Hermani-Limarino, 2015; Xavier *et al.*, 2010). En términos generales, estas intervenciones se catalogan en dos tipos: psicosociales y socioeconómicas. Las primeras ponen énfasis en la atención personal y las segundas, en las transferencias de recursos materiales.

En los resultados que estas evaluaciones obtuvieron, se evidencia que: a) El alcance de metas propuestas es débil o indeterminado, pues se alude a la subutilización de los recursos, la no presencia de una buena determinación de labores o la falta de interés institucional en la ejecución de los programas (Copamassi, 2009; Ishikawua *et al.*, 2014; Santiago, 2010); b) Aunque se estima que en su mayoría los programas en el área de la educación han tenido resultados positivos en la vida de las niñas, niños y adolescentes (Anquilino *et al.*, 2018), por otro lado, también se identificaron programas que no alcanzaron resultados esperados (Unión Temporal Econometría SEI, 2018); c) En el caso de aquellos programas que buscaban aumentar los niveles educativos de distintas formas, las evaluaciones de estos arrojaron que han obtenido resultados relevantes, pues se identifican mejoras (Attanasio *et al.*, 2011; Santiago 2010; Unión Temporal Econometría SEI, 2018), pero los estudios muestran limitaciones metodológicas para estimar tamaños de impacto y relaciones de causalidad intervención-resultado, por lo que será necesario realizar nuevos estudios con diseños de mayor capacidad de contraste de hipótesis y de explicación de resultados clave, tales como habilidades,





conocimientos y actitudes específicas, cuya adquisición se pueda atribuir de forma inequívoca a las intervenciones realizadas.

Como parte de los aspectos fundamentales para la evaluación de programas para niñas, niños y adolescentes, es trascendental tomar en cuenta la participación de esta población en dichos procesos. Para el caso de aquellos que poseen como temática la educación, se identificaron dos papeles esperados en cuanto al involucramiento de la niñez y adolescencia: a) receptores o usuarios de los servicios que se les brinda desde la puesta en ejecución de los proyectos, b) informantes para obtener la información necesaria para realizar las evaluaciones. En ambos casos, no se brinda un papel protagónico o de liderazgo y capacidad de decisión a las personas menores de edad.

3.2 Evaluaciones de programas hacia niñas, niños y adolescentes en el tema de pobreza

En cuanto a la línea temática de programas hacia niñas, niños y adolescentes sobre pobreza, tal y como se señaló antes, se identificaron cuatro evaluaciones, de las cuales dos se relacionan también al eje de educación y una, al de violencia.



**Tabla 5**

Relación entre objetivos del programa y resultados de las evaluaciones aplicadas en el tema de pobreza

#	Objetivo del programa	Resultados según evaluación aplicada
P1*	Instituir el incentivo para la maternidad segura y el desarrollo integral de la población infantil de cero a dos años.	A. Reducción en 2,6 % de la incidencia de pobreza por ingreso, así como en 3,6 % de la pobreza extrema o indigencia por ingreso.
VP1	Aseguramiento de la protección y garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes al coordinar instituciones y planear acciones que superen las carencias de las intervenciones regulares del Estado.	A. En los reportes de las dependencias sobre las líneas de acción, no se especifica si se alcanzaron las metas o si hay un avance significativo en su consecución. En cuanto a los indicadores de la estrategia, se identificaron algunos que no tienen línea base ni metas definidas. B. El diagnóstico general del PRONAPINNA identifica los problemas más visibles que afectan a niñas, niños y adolescentes, pero no explicita las causas de las carencias o insuficiencias de la intervención del Estado para resolver dichos problemas. C. Las líneas de acción del PRONAPINNA no han derivado en responsabilidades o tareas suficientemente concretas para los actores encargados de la implementación.
P1	El programa de transferencias monetarias condicionadas busca incentivar la asistencia de niñas y niños a los centros educativos, para contribuir al combate a la pobreza.	A. Aumento de la asistencia escolar solo de niños más jóvenes y particularmente de las niñas.
EP2	El programa de transferencia condicional de Renta (PTCR) pretende aliviar la pobreza por medio de la transferencia de ingresos directos a familias que se encuentran por debajo del umbral de pobreza, lo que requiere a cambio, el cumplimiento de ciertas condicionalidades, como la de mantener a los niños en la escuela.	A. Entre personas negras y personas blancas persiste una diferencia histórica. A pesar de que los años de estudio de la población brasileña aumentaron en general, la diferencia entre años de estudio para blancos y negros siguen igual. En las zonas rurales viven con una menor oferta de escuelas y peor infraestructura en comparación con las urbanas.

Nota: * “E” significa educación, “V” violencia y “P” pobreza.



En términos generales, las evaluaciones refirieron a intervenciones públicas que llevan a cabo transferencias monetarias condicionadas por la asistencia a controles pre y postnatales, así como la permanencia de las niñas y niños en los centros educativos. Este tipo de ayudas socioeconómicas involucran el cumplimiento de tales condiciones por parte de las familias —madres, padres y/o personas responsables— y, al mismo tiempo, de las niñas y niños. Su premisa es emplear la necesidad de dinero para conseguir otros beneficios en la población meta, como salud y educación. Sin embargo, la efectividad del condicionamiento no está del todo esclarecida y esta parece depender de diversos factores, tales como: los beneficios otorgados, los costos asociados, la factibilidad práctica, la precisión de las instrucciones y la retroalimentación ofrecidas a las personas beneficiarias (Martínez y González, 2002; Pellerano y Barca, 2014).

Se evidenció que, en los programas revisados para combatir la pobreza, su principal acción estratégica apunta a la transferencia de ingresos, a fin de que las familias puedan satisfacer necesidades básicas. Al mismo tiempo, el subsidio es condicionado a la permanencia escolar como estrategia para el aumento de la escolaridad con la intención de producir una ruptura en la transmisión intergeneracional de la pobreza. Sin embargo, otras investigaciones muestran que la entrega de recursos económicos condicionados por sí solos no pueden garantizar aprendizaje y desarrollo en el niño/a, pues estos procesos están fuertemente asociados a desarrollos psicosociales fundamentales, como las interacciones dar-recibir adulto/a-niño/a (Romeo *et al.*, 2018; Romeo *et al.*, 2021), cuyo mejoramiento requiere de intervenciones que vayan más allá de la sola dotación de recursos en especie, tales como la asesoría, la capacitación y el entrenamiento (Gertler *et al.*, 2014).

Sobre el método de estudio, se destaca que tanto la evaluación del programa “Bono Juana Azurduy” (Hermani-Limarino, 2015), así como el programa de transferencia condicional de renta (PTCR), (Xavier *et al.*, 2010), implementaron el *propensity score matching*, que se trata de un método empleado cuando no se logra un grupo control aleatorio similar al tratado. El objetivo es obtener una





medida de la comparabilidad de las personas del grupo de control (individuos “no tratados”) con respecto a aquellos del grupo de individuos bajo tratamiento en términos de tener valores de *propensity score* más cercanos. La estimación del *propensity score* se refiere a la estimación de un modelo de elección discreta de participación en el programa condicional, según características individuales que pueden haber influido en dicha posibilidad (Burga, 2003). Para el caso de la evaluación realizada por Hermani-Limarino (2015), se empleó un método comparativo entre los datos antes y después de la implementación del programa. Estos métodos comparativos representan avances en el contexto latinoamericano, donde las evaluaciones no siempre realizan comparaciones sistemáticas y rigurosas entre quienes recibieron la intervención y quienes no, lo cual es clave para poder determinar efectos causales atribuibles a la acción y no a otras variables.

En lo relacionado con la participación de niñas, niños y adolescentes, no se mostró un involucramiento de esta población como parte protagónica del proceso de evaluación.

3.3 Evaluaciones sobre programas hacia niñas, niños y adolescentes en el tema de violencia

Al igual que en los anteriores ejes temáticos, en lo que respecta a violencia, se identificaron tres evaluaciones, que se resumen en la Tabla 6, donde se muestra una descripción del objetivo del programa y los principales resultados de la evaluación.



**Tabla 6**

Relación entre objetivos del programa y resultados de las evaluaciones aplicadas en violencia

#	Descripción del objetivo	Resultados según evaluación aplicada
V1*	Rescatar a adolescentes y jóvenes en situación de riesgo, para brindarles atención psicológica, educativa y profesional; se incluyen la inserción y el seguimiento en el mercado de trabajo.	A. Aumentaron significativamente los valores en inserción laboral, educación y desarrollo humano. B. La experiencia y el maltrato característico de quienes viven explotación sexual dejan traumas muy difíciles de superar. C. En el entorno del programa, los/as participantes dicen sentirse más felices, seguros y menos vulnerables. D. En la dimensión de los vínculos familiares y comunitarios, no se observaron impactos positivos ni negativos.
V2	Prevenir la agresión y violencia en niños con edades entre los 7 y 9 años en educación primaria en Colombia.	A. Las personas participantes del grupo experimental presentaron puntuaciones más bajas en relación con la justificación de manifestaciones de agresión, estereotipos de género y aceptación de la violencia física contra las mujeres, en comparación con las personas pertenecientes al grupo control posterior al proceso de intervención. B. Se encontró una mayor reducción de puntaje en la aprobación de agresión y violencia en el grupo experimental de hombres.
VP1	Asegurar la protección y garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes, al coordinar instituciones y planear acciones que superen las insuficiencias o carencias de las intervenciones regulares del Estado.	A. El PRONAPINNA responde a problemas de coordinación institucional que afectan a niñas, niños y adolescentes, pero sin ahondar en las causas de las carencias o insuficiencias detectadas. B. Las líneas de acción del PRONAPINNA no han derivado en responsabilidades o tareas suficientemente concretas para los actores encargados de la implementación, lo cual dificulta el logro del objetivo propuesto.

Nota: * “E” significa educación, “V” violencia y “P” pobreza.

Acerca de los métodos de evaluación, se destaca el uso de los enfoques cualitativo y cuantitativo, lo cual es una fortaleza. En la evaluación del programa





Vira Vida (Fontes *et al.*, 2015) se emplea la técnica del marco lógico, para clarificar la verificación de los impactos sociales, económicos y financieros alcanzados por el programa. Además, se implementa un análisis financiero centrado en los principales aspectos de la gestión del programa en cuanto a costos, eficiencia y eficacia. La recopilación de datos parte de un método con grupo de control. Encontraron que *Vira Vida* ha reducido las desigualdades sociales en la inserción de jóvenes en el mundo laboral, ha incrementado los valores educativos e impactado en el desarrollo humano, pero debe ampliar los esfuerzos para fortalecer los lazos familiares y comunitarios. La relación beneficio/costo sugiere que adolescentes y jóvenes capacitados por el programa son cerca de 74% más productivos para el mercado laboral y una vida más plena en sociedad, en comparación con no haber ingresado al programa.

Para el caso de la evaluación del PRONAPINNA (Programa Nacional de Protección Integral) (CONEVAL, 2019), en el documento analizado no se profundizan los resultados de la intervención y se señala que la información recolectada a efectos del ejercicio evaluativo se alcanza a través de datos secundarios (revisiones bibliográficas y documentales). En lo concerniente a la evaluación del programa de prevención de agresión y violencia de pareja (Garzón y Carcedo, 2020), se partió de una muestra de 344 participantes, la cual se obtuvo de un grupo experimental con niñas y niños en edades comprendidas entre los 7 y 9 años de edad.

Por otra parte, en lo que respecta a la participación de niñas, niños y adolescentes en el ejercicio evaluativo del programa *Vira Vida* (Fontes *et al.*, 2015), la participación ocurrió en el desarrollo de entrevistas para el estudio, en el cual las personas participantes fueron jóvenes matriculados (registrados para ese momento), jóvenes catalogados como “desertores”, jóvenes con experiencia en el mercado laboral posterior al programa y el grupo de control (jóvenes de perfil socioeconómico similar que no tuvieron contacto con el programa). En la evaluación del PRONAPINNA (CONEVAL, 2019) no se evidencia la participación de





personas adolescentes. En la evaluación del programa colombiano de prevención de la violencia, se identificó el aporte de niñas y niños solamente como parte de las fuentes de información y no así en la consulta para el diseño de la investigación evaluativa.

4. Discusión

La evaluación es una fase del ciclo de las políticas públicas que valora el mérito de las acciones y aporta insumos de evidencia empírica clave para la toma de decisiones en la gestión pública. En lo que respecta a las evaluaciones de los programas hacia niñas, niños y adolescentes revisadas, estas son un instrumento que da cuenta de aspectos relevantes de los procesos de implementación, la eficacia y la calidad en lo programado frente a lo ejecutado, que reflejan logros, así como deficiencias y oportunidades de mejora, lo cual es una información de interés para ponderar el valor público de las acciones.

Dentro de las evaluaciones revisadas, se evidenció una ausencia de un enfoque participativo que considere la participación de las niñas, niños y adolescentes no solo como informantes, sino también como protagonistas y agentes del proceso, que incidan en definir qué es lo que cuenta dentro de la evaluación. Esto habla del potencial de los ejercicios evaluativos para construir ciudadanía activa en esta población y en un proceso que debe naturalizarse y convertirse en una práctica política y técnica usual en el análisis, reflexión y mejora de la gestión pública, así como en el fortalecimiento democrático. Con frecuencia, las personas emiten opiniones sobre las políticas públicas, pero si se consiguiera incorporar el conocimiento de evaluaciones sistemáticas, entonces esta discusión podría enriquecerse ampliamente y favorecería una construcción más consciente del bien común y del buen vivir.

La baja cantidad de evaluaciones encontradas sugiere una insuficiente producción de investigaciones evaluativas publicadas en la región sobre programas de niñez y adolescencia en los ejes temáticos de pobreza, violencia y educación,





por lo que se vuelve necesario fortalecer la generación de una cultura evaluativa, que fomente la toma de decisiones, basada en la evidencia como una práctica de constante aprendizaje surgida de un análisis sistemático de las acciones.

En el ámbito de la educación, las evaluaciones consultadas evidencian resultados positivos, que sugieren un impacto favorable en el acceso y permanencia de la niñez y la adolescencia en el sistema educativo formal. Sin embargo, todavía falta enlazar más la evaluación programática con la evaluación educativa de los aprendizajes, de modo que las intervenciones puedan dar cuenta más detalladamente de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, hábitos, comportamientos y competencias específicas que contribuyen a mejorar o no, en qué medida y en qué aspectos particulares. Esto contribuiría a mejorar el conocimiento para el diseño de programas más claramente intencionados, dirigidos y enfocados y con mayores probabilidades de éxito.

En cuanto a las evaluaciones revisadas de programas en el ámbito de la pobreza, las acciones revisadas sugieren un relativo éxito de las transferencias monetarias condicionadas en términos de asistencia y permanencia en el sistema educativo formal, sin embargo, hacen falta estudios evaluativos más profundos que ligen las acciones de asistencia económica con resultados educativos y de desarrollo humano en combinación con estrategias de intervención psicosocial centrados en las interacciones humanas dar-recibir, que han mostrado éxitos importantes en el largo plazo, en términos de mejorar niveles de desarrollo cognitivo y socioemocional, aprendizaje y autorregulación, que redundan en una mayor inclusión socioeconómica en la vida adulta, con mejor salud, menor prevalencia de problemas sociales y mayores ingresos (Heckman, 2006; Gertler *et al.*, 2014).

Las investigaciones recientes revelan que la pobreza y la escasez de recursos tienen un efecto negativo en el nivel cognitivo porque reducen el “ancho de banda mental” (Mullainathan y Shafir, 2013, p. 39), lo cual conduce a una menor capacidad de razonamiento y resolución de problemas, así como a una menor capacidad en la función ejecutiva, porque disminuyen el autocontrol y vuelven a las





personas más impulsivas y, por tanto, las pueden llevar a tomar peores decisiones. Dado esto, sería de elevado interés público en el contexto de América Latina y el Caribe, evaluar el efecto de intervenciones para la reducción de la pobreza en las capacidades antes mencionadas, pues esto sería de enorme ayuda en el mejoramiento del diseño e implementación de programas sociales.

Con respecto al ámbito de violencia, en las evaluaciones revisadas destaca que estas muestran que las personas participantes en los programas analizados tienen puntuaciones más bajas en relación con la justificación de manifestaciones de agresión, estereotipos de género y aceptación de la violencia física contra las mujeres, en comparación con las personas pertenecientes al grupo de control posterior al proceso de intervención. Estos resultados sugieren que estos programas pueden contribuir a frenar factores actitudinales relevantes asociados con la ocurrencia de la violencia contra las mujeres. Sin embargo, persiste el reto de evaluar más directamente el comportamiento real de las personas y no solo sus opiniones.

Vinculado con el tema de la participación, la revisión de las evaluaciones descritas muestra una debilidad en el enfoque participativo que trasciende una perspectiva instrumental, lo cual configura un campo por explorar, mediante la realización de evaluaciones en las que niños, niñas y adolescentes sean agentes activos en distintas etapas del proceso evaluativo y no vistos solo como un objeto pasivo de control y monitoreo. Este enriquecimiento de las evaluaciones requerirá de un fortalecimiento de los métodos mixtos, lo que implicará el diseño de investigaciones sólidas en el nivel cualitativo y cuantitativo, así como en las estrategias para articular ambos enfoques.

Finalmente, en el aspecto metodológico, la realización de evaluaciones experimentales con grupo control y ensayos controlados de forma aleatoria son tipos de diseño de investigación de alto valor explicativo y con capacidad de falsación de hipótesis (Angrist *et al.*, 1996; Banerjee y Duflo, 2012), pero todavía son relativamente escasas en el contexto latinoamericano y caribeño, como lo sugiere esta revisión. El continuar el avance metodológico en esta clase de estudios





de mayor capacidad explicativa implica un reto y una oportunidad para mejorar la potencia de las evaluaciones y establecer relaciones de causalidad entre los programas ejecutados y los resultados atribuibles a estos, lo cual es un tipo de información de alto valor para mejorar la calidad de la toma de decisiones de política pública en la región, pues podría “iluminar el camino” para definir qué funciona mejor ante determinados problemas (y qué no) y pronosticar los resultados más probables si se realiza o no una intervención específica. En otras palabras, cuando se habla de políticas públicas basadas en evidencia, se está hablando sobre cómo pasar del discurso a una práctica más acertada y eficaz en el avance del cumplimiento de los Derechos Humanos, en mejorar la educación, reducir la pobreza y la violencia, así como aumentar el bienestar y desarrollo de las personas.

5. Conclusiones

El presente trabajo de revisión de literatura evaluativa ha encontrado que:

- Los informes de evaluación de programas sociales para niñas, niños y adolescentes obtenidos en la base de datos de la RELAC en las áreas de educación, pobreza y violencia son escasos en cantidad (14) y su capacidad explicativa y de identificación de relaciones de causalidad es baja.
- Con respecto a los principales resultados identificados por las evaluaciones en el ámbito educativo, se encontró que: a) el alcance de las metas propuestas es insuficiente o indeterminado, debido a la subutilización de los recursos, la carencia de una adecuada definición de tareas o la falta de interés institucional en la ejecución de los programas, b) aunque se estima que los programas en el área de la educación suelen obtener resultados positivos en la vida de las niñas, niños y adolescentes, también se identificaron programas que no alcanzaron los resultados esperados (por ejemplo, la dotación de libros y computadoras), c) en el caso de aquellos programas que buscaban aumentar los niveles educativos de distintas formas, las evaluaciones de estos arrojaron que





han obtenido resultados relevantes, pues se identifican algunas mejoras educativas en aspectos como los niveles de matrícula y la asistencia escolar, pero los estudios muestran limitaciones metodológicas para estimar tamaños de efectos y explicar relaciones de causalidad entre las intervenciones y su impacto.

- En cuanto a las evaluaciones en el campo de la pobreza, se obtuvo que:
 - a) los programas refirieron a intervenciones públicas con transferencias monetarias condicionadas a la asistencia a controles pre y postnatales, así como a la permanencia de las niñas y niños en los centros educativos, b) aunque la premisa de estas transferencias condicionadas es emplear la necesidad de dinero para conseguir otros beneficios en la población meta, como salud y educación, su efectividad no está claramente establecida y esta parece depender de diversos factores, tales como: los beneficios otorgados, los costos asociados, la factibilidad práctica, la precisión de las instrucciones y la retroalimentación ofrecida a las personas beneficiarias, c) la entrega de recursos económicos condicionados por sí solos no puede garantizar aprendizaje y desarrollo en los/as niños/as, pues estos procesos están fuertemente asociados a desarrollos psicosociales fundamentales, como las interacciones dar-recibir adulto/a-niño/a, cuyo mejoramiento requiere de intervenciones específicas, tales como la asesoría, la capacitación y el entrenamiento a las familias.
- Por su parte, en las intervenciones evaluadas sobre violencia, los resultados indican que: a) los/as participantes reportaron sentirse más felices, seguros y menos vulnerables dentro de los programas, pero en la dimensión de los vínculos familiares y comunitarios no se observaron impactos positivos ni negativos, b) los/as participantes presentaron puntuaciones más bajas en relación con la justificación de la agresión,





los estereotipos de género y la aceptación de la violencia física contra las mujeres, en comparación con las personas pertenecientes al grupo control, c) se encontró una mayor reducción de puntaje en la aprobación de agresión y violencia en el grupo experimental de hombres comparado con el grupo control.

En suma, las evaluaciones revisadas sugieren que los programas han logrado resultados meritorios en aspectos importantes sobre educación, reducción de la pobreza y violencia; sin embargo, también han presentado falencias en términos de algunos objetivos no cumplidos, así como en la propia capacidad metodológica de los estudios para determinar tamaños de efectos y relaciones de causalidad, que es muy limitada y, por lo tanto, insuficiente para informar de manera óptima la toma de decisiones de política social. Dado esto, las futuras investigaciones evaluativas en el área latinoamericana y caribeña deberán mejorar su solidez metodológica para medir y explicar los resultados de las intervenciones estudiadas. Esta información será de alto valor, pues contribuirá a fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia y, consiguientemente, la capacidad de conducción de las acciones hacia objetivos deseables, por ejemplo, aumentar el cumplimiento de los Derechos Humanos y mejorar el desarrollo, el bienestar y la calidad de vida de las personas y las sociedades.





Referencias

- Acemoglu, D., & Robinson, J. A. (2012). Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty. *Journal of Southeast Asian Economies*, 29(2), 168-170. <https://www.jstor.org/stable/43184876>
- Aliaga, F. M., Gutiérrez Braojos, C., & Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 563-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Angrist, J. D., Imbens, G. W., & Rubin, D. B. (1996). Identification of Causal Effects Using Instrumental Variables. *Journal of the American Statistical Association*, 91(434), 444-455. <https://doi.org/10.2307/2291629>
- Anheier, H. (2013). *Civil society: Measurement, evaluation, policy*. Routledge.
- Anquilino, N., Amaya, P., & Laffaire, M. (2018). *Evaluación del impacto del programa 1000 Días en el Municipio de San Miguel, Provincia de Buenos Aires 2017-2018*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). <https://www.cippec.org/publicacion/evaluacion-del-impacto-del-programa-1000-dias-en-el-municipio-de-san-miguel-provincia-de-buenos-aires/>
- Araujo, M. C., Ardanaz, M., Armendáriz, E., Behrman, J. R., Berlinski, S., Cristina, J. P., Flabbi, L., Hincapie, D., Jalmovich, A., Kagan, S. L., Sharon, L., Lopez, F., Pérez, A., & Schady, N. (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0000186>
- Araujo, M. C., Dormal, M., Lazarte, F., Ore, B., & Rubio-Codina, M. (2019). *Adaptación, validación y propiedades psicométricas del ASQ-3 y del Bayley-III en niños menores de 42 meses de zonas rurales de Perú*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0001759>
- Attanasio, O. P., Meghir, C., & Santiago, A. (2011). Education Choices in Mexico: Using a Structural Model and a Randomized Experiment to Evaluate PROGRESA. *The Review of Economic Studies*, 79(1), 37-66. <https://doi.org/10.1093/restud/rdr015>





- Bali, A. S., Capano, G., & Ramesh, M. (2019). Anticipating and designing for policy effectiveness. *Policy and Society*, 38(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14494035.2019.1579502>
- Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2012). *Poor economics: A radical rethinking of the way to fight global poverty*. PublicAffairs.
- Baraona, M., Mora, J., & Sancho, M. (2017). El Nuevo Humanismo proyecto emancipatorio. *Revista Estudios*, (34), 332–360. <https://hdl.handle.net/11056/29070>
- Brito, N. H., Piccolo, L. R., & Noble, K. G. (2017). Associations between cortical thickness and neurocognitive skills during childhood vary by family socioeconomic factors. *Brain and Cognition*, 116, 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2017.03.007>
- Bursztyn, L., & Coffman, L. C. (2012). The Schooling Decision: Family Preferences, Intergenerational Conflict, and Moral Hazard in the Brazilian Favelas. *Journal of Political Economy*, 120(3), 359-397. <https://doi.org/10.1086/666746>
- Burga, C. (2003). *Re-evaluando Projoven: propensity score matching y una evaluación paramétrica*. Consorcio de Investigación Económica y Social. <https://cies.org.pe/investigacion/propensity-score-matching-re-evaluando-projoven/>
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (2017). *Learning Better: Public Policy for Skills Development*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/en/learning-better-public-policy-skills-development>
- Chaverri, P., & Arguedas, A. (2023). Hacia la adopción del enfoque de políticas públicas basadas en evidencia en el campo de niñez y adolescencia: reflexiones y retos para su implementación en Latinoamérica. *Trama, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11(2), 53–83. <https://doi.org/10.18845/tramarsh.v11i2.6896>





- Chaverri, P., Montoya, M. A., Alpízar, I., Alonso, P., Castro, K. I., Conejo, L. D., Herrera, E., Leme, M. C., Méndez, J. M., & Rojas, R. (2023). Enfoques teóricos interdisciplinarios en el trabajo de la Universidad Nacional de Costa Rica con niñas, niños y adolescentes: aportes desde la trayectoria institucional. *Revista Estudios*, (46), 154–189. <https://doi.org/10.15517/re.v0i46.55630>
- Codina, L. (2020). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. *Methodos. Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social. 1*, 50-60. <http://10.31009/methodos.2020.i01.05>
- CONEVAL. (2019). *Evaluación del Programa Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (PRONAPINNA) 2016-2018*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/PRONAPINNA_2016_2018.pdf
- Copamassi, A. (2009). *Estudio de un proceso de sistematización desde el método de análisis en grupo*. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/1445>
- Dahler-Larsen, P. (2007). ¿Debemos evaluarlo todo? O de la estimación de la evaluabilidad a la cultura de la evaluación. *Revista Económica*, 1 (836), 93-106. <https://revistasice.com/index.php/ICE/article/view/1052>
- de Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289–317. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121011>
- Dean, K., & González, M. (2015). *Evaluando la Efectividad de Módulos de Educación Sexual en Línea en Colombia*. Poverty Action Lab. <https://www.povertyactionlab.org/es/evaluation/evaluando-la-efectividad-de-modulos-de-educacion-sexual-en-linea-en-colombia>
- Departamento Nacional de Planeación de Colombia (DNP). (2018). *Evaluación de impacto y resultados del plan nacional de lectura y escritura “leer es mi cuento”, Producto 4: informe de resultados y segunda entrega de la documentación de las bases de datos*. Ministerio de Educación de Colombia. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documents/Evaluacion_Plan_Nacional_Lectura_Escritura_Documento.pdf





- Fontes, M., Campos, R., Gómez, C., Lopes, E., & Fujioka, R. (2015). Avaliação dos impactos sociais, de custo/benefício e custo/eficácia do Programa Vira Vida (ciclo 2012 - 2014). *Revista Brasileira de Avaliação*, 9, 134-161, <http://dx.doi.org/10.4322/rbma201509010>
- Franco, M., & Scartascini, C. (2014). *The Politics of Policies: Revisiting the Quality of Public Policies and Government Capabilities in Latin America and the Caribbean*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0008443>
- Garzón, A. M., & Carcedo, R. J. (2020). Effectiveness of a Prevention Program for Gender-Based Intimate Partner Violence at a Colombian Primary School. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03012>
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., Chang, S. M., & Grantham-McGregor, S. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, 344(6187), 998-1001. <https://doi.org/10.1126/science.1251178>
- Gertler, P., Neufeld, L., & Fernald, L. (2003). *El Rol de las Transferencias Monetarias Condicionadas en el Desarrollo Infantil en México*. Poverty Action Lab. <https://www.povertyactionlab.org/es/evaluation/el-rol-de-las-transferencias-monetarias-condicionadas-en-el-desarrollo-infantil-en>
- Giorello, M. (2015). *Evaluación y monitoreo de políticas públicas hacia niños, niñas y adolescentes*. Instituto Interamericano de Niños, Niñas y Adolescentes (IIN). https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18157/1/TdesP_GiorelloMart%C3%ADn.pdf
- Giorello, M. (2016). *Informe técnico: Evaluación y monitoreo de políticas públicas hacia niños, niñas y adolescentes*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. https://www.academia.edu/33127099/Evaluaci%C3%B3n_y_monitoreo_de_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_hacia_ni%C3%BIos_ni%C3%Blas_y_adolescentes





- Guendel, L. (2002). Políticas públicas y derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, (97), 105–125. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/sociales/article/view/56445>
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J., & Mosso, S. (2014). The Economics of Human Development and Social Mobility. *Annual Review of Economics*, 6, 689-733. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040753>
- Hermani-Limarino, W. (2015). Evaluando el impacto de subsidios escolares en Bolivia: Una Aproximación No-Paramétrica Reducida. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico*, 13, 283-302. <https://doi.org/10.35319/lajed.20150378>
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas. *Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación*, 5, 1-2, 225-243. http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3583
- Ishikawua, C., Franca, J., Carvalho, M., & Da Dalt, S. (2014). Avaliação qualitativa dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social: gestão, organização e implementação dos serviços socioassistenciais. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, 7, 56-81. <http://dx.doi.org/10.4322/rbma201407004>
- Kim, Y. G., Lee, H., & Zuilkowski, S. S. (2020). Impact of Literacy Interventions on Reading Skills in Low- and Middle-Income Countries: A Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2), 638-660. <https://doi.org/10.1111/cdev.13204>
- Kliksberg, B. (2002). *Hacia una economía con rostro humano*. Fondo de Cultura Económica.





- Lipina, S. J. (2021). *Pobre cerebro: Lo que la neurociencia nos propone pensar y hacer acerca de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional*. Siglo Veintiuno Editores.
- Martínez, H., Ortiz, G., & González, A. (2002). Precisión instruccional, retroalimentación y eficacia: efectos sobre el entrenamiento y transferencia en una tarea de discriminación condicional en adultos. *Acta Colombiana de Psicología*, (8), 7–33. <https://actacolombianapsicologia.ucatolica.edu.co/article/view/1946>
- Martínez, L., & Ditzel, L. (2012). *Lineamientos para la implementación y gestión de políticas públicas de protección integral dirigidas a la primera infancia*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. <http://iin.oea.org/pdf/iin/Lineamientos-Gestion-Primera-Infancia.pdf>
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1991). *Human scale development: Conception, application, and further reflections*. The Apex Press.
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. Times Books, Henry Holt and Company.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Organización de Naciones Unidas (ONU).
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & McKenzie, J. E. (2021). *PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372. <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n160>
- Peirano, C. (2019). Un marco de referencia para las políticas de niñez y adolescencia en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(42), 153-172. <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/138>
- Pellerano, L., & Barca, V. (2014). *Does one size fit all? The Conditions for Conditionality in Cash Transfers*. Oxford Policy Management.





- Quecaño, P., & Dominguez, D. (2025). Participación ciudadana para el desarrollo social en la gestión municipal. *Revista InveCom*, 5(2), e502025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13137288>
- Reyes, G. (2009). Teorías de desarrollo económico y social: articulación con el planteamiento de desarrollo humano. *Tendencias*, 10(1), 117-142. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/616>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure Is Associated with Language-Related Brain Function. *Psychological science*, 29(5), 700–710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Grotzinger, H. M., Robinson, S. T., Taka-da, M. E., Mackey, A. P., Scherer, E., Rowe, M. L., West, M. R., & Gabrieli, J. (2021). Neuroplasticity associated with changes in conversational turn-taking following a family-based intervention. *Developmental cognitive neuroscience*, 49, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.100967>
- Romero, E. R., & Romero, E. (2018). Balance de la evaluación de políticas públicas en América Latina en el presente siglo. *JURIS - Revista da Faculdade de Direito*, 28(1), 11–24. <https://doi.org/10.14295/juris.v28i1.7396>
- Roth, A. N. (2006). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Santiago, A. (2010). Evaluación Experimental del Programa Una Laptop por Niño en Perú. *Aportes*, 5, 1-12. <https://publications.iadb.org/es/publicacion/16424/evaluacion-experimental-del-programa-una-laptop-por-nino-en-peru>
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- Sen, A. (2010). *The Idea of Justice*. Penguin.





Stockman, R. (2009). *Evaluación y Desarrollo de la Calidad*. Universidad de Costa Rica.

Unión Temporal Econometría SEI (2018). *Evaluación de impacto y resultados del Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi Cuento”*. Departamento Nacional de Planeación – Dirección de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Evaluacion_Plan_Nacional_Lectura_Escritura_Documento.pdf

Vázquez, M., Ospina, M., & Domínguez, M. (Comps.) (2018). *Juventudes e infancias en el escenario latinoamericano y caribeño actual*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11420/1/Juventudes-infancias.pdf>

Xavier, M., Cabral, B., & Moraes, T. (2011). O efeito da condicionalidade educação do Bolsa Família em Minas Gerais: uma avaliação por meio da PAD/MG. *Revista Brasileira de e Avaliação*, 2, 4-25. <http://dx.doi.org/10.4322/rbma201102002>

