



**CDMX**  
CIUDAD DE MÉXICO



## Evaluación Externa de Impacto del Programa Educación Garantizada

**Consejo de Evaluación para el Desarrollo Social en la Ciudad de México**

**Mtro. José Arturo Cerón Vargas**

Director General

**Dr. Oscar Alfonso Martínez Martínez**

Consejero Ciudadano. Coordinador de la Evaluación.

**Mtro. Jesús Eloy Palacios Sánchez**

Evaluador Externo

## Contenido

<b>RESUMEN EJECUTIVO</b> .....	1
<b>REVISIÓN DE LA LITERATURA</b> .....	3
La conceptualización de la educación .....	3
La educación y calidad de vida.....	4
La deserción y el fracaso escolar.....	6
Causas económicas del abandono y la deserción escolar.....	7
La deserción escolar en México .....	7
Características de los Programas de transferencias condicionadas en América Latina.....	8
Impacto de las transferencias sobre la educación.....	10
<b>ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL PROGRAMA EDUGAR</b> .....	11
Conceptualización de las Poblaciones de EDUGAR .....	14
<b>METODOLOGÍA Y PARÁMETROS DE EVALUACIÓN</b> .....	16
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b> .....	18
Análisis del Diseño del Programa EDUGAR .....	18
Conclusiones de la estadística descriptiva del cuestionario aplicado a niñas/os....	19
Conclusiones de la estadística descriptiva del cuestionario aplicado a Padres y Tutores .....	21
Conclusiones del análisis del cuestionario de Calidad de Vida.....	24
Conclusiones de la estimación del impacto del Programa EDUGAR .....	24
<b>Matriz FODA</b> 25	
Recomendaciones .....	26
<b>INFORME FINAL</b> .....	28
<b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....	28
<b>II. REVISIÓN DE LA LITERATURA EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA DESERCIÓN ESCOLAR</b> .....	32
<b>II.1 La conceptualización de la educación</b> .....	32
<b>II.1.1 El derecho humano a la educación</b> .....	33
<b>II.1.2 La educación como derecho humano en América Latina</b> .....	34
<b>II.1.3 La educación y calidad de vida</b> .....	40
<b>II.1.4 La educación en México</b> .....	43

<b>II.2</b>	<b>La deserción escolar.....</b>	<b>45</b>
<b>II.2.1</b>	<b>Causas del fracaso escolar .....</b>	<b>45</b>
<b>II.2.2</b>	<b>Causas económicas del abandono y la deserción escolar .....</b>	<b>47</b>
<b>II.2.3</b>	<b>La deserción escolar y el trabajo a edad temprana.....</b>	<b>49</b>
<b>II.2.4</b>	<b>La deserción escolar a nivel básico en América Latina .....</b>	<b>50</b>
<b>II.2.5</b>	<b>La deserción escolar a nivel medio superior en América Latina.....</b>	<b>52</b>
<b>II.2.6</b>	<b>La deserción escolar en México .....</b>	<b>52</b>
<b>II.3</b>	<b>Las transferencias condicionadas en América Latina .....</b>	<b>54</b>
<b>II.3.1</b>	<b>Características de los Programas de transferencias condicionadas en América Latina.....</b>	<b>56</b>
<b>II.3.2</b>	<b>Los Programas de transferencia de recursos y la deserción escolar.....</b>	<b>58</b>
<b>II.3.3</b>	<b>Medición del impacto de los Programas de transferencias .....</b>	<b>63</b>
<b>II.3.4</b>	<b>Impacto de las transferencias sobre la educación .....</b>	<b>64</b>
<b>II.3.5</b>	<b>Efectividad de las transferencias monetarias en la reducción de la deserción escolar .....</b>	<b>65</b>
<b>II.3.6</b>	<b>Efectividad de las transferencias en la reducción del trabajo infantil.....</b>	<b>67</b>
<b>III.</b>	<b>ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL PROGRAMA EDUGAR .....</b>	<b>69</b>
<b>III.1</b>	<b>Descripción del Programa.....</b>	<b>69</b>
<b>III.2</b>	<b>Evolución de las Reglas de Operación del Programa EDUGAR .....</b>	<b>72</b>
<b>III.3</b>	<b>Análisis del Marco Lógico .....</b>	<b>84</b>
<b>III.3.1</b>	<b>Conceptualización de las Poblaciones de EDUGAR .....</b>	<b>87</b>
<b>III.3.2</b>	<b>Matriz de Indicadores para Resultados .....</b>	<b>88</b>
<b>IV.</b>	<b>METODOLOGÍA Y PARÁMETROS DE EVALUACIÓN.....</b>	<b>91</b>
<b>IV.1</b>	<b>Descripción de la metodología a seguir .....</b>	<b>91</b>
<b>IV.2</b>	<b>Diseño de los cuestionarios por aplicar.....</b>	<b>91</b>
<b>IV.2.1</b>	<b>Instrumento para evaluar la calidad de vida de los beneficiados.....</b>	<b>91</b>
<b>IV.2.2</b>	<b>Instrumento para medir la felicidad percibida del padre, madre o tutor participante .....</b>	<b>93</b>
<b>IV.3</b>	<b>Descripción de la población y del procedimiento seguido para la muestra.</b>	<b>93</b>
<b>IV.4</b>	<b>Información general sobre la logística seguida para reunir a los padres y niños.....</b>	<b>94</b>
<b>IV.5</b>	<b>Levantamiento de las encuestas.....</b>	<b>95</b>

IV.5.1	Instrucciones generales a los padres y niños para responder los cuestionarios. ....	95
IV.5.2	Procedimiento de aplicación y tiempo aproximado en que se llevó a cabo. ....	96
IV.6	Captura de información .....	97
IV.7	Sistematización de la información de campo .....	97
V.	EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PROGRAMA EDUGAR .....	98
V.1	Estadística Descriptiva: Cuestionario para niñas/niños.....	98
V.2	Estadística Descriptiva: Cuestionario para Padres y Tutores.....	110
V.3	Principales hallazgos de la evaluación y matriz FODA .....	139
V.3.1	Gráficas y tablas sobre cada factor de Calidad de Vida.....	140
V.3.2	Gráficas y Tablas con Valores Ponderados .....	146
V.3.3	Estimación del impacto del Programa EDUGAR .....	148
V.3.4	Modelos de felicidad.....	151
V.3.5	Modelos felicidad de los derechohabientes del Programa EDUGAR .....	151
V.3.6	Modelos felicidad de los tutores de los derechohabientes del Programa EDUGAR .....	154
	*** $p < 0.01$ ; ** $p < 0.05$ ; * $p < 0.1$ .....	156
	Fuente: Estimaciones con el software Stata v.13.....	156
V.4	Matriz FODA .....	157
VI.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	158
VI.1	Análisis del Diseño del Programa EDUGAR .....	158
VI.2	Conclusiones de la estadística descriptiva del cuestionario aplicado a niñas/os.....	160
VI.3	Conclusiones de la estadística descriptiva del cuestionario aplicado a Padres y Tutores.....	162
VI.4	Conclusiones del análisis del cuestionario de Calidad de Vida .....	164
VI.5	Conclusiones de la estimación del impacto del Programa EDUGAR.....	165
VI.6	Recomendaciones .....	165
	REFERENCIAS DOCUMENTALES .....	167
	ANEXO 1 CUESTIONARIO DE CALIDAD DE VIDA PARA NIÑOS (AS) Y JÓVENES	180
	ANEXO 2: CUESTIONARIO PARA PADRES Y TUTORES.....	186
	Anexo 3. Formato de Captura para el Cuestionario de Niños .....	194

<b>ANEXO 4. FORMATO DE LLENADO PARA LA ENCUESTA DE PADRES Y TUTORES</b> .....	<b>197</b>
--	------------

#### **Índice de Figuras Informe Final**

<b>Figura 1. Modelo de Atención Integral</b> .....	<b>11</b>
<b>Figura 2. Árbol del Problema</b> .....	<b>13</b>
<b>Figura 3. Conceptualización de las Poblaciones de EDUGAR</b> .....	<b>15</b>
<b>Figura 4. Modelo de Atención Integral</b> .....	<b>70</b>
Figura 5. Procedimiento de Acceso a EDUGAR. ....	79
<b>Figura 6. Árbol del Problema</b> .....	<b>85</b>
<b>Figura 7. Conceptualización de las Poblaciones de EDUGAR</b> .....	<b>87</b>
Figura 8. Resumen Narrativo de la MIR de EDUGAR .....	89

#### **Índice de Gráficas**

<b>Gráfica 1. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Antes del Evento: Beneficiados Antiguos</b> .....	<b>141</b>
<b>Gráfica 2. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Antes del Evento Beneficiarios Recientes</b> .....	<b>142</b>
<b>Gráfica 3. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Inmediato al Evento: Beneficiarios Antiguos</b> .....	<b>143</b>
<b>Gráfica 4. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Inmediato al Evento: Beneficiarios Recientes</b> .....	<b>144</b>
<b>Gráfica 5. Medias y desviaciones estándar de factores de Calidad de Vida A Partir del Apoyo: Beneficiados Antiguos</b> .....	<b>145</b>

<b>Gráfica 6. Medias y desviaciones estándar de factores de Calidad de Vida A Partir del Apoyo: Beneficiados Recientes</b> .....	146
Gráfica 7. Medias y desviaciones estándar sobre puntajes ponderados del total de factores de Calidad de Vida: Beneficiarios Antiguos.....	147
Gráfica 8. Medias y desviaciones estándar sobre puntajes ponderados del total de factores de Calidad de Vida: Beneficiarios Recientes.....	148

### **Índice de Tablas**

Tabla 1. Alineación Programática .....	71
Tabla 2. Dependencias responsables de la operación de EDUGAR .....	73
Tabla 3. Objetivo General .....	73
Tabla 4. Objetivos Específicos.....	75
Tabla 5. Metas Físicas.....	76
Tabla 6. Requisitos de Acceso.....	77
Tabla 7. Documentación requerida para el procedimiento de acceso .....	78
Tabla 8. Mecanismos de Evaluación e Indicadores de EDUGAR .....	80
<b>Tabla 9. MIR para la Evaluación de EDUGAR</b> .....	82
<b>Tabla 10. Formas de Participación Social</b> .....	82
Tabla 11. Complementariedad con otros Programas Sociales.....	83
<b>Tabla 12. Indicadores de la MIR del Programa EDUGAR</b> .....	90
<b>Tabla 13. Muestreo estratificado proporcional grupo tratamiento</b> .....	94
Tabla 14. Codificación cuestionario derechohabientes .....	98
Tabla 15. Pregunta 1 .....	99

Tabla 16. Pregunta 2 .....	99
Tabla 17. Pregunta 3 .....	100
Tabla 18. Pregunta 4 .....	100
Tabla 19. Pregunta 5 .....	100
Tabla 20. Pregunta 6 .....	101
Tabla 21. Pregunta 7 .....	101
Tabla 22. Pregunta 8 .....	102
Tabla 23. Pregunta 9 .....	102
Tabla 24. Pregunta 10 .....	103
Tabla 25. Pregunta 11 .....	103
Tabla 26. Pregunta 12 .....	104
Tabla 27. Pregunta 13 .....	104
Tabla 28. Pregunta 14 .....	104
Tabla 29. Pregunta 15 .....	105
Tabla 30. Pregunta 16 .....	105
Tabla 31. Pregunta 17 .....	105
Tabla 32. Pregunta 18 .....	106
Tabla 33. Pregunta 19 .....	106
Tabla 34. Pregunta 20 .....	107
Tabla 35. Pregunta 21 .....	107
Tabla 36. Pregunta 22 .....	108

Tabla 37. Pregunta 23 .....	108
Tabla 38. Pregunta 24 .....	108
Tabla 39. Pregunta 25 .....	109
Tabla 40. Pregunta 26 .....	109
Tabla 41. Pregunta 27 .....	109
Tabla 42. Pregunta 28 .....	110
Tabla 43. Pregunta 29 .....	110
Tabla 44. Encuestas aplicadas a padres y tutores .....	111
Tabla 45. Dependientes Económicos.....	111
Tabla 46. Derechohabientes EDUGAR.....	112
Tabla 47. Edad, sexo y grado escolar de los derechohabientes .....	112
Tabla 48. Edad, sexo y grado escolar derechohabientes.....	113
Tabla 49. Grado de hacinamiento por hogar .....	113
Tabla 50. Grado de hacinamiento por hogar.....	114
Tabla 51. Satisfacción en Calidad de Vida Antes del Fallecimiento o Incapacidad .....	115
Tabla 52. Calidad de vida de Padres y Tutores posterior al evento.....	116
Tabla 53. Calidad de vida de Padres y Tutores después de recibir EDUGAR.....	117
Tabla 54. Niños y jóvenes que dejaron sus estudios .....	118
Tabla 55. Deserción de mujeres por nivel educativo.....	119
Tabla 56. Deserción de hombres por nivel educativo.....	119
Tabla 57. Razones de la deserción en mujeres .....	119

Tabla 58. Razones de la deserción en hombres .....	120
Tabla 59. Recibe una pensión .....	120
Tabla 60. Cónyuge incapacitado trabaja .....	120
Tabla 61. Cónyuge con ingresos antes de la incapacidad (antes trabajaba) .....	121
Tabla 62. Cónyuge con ingresos antes del fallecimiento (antes trabajaba) .....	121
Tabla 63. Cónyuge trabaja después del fallecimiento (actualmente trabaja) .....	121
Tabla 64. Cónyuge trabaja después de la incapacidad (actualmente trabaja) .....	122
Tabla 65. Rango de ingresos .....	122
Tabla 66. Fuente principal del ingreso de los Padres o Tutores .....	123
Tabla 67. Destino de los recursos EDUGAR .....	124
Tabla 68. Horas semanales dedicadas al trabajo .....	124
Tabla 69. Horas dedicadas a labores domésticas .....	125
Tabla 70. Niñas y mujeres que ayudan en labores domésticas por nivel educativo .....	125
Tabla 71. Niños y hombres que ayudan en labores domésticas por nivel educativo .....	126
Tabla 72. Niñas y mujeres que apoyan en labores domésticas por nivel educativo .....	127
Tabla 73. Niños y jóvenes que apoyan en labores domésticas por nivel educativo .....	127
Tabla 74. Relaciones del Padre o la Madre con los hijos .....	128
Tabla 75. Relaciones del Padre o Madre con los hijos .....	129
Tabla 76. Decisiones de pareja .....	130
Tabla 77. Probabilidad de abandonar si no recibiera EDUGAR por sexo y nivel educativo .....	131

Tabla 78. Probabilidad de abandonar si no recibiera EDUGAR por sexo y nivel educativo .....	132
Tabla 79. Probabilidad de abandonar si no recibiera EDUGAR por sexo y nivel educativo .....	133
Tabla 80. Probabilidad de abandonar si no recibiera EDUGAR por sexo y nivel educativo .....	134
Tabla 81. Felicidad Antes de recibir EDUGAR.....	134
Tabla 82. Felicidad después de recibir EDUGAR.....	135
Tabla 83. Conocimiento de los servicios complementarios que proporciona EDUGAR..	136
<b>Tabla 84. Conocimiento de los servicios complementarios que proporciona EDUGAR .....</b>	<b>137</b>
Tabla 85. Uso y utilidad de los servicios complementarios EDUGAR .....	137
Tabla 86. Uso y utilidad de los servicios complementarios EDUGAR .....	138
Tabla 87. Medias y desviaciones estándar de factores de Calidad de Vida Antes del Evento Beneficiarios Antiguos .....	140
Tabla 88. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Antes del Evento: Beneficiarios Recientes .....	141
Tabla 89. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Inmediato al Evento: Beneficiarios Antiguos.....	142
Tabla 90. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Inmediato al Evento: Beneficiarios Recientes.....	143
Tabla 91. Medias y desviaciones estándar sobre puntajes ponderados del total de factores de Calidad de Vida: Beneficiarios Antiguos.....	147
Tabla 92. Medias y desviaciones estándar sobre puntajes ponderados del total de factores de Calidad de Vida: Beneficiarios Recientes.....	147

<b>Tabla 93. Estimaciones del impacto del Programa EDUGAR .....</b>	<b>150</b>
<b>Tabla 94. Variables modelo felicidad derechohabientes.....</b>	<b>152</b>
<b>Tabla 95. Modelo felicidad derechohabientes.....</b>	<b>153</b>
<b>Tabla 96. Variables modelo felicidad tutores.....</b>	<b>154</b>
<b>Tabla 97. Modelo felicidad tutores.....</b>	<b>156</b>

## **RESUMEN EJECUTIVO**

### **INTRODUCCIÓN**

La deserción escolar es el resultado de diversas causas, siendo las más preponderantes las condiciones económicas y sociales de la unidad familiar. Entre las consecuencias más preocupantes, se encuentra el costo de una fuerza de trabajo menos capacitada y difícil de calificar, su efecto en el crecimiento y desarrollo económico, y de un capital social con evidentes limitaciones para colaborar activamente en el equilibrio entre deberes y derechos ciudadanos.

En el año 2007, el Gobierno de la Ciudad de México, a través de la Secretaría de Educación (SE-DF) y del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF-DF), implementó el Programa Educación Garantizada (EDUGAR), cuyo objetivo se enfocó en sustentar la permanencia escolar de las niñas/os, adolescentes y jóvenes, de 6 a 18 años de edad, residentes en el Distrito Federal e inscritos en escuelas públicas de la ciudad, en los niveles de primaria, secundaria y nivel medio superior, y que presentan el fallecimiento de alguno de los padres o tutor, o bien, la incapacidad permanente del sostén económico familiar. En el ejercicio fiscal 2014, se redujo la edad mínima de acceso al Programa a tres años para brindar cobertura a la niñez de nivel preescolar.

El objetivo general del Programa reportado en las Reglas de Operación 2016 consiste en: Apoyar a 9,234 niñas, niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, residentes de la Ciudad de México, de 3 a 18 años, de nivel preescolar, básico y medio superior, inscritos en escuelas públicas del Distrito Federal, que hayan perdido el sostén económico familiar por el fallecimiento o incapacidad total y permanente del padre, madre o tutor (a), para evitar la deserción escolar, a través de la entrega de una transferencia monetaria y proporcionar servicios de atención integral.

En tanto que los objetivos específicos del Programa reportados en las Reglas de Operación 2016 son:

- Otorgar un apoyo monetario mensual de 832 pesos, con el fin de prevenir que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de educación preescolar, primaria,

secundaria y media superior, residentes en la Ciudad de México, dejen de estudiar porque han perdido el sostén económico familiar por el fallecimiento o incapacidad total y permanente del padre, madre o tutor (a), en una fecha no anterior al 25 de julio de 2007.

- Brindar atención de salud, a petición de la madre, padre o tutor (a) de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, por medio de canalización a la Subdirección de Promoción a la Salud del DIF-DF.
- Dar atención psicológica a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como a sus madres, padres y tutores, a petición de ellos, en el Módulo de Atención Ciudadana Psicológica de la Subdirección de Programas Especiales del DIF-DF.
- Otorgar atención jurídica, a petición de las madres, padres y tutores de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes derechohabientes del Programa, por medio de canalizaciones a la Dirección Ejecutiva de Asuntos Jurídicos del DIF-DF.
- Brindar atención recreativa y cultural a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes por medio de la Subdirección de Programas Especiales del DIF-DF.

La presente “Evaluación Externa de Impacto del Programa EDUGAR” forma parte del Programa Anual de Evaluaciones Externas 2016 de Evalúa CDMX y tiene como objetivo determinar si por medio de la provisión de una transferencia monetaria a los derechohabientes (niños/as, adolescentes y jóvenes de entre 3 y 18 años) y de servicios complementarios de salud, psicológicos, legales, recreativos y culturales a ellos y sus familiares, es posible incidir en:

- La probabilidad de desertar de la escuela.
- El nivel de satisfacción en la calidad de vida de las niñas/os, adolescentes y jóvenes, así como de sus padres o tutores.
- La felicidad de los padres o tutores en relación con los derechohabientes.

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

### **La conceptualización de la educación**

Numerosos organismos internacionales y nacionales han establecido que la Educación es un derecho fundamental del hombre sin importar género, edad, grupo social, religión, etc. Toda mujer, hombre, joven y niño o niña tienen el derecho a la educación, capacitación e información. De forma importante, este derecho se encuentra establecido por la UNESCO en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y por la UNICEF en la Convención de los Derechos del Niño, así como por otros tratados y declaraciones internacionales y leyes dentro de los países. En su conjunto, todos estos documentos representan documentos normativos que deben ser empleados para el goce del derecho a la educación para todos.

Cano, E. (1998) menciona que numerosos autores han identificado a la educación como el principal agente de desarrollo de las personas y de los países al mismo tiempo que se considera como la actividad de mayor rentabilidad. Considerar a la educación, tanto a nivel individual como social, como una mera herramienta para el desarrollo económico y la obtención de bienes implica un reduccionismo utilitarista y limitado; la educación implica el desarrollo de la persona sobre todas sus potencialidades y de todo aquello que nos hace mejores humanos en el sentido más amplio.

La educación no solamente debe incidir en la obtención de bienes materiales; debe también poder tener un impacto en el bienestar psicológico, en las relaciones humanas, en la vida en sociedad, en el cuidado de los ecosistemas, etc. Asimismo, la educación debe contribuir en la formación de una ética dirigida a eliminar los grandes problemas existentes en temas como los de la pobreza, la marginación, la violencia, la desnutrición, etc. De tal manera, la educación se reconoce también en su relación con otros derechos como el de la salud, la participación ciudadana y política, e implica una influencia directa entre ella y los derechos mencionados.

En sociedades como la mexicana en la que un gran porcentaje de la población vive en condiciones de pobreza, las familias ven limitados los recursos que pueden destinar para enviar y mantener a sus hijos a la escuela. Según datos del CONEVAL (2015), el porcentaje de pobreza en el país es del 46.2% y del 9.5% la pobreza extrema. De acuerdo

a ello, el número de personas en estado de pobreza es de 55.3 millones y 11.4 millones en situación de pobreza extrema.

La Oficina Internacional de Trabajo (2013) menciona que, no obstante que el trabajo infantil disminuyó en alrededor a 30 millones después de los años del 2000 al 2008, más de 215 millones aún permanecía en actividades remuneradas y más de la mitad, en trabajos peligrosos. En el informe que presenta, concluye que las razones que explican claramente el problema del trabajo infantil en el mundo son principalmente la pobreza, además de aquellos derivados por la ocurrencia de episodios catastróficos como las sequías o las malas cosechas. Con diferentes métodos de análisis y en diversos países, la conclusión es la misma: “la pobreza induce a los hogares a recurrir más al trabajo infantil”.

De tal manera, la OIT afirma que no es posible mejorar los niveles de escolaridad de los niños a menos que se les apoye con políticas nacionales, a través de los Programas de transferencia de recursos, que ayuden en el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y de los niños. En virtud de una amplia revisión de la eficacia de los Programas de transferencia de recursos se demuestra que se logran alcanzar los objetivos educativos a la vez que tienen una clara incidencia en el desarrollo humano en diversas áreas. Adicionalmente, los Programas tienen una influencia positiva en la cohesión y la inclusión social.

### **La educación y calidad de vida**

La calidad de vida ha sido objeto de análisis de diversas investigaciones y estudios alrededor del mundo. Su importancia radica en que no sólo es el eje de toda acción genuinamente humana, sino que conduce a la reflexión sobre la naturaleza misma del hombre en temas tales como la libertad, la dignidad, el desarrollo, entre otros. El estudio de la calidad de vida es un tema que debe ser central a toda acción humana. La calidad de vida ubica al ser humano en el centro de la discusión y, por lo tanto, es el eje que articula, justifica y da sentido a la acción.

Dada su complejidad, en su estudio vienen a converger una variedad de enfoques, disciplinas, etc. Siendo que es la vida misma la que se coloca como objeto de estudio, su análisis generalmente resulta incompleto o sesgado. De acuerdo a Nussbaum y Sen (1996), la calidad de vida puede ser analizada en función de los factores evaluativos que

se consideren. De tal manera, existen una gran diversidad de enfoques, metodologías, y definiciones.

Para Garduño (2002) la calidad de vida no sólo son las cantidades de sustento; es un sentimiento de felicidad o tristeza, que se da como resultado de la interacción con los intereses y valores particulares en un ambiente social. De manera más amplia, podemos decir que la calidad de vida implica una evaluación cognitiva expresada como un juicio que incluye la satisfacción, la importancia, las expectativas disminuidas o aumentadas, sobre una variedad de dimensiones o dominios de vida y sus significados identificados por el propio sujeto, así como una valoración afectiva que se expresa como un sentimiento de felicidad o tristeza que se dan como resultado de la interacción del sujeto con todos los recursos disponibles en el entorno físico y social y con sus posibilidades de acción, libertad, y acceso a bienes y al desarrollo. Para Palomar, (1998), la calidad de vida está relacionada con la felicidad que se experimenta en diferentes áreas como la familia, los amigos, el dinero disponible, la salud, etc.

No obstante, la complejidad del tema en virtud de las diferentes perspectivas y enfoques que se pueden emplear para su estudio, una de las contribuciones más importantes para la comprensión del fenómeno, así como para la explicación de una variedad de comportamientos, proviene de la dimensión subjetiva de la calidad de vida. En contraste con la dimensión objetiva que se dirige a revisar las condiciones de vida de los individuos o de la sociedad (ingreso, salud, educación, etc.), la perspectiva subjetiva se interesa en el análisis de los componentes más eminentemente humanos. Temas tales como la percepción sobre las condiciones de la existencia, la satisfacción con las mismas, su importancia, el propósito de la vida, la felicidad, etc., se acercan más a una definición de lo fundamentalmente humano.

En un trabajo acerca de la relación entre el ingreso y el bienestar subjetivo, el trabajo realizado por Garduño y Raccanello (2009) estuvo dirigido a determinar los dominios de vida más importantes y su relación con la felicidad percibida en una muestra de estudiantes de nivel medio superior en una comunidad rural pobre en el estado de Puebla. A través del empleo de la metodología de redes semánticas se desarrolló un instrumento para medir la satisfacción en diferentes dominios de vida de una muestra de 89 estudiantes participantes dentro del Programa Oportunidades. Con el empleo de un modelo de regresión múltiple en el que la variable dependiente fue la satisfacción con la

vida medida con el instrumento elaborado por Pavot & Diener (1993), se identificó que solamente los dominios de vida de familia, amigos, vida interior y comodidades en la casa fueron estadísticamente significativos. El dinero recibido por los estudiantes contó solamente con el 2% de la varianza total en el modelo. Adicionalmente se encontró que el efecto observado al inicio de la obtención de los fondos obtenidos por el Programa, éstos se desvanecían conforme avanzaba el tiempo.

Considerando los resultados del trabajo mencionado, diferentes autores acuerdan en que no hay un impacto directo y permanente entre el ingreso y el bienestar subjetivo o felicidad. Mientras que algunos autores reportan efectos positivos, otros indican lo contrario y, todavía algunos otros no encuentran relaciones significativas Simone (2016) y Pungpond (2016). No obstante lo anterior, el ingreso ciertamente que participa en muchos dominios de vida de las personas como ya se mencionó en varios de los estudios revisados.

### **La deserción y el fracaso escolar**

Los factores determinantes del éxito o fracaso escolar de los niños y adolescentes son complejos y diversos, y se combinan y refuerzan en diversos ámbitos de índole individual, familiar, social, material y cultural (Espínola y Claro, 2010; Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002). Dichas condiciones particulares tendrán una influencia decisiva en el desarrollo de las expectativas y acciones que definirán el futuro escolar de los niños y jóvenes.

Aunado a esto se agregan otros factores como el tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas, cuya influencia incidirá de manera directa en el éxito o fracaso escolar de cada individuo (Sepúlveda y Opazo, 2009; Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán 1998).

La literatura existente en torno al fracaso escolar destaca los factores externos tales como la estructura social, económica y política que restringen la asistencia y desempeño de los estudiantes, destacándose en especial la condición de pobreza, marginación y vulnerabilidad, que motivan un inicio temprano de actividades laborales de los niños y jóvenes estudiantes (UNICEF, 2012; MIDEPLAN, 2000; INJ, 1998; Beyer 1998). Se mencionan adicionalmente factores como la estructura y organización familiar

(monoparental), además de la problemática juvenil tal como el consumo de alcohol y drogas y embarazos entre adolescentes, que conllevan a la deserción escolar.

También se señalan las causas intraescolares del fracaso escolar, mismas que aluden a situaciones inherentes al sistema educativo y que torna compleja y difícil la estancia de los estudiantes en la escuela. En esta teoría se identifican a su vez dos perspectivas conceptuales. La primera describe el fracaso escolar como una resistencia a los códigos socializadores que ofrece el sistema escolar (CEPAL 2002), sosteniendo que la escuela impone la cultura, valores y la personalidad de sus estudiantes, acorde con los intereses de la clase dominante, lo que deriva en una segregación y estigmatización de las minorías, limitando las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a tener acceso a una educación de calidad y propiciando una inserción laboral temprana y en condiciones inadecuadas (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998).

### **Causas económicas del abandono y la deserción escolar**

De acuerdo con una extensa diversidad de estudios realizados en América Latina, el nivel socioeconómico de los estudiantes es el principal factor que incide en el abandono y la deserción escolar.

De acuerdo con los datos analizados por CEPAL en su *Panorama Social del 2007*, cerca del 80.0% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos), concluyen la enseñanza secundaria, en contraste con el 20.0% de los estudiantes pertenecientes a los ingresos familiares de los quintiles más bajos.

### **La deserción escolar en México**

Uno de los principales retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional (SEN) para garantizar el derecho a la educación es la permanencia escolar de niños/as y adolescentes hasta concluir la educación obligatoria.

“La tasa de deserción total muestra el porcentaje de estudiantes que abandonan su formación académica en cada uno de los niveles educativos (primaria, secundaria y media superior). Se trata de una medida de la pérdida o ganancia de estudiantes para el Sistema Educativo Nacional (SEN) entre ciclos escolares consecutivos. A su vez, la tasa de

deserción total es la suma de otros dos indicadores que hacen referencia a momentos distintos dentro del ciclo escolar: la tasa de deserción intracurricular, la cual estima el porcentaje de estudiantes que abandonan sus estudios durante un mismo ciclo escolar y la tasa de deserción intercurricular, que aproxima el porcentaje de estudiantes que abandonan sus estudios entre dos ciclos escolares consecutivos”.

En términos generales se muestra que para el ciclo escolar 2012-2013, la tasa de deserción escolar primaria fue de 0.7%, de educación secundaria 5.1% y de educación media de 14.3%, los cual si se compara con el ciclo 2011-2012 (0.7%, 5.5% y 15.0% respectivamente) representa una ligera reducción en la deserción escolar para los niveles secundaria y media.

Se detalla, además que la mayor frecuencia de abandono escolar se da durante el transcurso del ciclo escolar (abandono intracurricular) y no al finalizar cada ciclo escolar (intercurricular). De este modo para el ciclo escolar 2011-2012 la deserción intracurricular se situó en 0.6%, 3.2% y 8.3% para educación la educación primaria, secundaria y media superior respectivamente; mientras que para el ciclo escolar 2012-2013 se obtuvieron las cifras de 0.6%, 3.2% y 8.9%, observando un ligero incremento en la deserción intracurricular para la educación media superior para este último periodo de análisis.

Por último, en el caso de la educación media superior, para el ciclo 2011-2012, los datos muestran que los estados de Morelos, Nuevo León, Chihuahua y Distrito Federal alcanzaron las mayores tasas de deserción con valores de 9.7%, 11.1%, 11.1%, y 11.8% respectivamente, en contraste con el periodo escolar 2012-2013 donde los estados de Morelos, Durango y Nuevo León presentaron los mayores niveles de deserción a nivel nacional con 19.1%, 19.2% y 20.2% respectivamente, los que equivale a un significativo incremento para este último ciclo.

### **Características de los Programas de transferencias condicionadas en América Latina**

Los Programas de Transferencias Condicionadas (PTC) consisten en la entrega de recursos monetarios y no monetarios a familias en situación de pobreza y pobreza extrema, con uno o más hijos menores de edad y son entregadas bajo el compromiso de cumplir con ciertas actividades que les permitan mejorar sus capacidades humanas en las áreas de educación, salud y nutrición. Entre los servicios no monetarios se destaca la

entrega de suplementos alimenticios y materiales de uso escolar. Ambos tipos de transferencias se encuentran condicionados a la asistencia a diferentes actividades en las áreas de educación y la salud, tales como pláticas educativas, de orientación y consejería. Aunque la unidad de intervención de estos Programas es la familia en su conjunto, se le asigna un papel protagónico a la mujer, ya que se asume que las madres de familia utilizarán los recursos monetarios para el bienestar familiar y en especial de sus hijos.

Con relación al rango de edades considerado para brindar acceso a los beneficios de los PTC, se encuentra que para la mayoría de los países los beneficios inician en las edades de 5 y 6 años, siendo el límite de edades los 22 años en México y los 25 años en Costa Rica. En materia de salud, los beneficiarios tienen acceso a las prestaciones a partir de los 3 años como en el Programa “Juntos” de Perú, a los 6 años en “Mi Familia Progresá” de Guatemala y hasta los 14 años en Tekoporã de Paraguay.

En México, las políticas sociales de combate a la pobreza y de contribución al desarrollo de capital humano a través de la educación han desarrollado Programas como Progresá (Programa de Educación, Salud y Alimentación) iniciado en 1997 principalmente operado en contextos rurales de México y renombrado posteriormente Oportunidades en el 2002, que incorporó también las zonas semiurbanas y urbanas. Tal Programa funciona a base de transferencias monetarias condicionadas en la forma de becas educativas que se dan a los padres de familia a condición de lograr la permanencia en la escuela de los hijos inscritos desde tercero de primaria hasta educación media superior con un máximo de edad de 20 años. Para ello el Programa está integrado por tres ejes: educación, salud y alimentación. En cuanto al componente educativo, su propósito es la disminución del ausentismo y la evitación de la deserción escolar.

En el trabajo realizado por Behrman, *et al.* (2012), se examinó el efecto del Programa en los niveles de logro escolar, las tasas de inscripción a la escuela, el tiempo dedicado a las tareas escolares y la tasa de trabajo remunerado. Los resultados mostraron efectos positivos significativos en estudiantes de cada género en logro escolar, inscripción escolar, tiempo empleado en realizar las tareas escolares y menor tiempo empleado por los padres de familia en el apoyo a sus hijos en la realización de las tareas sin menoscabo en las calificaciones promedio.

Otro trabajo también realizado sobre el Programa Oportunidades es el de Martínez (2012) cuyo objetivo fue analizar el impacto que tiene el Programa Oportunidades sobre

las inasistencias a la escuela en las zonas urbanas del noreste de México, comprendidas por los estados de Nuevo León, Tamaulipas y Coahuila. El autor encontró que la falta de dinero fue el factor significativo que explicó las inasistencias reportadas en el nivel medio superior y que el Programa debería enfatizar más su orientación a los estudiantes de ese nivel, ya que es el grupo que se encuentra más desprotegido y son quienes más fácilmente son llevados a dejar la escuela y a dedicarse a labores productivas. Tal reorientación del Programa Oportunidades les permitiría a los estudiantes en este grupo de edad alcanzar niveles educativos más altos.

En cuanto al efecto psicológico que tiene la pobreza, uno de los trabajos llevados a cabo en México es el que realizó Palomares y Victorio (2010). De manera específica, ellas estuvieron interesadas en evaluar el impacto que produce la pobreza extrema en el estrés. El estrés es una respuesta fisiológica que se da como resultado de una amenaza.

### **Impacto de las transferencias sobre la educación**

Los resultados de las evaluaciones realizadas sobre los efectos de los Programas de Transferencias Monetarias y No Monetarias en las capacidades humanas muestran un avance en los objetivos de corto plazo (Bastagli, 2008), como el acceso a la escuela. Sin embargo, no existe información concluyente sobre la contribución de este tipo de Programas en objetivos de largo plazo tales como el aprendizaje (Reimers, DeShano da Silva, y Trevino, 2006), aunque hasta el momento, los avances muestran un incremento de la matrícula escolar (Schady, 2006), en países con alto grado de deserción interescolar de primaria a secundaria y en los hogares más pobres.

Como un ejemplo importante se destaca el Programa PROGRESA, donde como resultado de su implementación se ha demostrado una diferencia importante en la probabilidad de asistir a la escuela (De Brauw y Hoddinott, 2008), así como una reducción en las brechas de matrícula escolar por género para la educación secundaria, especialmente en zonas rurales (Parker, 2003, 2004). Se muestran también importantes avances en la reducción de la deserción escolar, el incremento en la matrícula y en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes (SEDESOL, 2008), sin embargo los resultados observados son específicos para determinadas zonas geográficas, rangos de edades y niveles de escolaridad, ya que al analizar un conjunto mayor de Programas, se

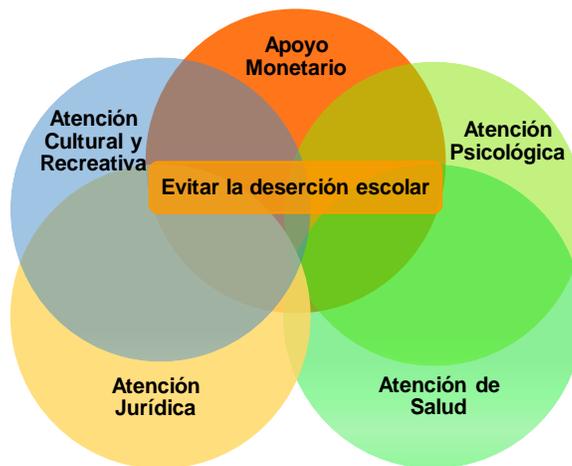
obtienen resultados desiguales en cuanto a la asistencia escolar, especialmente para el caso de la educación primaria (Reimers, DeShano da Silva, y Trevino, 2006).

## ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL PROGRAMA EDUGAR

El Gobierno de la Ciudad de México (CDMX) implementa desde el año 2007, el Programa de EDUGAR (EDUGAR), con el objetivo de contribuir a evitar la deserción escolar de los menores de edad cuya padre, madre o tutor/a haya fallecido o haya quedado con una invalidez permanente que le impide continuar siendo el sostén económico del hogar. El Programa EDUGAR consiste en otorgar una transferencia monetaria mensual durante los 12 meses del año y servicios de atención integral en las áreas de psicología, salud, asistencia jurídica, así como actividades culturales y recreativas, a los alumnos residentes en la CDMX, inscritos en las escuelas públicas en los niveles preescolar, educación básica y media superior, cuyo principal sostén económico haya fallecido o esté total y permanentemente incapacitado para trabajar.

Si bien el Programa EDUGAR inició otorgando una transferencia monetaria a los beneficiarios, a partir de 2011 se ha abocado a diseñar e instrumentar un Modelo Atención Integral, con la finalidad de proporcionar herramientas tanto a la población derechohabiente como a sus familias, para enfrentar la adversidad y generar mejores oportunidades a partir de la conclusión de sus estudios.

**Figura 1. Modelo de Atención Integral**



Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Reglas de Operación del Programa EDUGAR 2016.

Asimismo, el Modelo de Atención Integral, a partir de talleres y pláticas temáticas, pretende incidir en la visualización de alternativas que permitan la reconstrucción de los lazos familiares y comunitarios desde una perspectiva de género, igualdad, no discriminación, derechos humanos y conciencia ambiental, lo que implica generar una ciudadanía comprometida y participativa. Dicho Modelo también contribuye a garantizar los Derechos Humanos de las niñas/os establecidos en los ordenamientos normativos a nivel internacional, nacional y local.

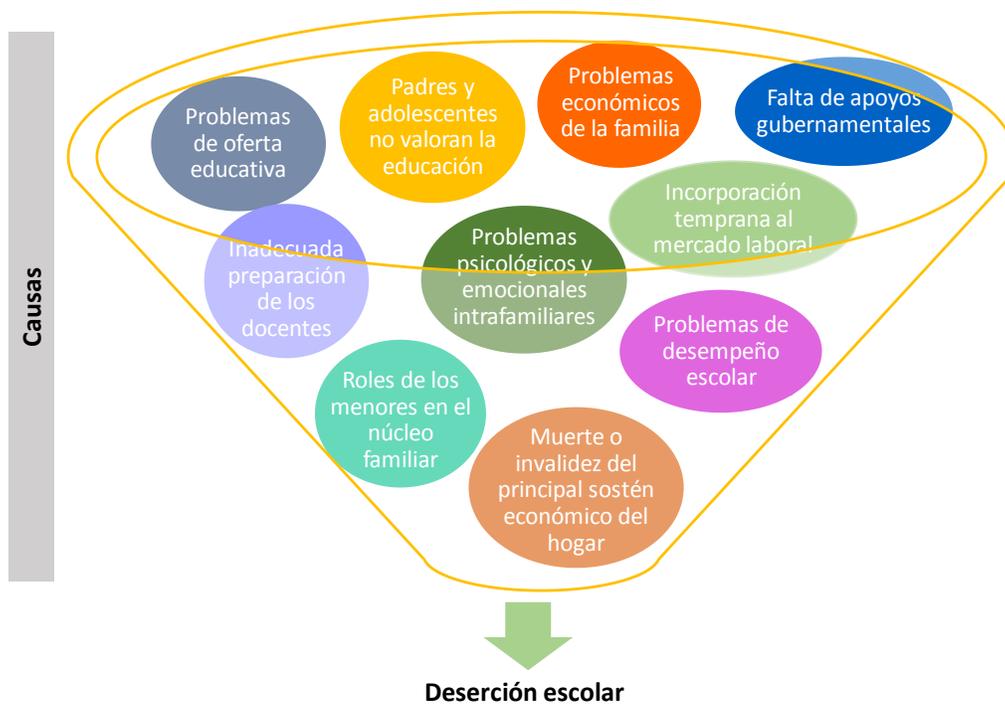
Si bien existen causas inherentes a la propia oferta educativa que conllevan a que los menores abandonen la escuela, como pueden ser: insuficientes profesores capacitados que cuenten con herramientas pedagógicas, cognitivas y socio afectivas, acordes a las características de los alumnos por atender, la lejanía y dificultad de acceso a la escuela, grupos numerosos en aulas inadecuadas, etc.; también se han identificado una serie de causas relativas al contexto familiar, tales como: problemas psicológicos y emocionales de los miembros de la familia y del desempeño escolar de los hijos, situaciones donde los padres y/o los propios adolescentes no valoran la educación escolarizada, así como el limitado ingreso familiar, dado que el asistir diariamente a la escuela no sólo tiene significativos costos asociados (transporte, útiles escolares, uniformes, etc.) sino que representa un importante costo de oportunidad al posponer la incorporación de los menores al mercado laboral.

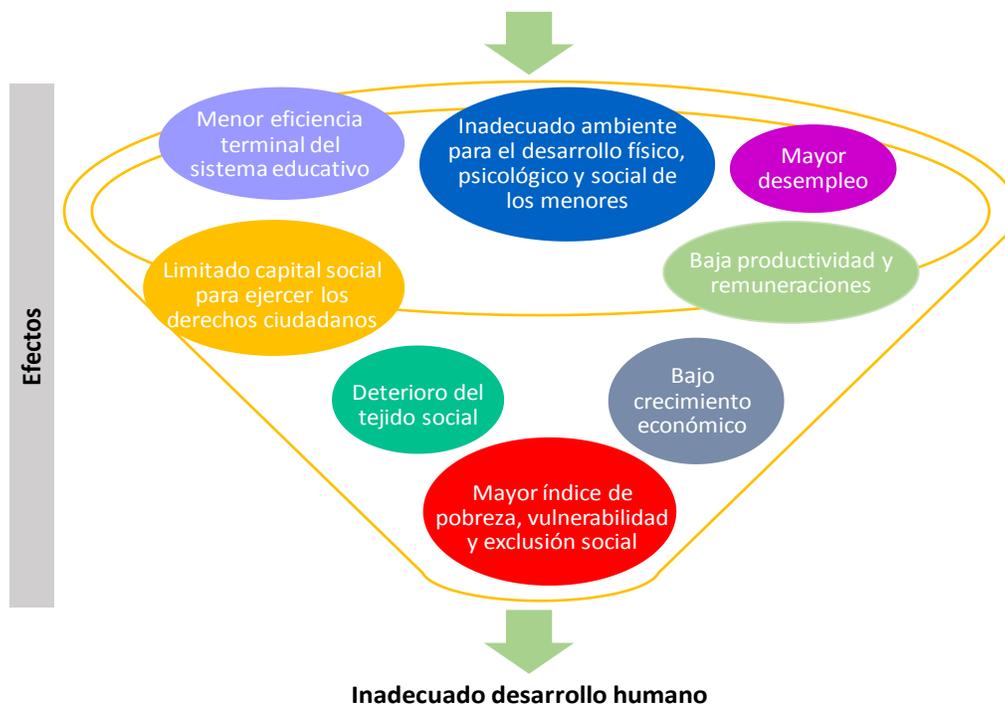
La muerte o incapacitación del principal sostén económico del hogar genera problemas económicos, psicológicos, emocionales, legales intrafamiliares que pueden traducirse, de no ser atendidos oportunamente a través de servicios jurídicos, de salud, atención psicológica y pedagógica, así como actividades recreativas, en un estado de depresión y falta de atención de las actividades que cotidianamente realizan los hijos que se verán reflejados en un bajo rendimiento escolar y, a la larga, en el abandono de sus estudios, tal como se muestra en la parte superior de la Figura 3 donde se esquematiza el Árbol del Problema relativo a la deserción escolar.

En el caso de que el evento conlleve a una fuerte disminución del ingreso familiar, algunos de los miembros de la familia deberán incorporarse al mercado laboral, siendo en la mayoría de los casos el otro conyugue y/o el mayor de los hijos quienes lo hacen. El tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo, orilla a los jóvenes a abandonar sus estudios, de manera temporal o definitiva.

Por otra parte, la deserción escolar genera diversos problemas sociales y económicos significativos, como son: una menor eficiencia terminal del sistema educativo, más mano de obra no calificada en busca de empleo, una baja productividad que conlleva a bajas remuneraciones y una baja tasa de crecimiento económico, mayores índices de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social.

**Figura 2. Árbol del Problema**





Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

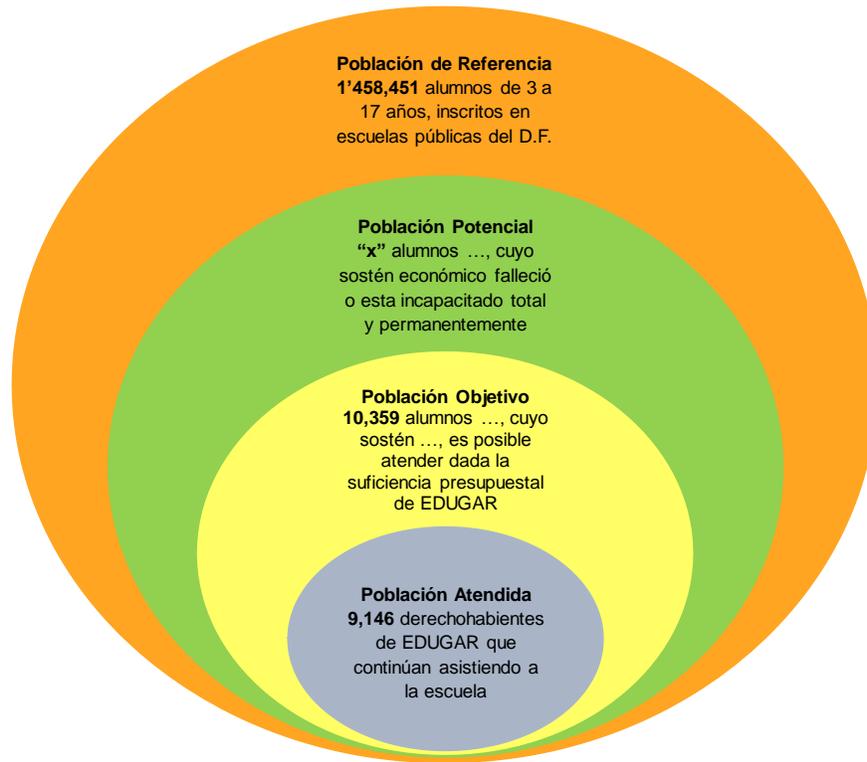
Otro de los efectos que tiene la deserción escolar es que al incorporarse al mercado laboral a una temprana edad o quedarse en casa, es que el desarrollo físico, psicológico y social de las niñas/os, adolescentes y jóvenes se ve alterado, incrementando los factores de riesgo para su adecuada inserción social.

Es así que la deserción escolar se traduce al final en un inadecuado nivel de desarrollo humano a nivel de la sociedad en su conjunto.

### **Conceptualización de las Poblaciones de EDUGAR**

A partir de las ROP del Programa EDUGAR y del Árbol del Problema descrito anteriormente es posible conceptualizar a las poblaciones de referencia, potencial, objetivo y atendida tal como se muestra en la Figura 4.

**Figura 3. Conceptualización de las Poblaciones de EDUGAR**



Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

La Secretaría de Educación Pública<sup>1</sup> reportó que en el ciclo 2012-2013 estaban inscritos 1'458,451 alumnos en las escuelas públicas de la CDMX en los niveles preescolar, básico y medio superior, quienes constituyen la **Población de Referencia** del Programa EDUGAR, esto es el universo de alumnos de las instituciones públicas.

En tanto, la **Población Potencial** siendo parte de la Población de Referencia, cuenta con la característica de que, al haber perdido a su principal sostén económico por muerte o incapacidad permanente, ve incrementada la probabilidad de abandonar sus estudios. Cabe mencionar que, a pesar de ser un elemento primordial del Programa, a la fecha se desconoce el número de alumnos que enfrentan esta situación, debido a que no hay estadísticas disponibles relativas a las tasas de mortalidad e invalidez permanente del sostén económico de este grupo estudiantil; lo que impide estimar el porcentaje de cobertura que tiene el Programa año con año.

<sup>1</sup> SEP. Sistema Educativo Nacional para el D.F. 2012-2013.

A fin de definir a la **Población Objetivo** se considera la suficiencia presupuestal que el Programa EDUGAR tiene cada año, así como el monto del apoyo monetario mensual que se otorgará a cada derechohabiente. De esta forma, se ha estimado la Población Objetivo en 10,359 alumnos por atender cada año durante el periodo 2007-2016.

Finalmente, la **Población Atendida** son aquellas niñas/os, adolescentes y jóvenes que, habiendo perdido al principal sostén económico de su hogar, continúan con su educación preescolar, básica y media superior en las instituciones públicas de la CDMX, gracias a ser derechohabientes de EDUGAR.

En cuanto a la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR) del Programa, si bien esta no está contenida explícitamente en las ROP, es posible identificar los elementos que constituirían el Resumen Narrativo y los Indicadores correspondientes a cada nivel de objetivos. Dado que el objetivo general del EDUGAR es reducir la probabilidad de que los estudiantes abandonen sus estudios como resultado de la problemática familiar que se genera por la incapacidad laboral permanente o el fallecimiento del principal sostén económico del hogar, lo que constituye el Propósito del Programa, el Fin último de éste es garantizar el derecho a la educación y contribuir a mejorar el bienestar de los derechohabientes del mismo. Para ello, el Gobierno de la CDMX lleva a cabo una serie de Actividades tales como otorgar un apoyo económico, atención psicológica, médica y jurídica, así como actividades culturales y recreativas a los derechohabientes, de tal manera que se logre dotarles de herramientas que les permitan superar los problemas personales y familiares que enfrentan y logren terminar sus estudios.

## **METODOLOGÍA Y PARÁMETROS DE EVALUACIÓN**

La presente Evaluación Externa de Impacto del Programa EDUGAR busca determinar si la transferencia monetaria entregada a las familias, así como la provisión de los servicios complementarios de salud, psicológicos, legales, recreativos y culturales impactan en: 1) la probabilidad de desertar de la escuela 2) la satisfacción en la calidad de vida de las niñas/os, adolescentes, jóvenes, padres o tutores, y 3) la felicidad en los padres o tutores en relación con los derechohabientes. Asimismo, se buscará determinar por medio del planteamiento de modelos econométricos, si hubo consecuencias no previstas, ya sean positivas o negativas, sobre los derechohabientes del Programa.

El alcance de la evaluación corresponderá al ámbito de la aplicación del Programa de acuerdo a las Reglas de Operación 2016, es decir se llevará a cabo en la Ciudad de México para la Población Objetivo y Derechohabientes del Programa.

La Evaluación de Impacto del Programa EDUGAR utilizó un enfoque metodológico que permitió obtener información cuantitativa (QUANT) de fuentes primarias por medio de la aplicación de una encuesta a las niñas/os, adolescentes, jóvenes, padres o tutores que actualmente se encuentran inscritos en el Programa.

Para conocer si efectivamente, la transferencia monetaria, así como los servicios complementarios del Programa, tuvo un efecto positivo sobre la población derechohabiente, se trabajó con dos grupos de familias, las de mayor antigüedad, es decir con más de dos años de gozar de los beneficios del Programa, y aquellas de reciente ingreso, con menos de dos años dentro del Programa.

Para determinar la percepción sobre la calidad de vida de los estudiantes beneficiados con el apoyo del Programa, se empleó el instrumento Kidscreen (Screening for and promotion of Health Related Quality of Life in Children and Adolescents) en su versión con 27 reactivos.

Cada uno de los 27 reactivos se responde con el empleo de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de Muy de Acuerdo (1 puntos), De Acuerdo (2 puntos), Indiferente (3 puntos), En Desacuerdo (4 puntos) y, Muy en Desacuerdo (5 puntos).

Dentro de los resultados de los análisis estadísticos realizados se encontró un Alfa de Cronbach de entre 0.77 a 0.89 para el total de la muestra. Adicionalmente se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio sobre los diez dominios de vida que mide el instrumento. Se encontró que el total de reactivos se distribuyeron válidamente en los dominios de vida correspondientes.

A fin de contar con una medida sobre la felicidad percibida por la persona que acudió a responder el cuestionario a padres o tutores, se les pidió que respondieran a la pregunta de qué tan feliz se sentían antes de contar con el apoyo del Programa y ahora que lo tienen. Las preguntas se respondieron con el empleo de una escala de 10 opciones de respuesta que van desde Muy Infeliz a Completamente Feliz.

El universo total de alumnos atendidos por EDUGAR durante 2016 ascendía a 9,234 niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes en su mayoría cursaban los niveles educativos de Secundaria y Primaria; quienes presentan una equidad de género casi perfecta, el 50.18% son mujeres.

En lo relativo al lugar de residencia de los derechohabientes se registra que la Delegación de Iztapalapa alberga a casi una tercera parte de ellos, en la Delegación Gustavo A. Madero vive poco más del 14%, en tanto, el 56.8% de los estudiantes se localizan en las 14 Delegaciones restantes.

Se aplicaron 1,147 encuestas a niños, niñas y jóvenes derechohabientes del Programa EDUGAR. Asimismo, se levantó la información de la encuesta a 806 madres, padres y tutores.

Finalmente, con la información obtenida para la estimación del impacto del Programa en análisis, ante la imposibilidad de poder seleccionar un grupo de control, se determinó que los beneficios del mismo pudieran ser apreciados en el mediano y largo plazo por los derechohabientes y los hogares en los cuales éstos residen. Considerando que el objetivo del Programa consiste en evitar la deserción escolar y que la validación de esta decisión tiende a recaer en última instancia en los padres/tutores, se estimó un modelo de *Propensity Score Matching* en el cual el grupo de tratamiento consistía en aquellos hogares que tuvieran más de dos años en el Programa, mientras que aquellos hogares con un menor tiempo en el mismo se consideraron como integrantes del grupo de control. Los análisis sobre felicidad se realizaron por medio de un análisis de regresión.

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

A continuación, se presentan las principales conclusiones que se derivan de la evaluación de impacto del Programa EDUGAR,

### **Análisis del Diseño del Programa EDUGAR**

La literatura especializada en deserción escolar identifica diversas causas tanto inherentes al sistema educativo como al contexto familiar y socio cultural de los estudiantes, que les orillan a abandonar sus estudios. Si bien existen causas inherentes a la propia oferta educativa que conllevan a la deserción escolar, también se han

identificado una serie de causas relativas al contexto familiar, tales como: problemas psicológicos y emocionales de los miembros de la familia que afectan el desempeño escolar de los hijos, situaciones donde los padres y/o los propios adolescentes no valoran la educación escolarizada, así como el limitado ingreso familiar, dado que el asistir diariamente a la escuela no sólo tiene significativos costos asociados (transporte, útiles escolares, uniformes, entre otros) sino que representa un importante costo de oportunidad al posponer la incorporación de los menores al mercado laboral.

La muerte o incapacitación del principal sostén económico del hogar genera problemas económicos, psicológicos, emocionales y legales intrafamiliares que pueden traducirse, de no ser atendidos oportunamente, en un estado de depresión y falta de atención de las actividades que cotidianamente realizan los hijos que se verán reflejados en un bajo rendimiento escolar y, a la larga, en el abandono de sus estudios. Asimismo, en el caso de que el evento conlleve a una fuerte disminución del ingreso familiar, algunos de los miembros de la familia deberán incorporarse al mercado laboral, siendo en la mayoría de los casos, el otro conyugue y/o el mayor de los hijos quienes lo hacen. El tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo, orilla a los jóvenes a abandonar sus estudios, de manera temporal o definitiva.

Es en este contexto que el Gobierno de la CDMX decide en el año 2007, implementar el Programa EDUGAR, con el objetivo de contribuir a evitar la deserción escolar de los estudiantes que enfrentan el fallecimiento o la invalidez laboral permanente del principal sostén de su hogar. Si bien, el Programa inicia como el otorgamiento de una transferencia monetaria, es a partir de 2011 que se ha abocado a instrumentar un Modelo Atención Integral, brindando atención psicológica, médica y jurídica, así como actividades culturales y recreativas, con la finalidad de proporcionar herramientas tanto a los estudiantes como a sus familias, para enfrentar la adversidad y generar mejores oportunidades a partir de la conclusión de sus estudios.

### **Conclusiones de la estadística descriptiva del cuestionario aplicado a niñas/os**

Las conclusiones de este apartado se relacionan con la forma en que el Programa EDUGAR contribuye al restablecer el bienestar físico y psicológico de los beneficiarios, reducir las presiones emocionales y económicas intrafamiliares, mejorar las relaciones

interpersonales y el desempeño escolar de los jóvenes, así como la confianza de que futuro para él y su familia será mejor.

El Programa EDUGAR tiene un claro impacto sobre el bienestar físico de los derechohabientes tanto “Antiguos” como “Recientes”, quienes señalan que antes del evento tenían una salud bastante buena, se sentían bien, estaban físicamente activos y se sentían llenos de energía; situación que empeora inmediatamente después del evento, pero que mejora de forma sensible después de ingresar al Programa.

Asimismo, EDUGAR tiene un claro impacto en el bienestar emocional de los derechohabientes, quienes afirman que antes del evento tenía una vida agradable, estaban de buen humor, se divertían, no se sentían tristes, no se sentían tan mal como para no hacer nada, no se sentían solos y estaban contentos; percepción que se deteriora significativamente después del evento y se empieza a revertir con el ingreso al Programa, esto último se percibe más claramente entre los beneficiarios “Antiguos”.

Adicionalmente, el apoyo del Programa parece aliviar las presiones emocionales entre padres e hijos, derivadas del evento y, también contribuye a aminorar en parte aquellas que el encuestado podía tener antes del mismo. En este contexto, los derechohabientes indicaron estar de acuerdo con las afirmaciones: tengo tiempo para mí, puedo hacer lo que quiera con mi tiempo libre y mis padres tienen tiempo para mí, me tratan de una forma justa, puedo hablar con ellos cuando quiera, ellos me quieren, antes del evento; percepción que cambia una vez ocurrido el evento, y tiende a mejorar al recibir el apoyo del Programa. Sin embargo, los derechohabientes no perciben cambios importantes en cuanto a las llamadas de atención (regaños) por parte de los padres o tutores antes, inmediatamente después del evento y una vez que reciben el apoyo del Programa.

En cuanto a la percepción sobre los aspectos económicos (tengo suficiente dinero para hacer las cosas que hacen mis amigos y para comprar lo que quiero) empeora después del evento para sucesivamente mejorar, mas no de forma tan contundente como en otros casos. Esto se asocia con un entorno económico complicado, donde los recursos con que pueden disponer los derechohabientes son limitados, sobre todo para gastos discrecionales, pues a pesar de que el apoyo del Programa mejore la percepción respecto al momento inmediatamente posterior al evento, los resultados promedios son similares a la percepción que se tenía antes del evento.

El Programa también influye en las relaciones interpersonales de los derechohabientes, quienes indicaron que el evento se asocia con menor tiempo disponible para poder estar con sus amigos, se divierte menos con ellos, percibe un menor apoyo de los amigos, aunque continúa confiando en ellos; situación que mejora después de recibir el apoyo por parte del Programa.

Por otra parte, los derechohabientes, a raíz del evento perciben un cambio importante en cómo se sienten en la escuela, en la percepción de que los resultados escolares se vean afectados, en prestar atención en clase, en la relación con los maestros que empeora; aunque se denote una amplia variabilidad en las respuestas, que se resuelve positivamente una vez recibido el apoyo del Programa. Los acontecimientos que derivaron en el ingreso al Programa tienen un impacto emocional que se expresa también en otras esferas del entorno cotidiano.

Finalmente, En relación a la percepción relativa a “Tengo confianza que en el futuro las cosas mejorarán para mí y para mi familia”, los derechohabientes reportan estar menos de acuerdo con esta afirmación cuando ocurre el evento, situación entendible por las complicaciones que se derivan del mismo y que afectan de distinta forma (la varianza de las respuestas aumenta). Sin embargo, al recibir el apoyo del Programa se aprecia una sensible mejora, que se acompaña también con una reducción de la varianza. Es decir, los derechohabientes concuerdan con esta mejoría.

### **Conclusiones de la estadística descriptiva del cuestionario aplicado a Padres y Tutores**

La conclusión en este apartado se enfoca en los tres principales cuestionamientos que intenta responder la presente Evaluación de Impacto:

- ¿Cuál es la probabilidad de deserción escolar en niños y adolescentes entre 3 y 18 años, si no se contara con el apoyo monetario que proporciona el Programa EDUGAR?
- ¿Cuál es el efecto del apoyo económico entregado sobre la calidad de vida de las familias?
- ¿Cuál es el efecto del apoyo económico sobre la felicidad de los padres y tutores?

Como primer punto del análisis estadístico realizado es importante señalar que los dos grupos de análisis, familias “Antiguas” y familias ““Recientes”” derechohabientes del Programa, son estadísticamente muy similares en cada uno de los aspectos socio-económicos y de calidad de vida analizados, debido a la imposibilidad de elegir un grupo de control con características similares a los beneficiarios del Programa, por lo que únicamente será el factor “tiempo” el distintivo central entre ambos grupos de análisis.

Tomando lo anterior en consideración, se pueden obtener las siguientes conclusiones con relación al efecto del Programa EDUGAR sobre la deserción escolar.

Para el grupo de las familias de mayor antigüedad, y para el caso del sexo femenino, se observa que la mayor probabilidad de abandonar la escuela si no se contara con el Programa, se presenta con mayor frecuencia en la educación preparatoria o bachillerato, con un 41%. Para el mismo grupo de familias, pero en el caso de los hombres, la mayor probabilidad de deserción si no se contara con el apoyo del Programa, se concentra en los niveles de secundaria y bachillerato con un 35% para cada nivel.

Por otra parte, analizando a las familias de reciente ingreso al Programa, es posible encontrar resultados muy similares, pues para el caso de las mujeres la mayor probabilidad de deserción se da en preparatoria o bachillerato con un 40%, y en un 61% analizando los resultados para los hombres exactamente en el mismo nivel educativo.

A partir de la información analizada, se llega a la conclusión que el Programa EDUGAR resulta de esencial importancia para los niveles de preparatoria y bachillerato tanto para hombres como para mujeres de las familias “Antiguas” y ““Recientes””, lo cual resulta racional ya que en este nivel existen mayores incentivos para los jóvenes de ingresar a la fuerza laboral por falta de recursos económicos, en especial para los jóvenes del sexo masculino de las familias de reciente ingreso al Programa, puesto que se incurre en mayores gastos para cubrir el costo de su educación, y al mismo tiempo se ven forzados a dejar sus estudios para ayudar a sus familias. De aquí la importancia de fortalecer el apoyo económico que brinda el Programa en este nivel educativo.

Respecto del segundo planteamiento de la evaluación, se encontró que tanto los tutores de las familias “Antiguas” como de las familias ““Recientes”” reportaron niveles de vida muy equiparables antes del fallecimiento o incapacidad del padre o de la madre. De manera razonable, los niveles de vida cayeron de manera significativa para ambos grupos

de familias en el momento posterior al evento de defunción o incapacidad del cónyuge, observando una mayor caída del nivel de vida en el grupo de familias de ingreso más reciente, pues de manera racional son ellas quienes tienen más presente en el hogar la ausencia del cónyuge.

De esta manera, al analizar el efecto de la transferencia condicionada que proporciona el Programa EDUGAR, se puede observar un incremento significativo en la calidad de vida para ambos grupos de familias, concluyendo que el Programa tiene un efecto positivo muy importante en la calidad de vida de los padres y tutores de las familias derechohabientes, resultado de la evaluación de diferentes factores auto reportados por los padres y tutores.

Respecto del último y tercer cuestionamiento de la evaluación, en cuanto al efecto del Programa sobre la felicidad de los padres y tutores, se obtuvieron las siguientes conclusiones.

La transferencia monetaria entregada influyó de manera positiva y muy significativa tanto en las familias “Antiguas” como en las “Recientes”. Antes de recibir el apoyo del Programa, entre el 65-70% de las familias expresaron tener un nivel muy bajo de felicidad. Posteriormente al recibir el apoyo se expresó que entre un 68-76% de las familias habían alcanzado un nivel de felicidad más alto. Se concluye que el efecto de la transferencia monetaria tuvo un efecto profundo y generalizado sobre la felicidad auto reportada por los padres y tutores de las familias tanto de mayor antigüedad como de reciente ingreso.

Como conclusión adicional sobre los servicios que brinda el Programa EDUGAR, son los servicios culturales que ofrece los únicos que son conocidos en un 64-76% de las familias “Antiguas” y “Recientes” y por consiguiente son los que con mayor frecuencia han sido utilizados. Sin embargo, entre el 60-70% de las familias tanto “Antiguas” como “Recientes” no tienen conocimiento de los servicios de salud, psicológicos y jurídicos que brinda el Programa, por consiguiente, un porcentaje muy bajo de familias los ha utilizado alguna vez. Bajo estas condiciones es imposible conocer el efecto de la provisión de dichos servicios adicionales en las familias beneficiadas, sobre los tres principales cuestionamientos que pretende responder la presente Evaluación de Impacto. De vital importancia es por lo tanto, una mayor difusión e información de dichos servicios adicionales que brinda el Programa EDUGAR.

### **Conclusiones del análisis del cuestionario de Calidad de Vida**

De los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de Calidad de Vida a los derechohabientes del Programa, es posible concluir que no se encontró un mejoramiento claramente observable en la calidad de vida de los niños y jóvenes derechohabientes “Antiguos” y “Recientes” del Programa en ninguno de los cinco factores. De acuerdo las Tablas y Gráficas presentadas, se puede observar que las diferencias entre las medias entre cada factor son muy pequeñas. Esto ocurre en cada uno de los tres momentos mencionados: Antes del evento, Inmediato al evento y A partir del apoyo del Programa.

Por otro lado, considerando los valores transformados para el conjunto de factores medidos sobre cada uno de los momentos ya mencionados, las diferencias entre las medias comparando los derechohabientes “Antiguos” con los “Recientes” también encontramos que las medias son muy parecidas.

### **Conclusiones de la estimación del impacto del Programa EDUGAR**

El Programa se asocia durante los primeros dos años de derechohabiencia con una menor probabilidad percibida por parte de los padres/tutores de deserción escolar si éstos no recibieran el apoyo, situación que se disipa después de dos años de permanencia en el Programa. Es decir, los padres/tutores cuyos derechohabientes tienen más de dos años en el Programa, perciben como más probable la deserción escolar a falta del apoyo. La interpretación de este resultado hace suponer que con el paso del tiempo los hogares se vuelven más dependientes del apoyo, posiblemente por las limitaciones económicas y por la eventual reducción de apoyos por parte de otros familiares que pueden ser proporcionados por tiempo limitado a aquellos hogares que sufren el fallecimiento o una incapacidad permanente de aquellos integrantes que representan el principal sustento económico del hogar.

### Matriz FODA

Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Programa contribuye a alcanzar su principal objetivo que es el de lograr que niños y jóvenes beneficiados continúen sus estudios, convirtiéndose así en una inversión en capital humano que contribuye no solo a mejorar el nivel de vida del derechohabiente sino también impulsa el desarrollo económico de la comunidad a la que pertenece.</li> <li>• El Programa incluye los servicios de salud, psicológicos, jurídicos y de actividades culturales y recreativas, brindando una atención integral al problema identificado.</li> <li>• Como medida de impacto del Programa se encontró un efecto del mismo en la felicidad del padre/madre o tutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se encontró un incremento en la probabilidad de desertar después de los dos años de otorgado el apoyo monetario.</li> <li>• El apoyo económico no se ajusta en términos reales.</li> <li>• Los servicios de apoyo a la salud, psicológicos, jurídicos y de actividades culturales y recreativas, casi no son usados por la población derechohabiente.</li> <li>• El Programa podría considerar orientar a los jóvenes hacia estudios en CECATyS o CONALEPS como opción para conseguir o iniciar un trabajo que les permita obtener un ingreso económico una vez que concluyan sus estudios.</li> </ul>
Oportunidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En virtud de que los servicios de salud, psicológicos, jurídicas y de actividades culturales y recreativas casi no son usados por la población derechohabiente, probablemente por desconocimiento de su existencia como parte del mismo, la población podría acudir a los servicios que prestan personas u organismos privados, con el consecuente costo para ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pérdida del poder adquisitivo del apoyo económico ante un proceso inflacionario.</li> <li>• A medida que se avanza en edad, los derechohabientes pueden encontrar un empleo que satisfaga sus necesidades económicas y, como consecuencia, deserten de la escuela.</li> </ul>

## Recomendaciones

Con la finalidad de mejorar el impacto que el Programa EDUGAR tiene sobre la probabilidad de deserción escolar de la Población Objetivo, la calidad de vida de las familias y la felicidad de los padres o tutores, a continuación se propone considerar una serie de recomendaciones derivadas de la presente evaluación externa.

1. Generar la información estadística que permita cuantificar a la Población Potencial del Programa y, por lo tanto, posibilite estimar la cobertura del mismo.
2. Debido que lo que más valoran los derechohabientes del Programa es el apoyo económico que reciben, pues un porcentaje significativo de ellos afirman que les ayuda a continuar sus estudios, a volver a tener un nivel de vida equiparable al que tenían antes del evento y a elevar su nivel de felicidad, sería conveniente compensar el poder adquisitivo del apoyo económico dada la inflación registrada en los últimos años.
3. Es más, dado que se encontró que el Programa resulta de esencial importancia para los derechohabientes que cursan preparatoria y bachillerato tanto para las familias “Antiguas” y “Recientes”, además de que se reportó un incremento en la probabilidad de desertar después de dos años de ser derechohabiente, sería conveniente ir incrementando los beneficios (no necesariamente en términos monetarios) conforme se avanza en los niveles escolares.
4. Dar a conocer entre los derechohabientes del Programa los servicios de salud, psicológicos y jurídicos que este brinda como complemento al apoyo económico, dado que un alto porcentaje de ellos afirmó no tener conocimiento de que existían y/o no haberlos utilizado nunca.
5. Promover el apoyo que puede ofrecer el Departamento de Psicología a la familia en temas sobre el manejo emocional ante el fallecimiento del cónyuge (resiliencia), mejoramiento de las relaciones entre los miembros de la familia, problemas de personalidad que manifiesten los derechohabientes, manejo de relaciones con los compañeros de escuela ante situaciones de agresión, burla, etc. Quizás sea conveniente que el recibir apoyo psicológico periódicamente sea una condicionante para ingresar al Programa y permanecer en él, sobre todo en los momentos

inmediatos al evento. Para ello, habría que considerar que las sesiones de apoyo psicológico se pudieran ofrecer en horarios que no orillaran a los derechohabientes y a faltar a la escuela y a sus familiares a ausentarse de su lugar de trabajo; por ejemplo, a partir de las 17:00 hrs de lunes a viernes y los sábados de 8:00 a 20:00 hrs.

6. Promover el uso de los servicios de salud a las niñas/os, adolescentes y jóvenes derechohabientes del Programa de manera que tal tema no sea un elemento que dificulte el aprendizaje y la asistencia a la escuela. Adicionalmente, se podría promover un servicio educativo sobre el cuidado de la salud con el propósito ya mencionado.
7. Promover el apoyo que ofrecen las instancias responsables de las Actividades Culturales y Recreativas en cuanto a de que puedan ampliar la perspectiva de vida que tienen los niños y jóvenes beneficiados.
8. Promover el uso de los servicios jurídicos a fin de orientar al padre/madre o tutor/a sobre el proceso a seguir en diferentes aspectos legales dado el fallecimiento o invalidez laboral permanente de la pareja o cónyuge.

## **INFORME FINAL**

### **I. INTRODUCCIÓN**

La deserción escolar es el resultado de diversas causas, siendo las más preponderantes las condiciones económicas y sociales de la unidad familiar. Entre las consecuencias más preocupantes, se encuentra el costo de una fuerza de trabajo menos capacitada y difícil de calificar, su efecto en el crecimiento y desarrollo económico, y de un capital social con evidentes limitaciones para colaborar activamente en el equilibrio entre deberes y derechos ciudadanos.

En el año 2007, el Gobierno de la Ciudad de México, a través de la Secretaría de Educación (SE-DF) y del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF-DF), implementó el Programa Educación Garantizada (EDUGAR), cuyo objetivo se enfocó en sustentar la permanencia escolar de las niñas/os, adolescentes y jóvenes, de 6 a 18 años de edad, residentes en el Distrito Federal e inscritos en escuelas públicas de la ciudad, en los niveles de primaria, secundaria y nivel medio superior, y que presentan el fallecimiento de alguno de los padres o tutor, o bien, la incapacidad permanente del sostén económico familiar. Frente a la importancia que el Gobierno de la Ciudad de México asigna a las políticas de desarrollo social, se amplió la cobertura del Programa EDUGAR, en cumplimiento a la Ley de Atención Integral para el Desarrollo de las Niñas y Niños en Primera Infancia en el Distrito Federal, por lo que en el ejercicio fiscal 2014, se redujo la edad mínima de acceso al Programa a tres años para brindar cobertura a la niñez de nivel preescolar de tal forma que, atendiendo el artículo 1° de la Convención sobre los Derechos del Niño 1989, se contempla el rango de edad de 3 a 18 años de edad.

El objetivo general del Programa reportado en las Reglas de Operación 2016 consiste en: Apoyar a 9,234 niñas, niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, residentes de la Ciudad de México, de 3 a 18 años, de nivel preescolar, básico y medio superior, inscritos en escuelas públicas del Distrito Federal, que hayan perdido el sostén económico familiar por el fallecimiento o incapacidad total y permanente del padre, madre o tutor (a), para evitar la deserción escolar, a través de la entrega de una transferencia monetaria y proporcionar servicios de atención integral.

En tanto que los objetivos específicos del Programa reportados en las Reglas de Operación 2016 son:

- Otorgar un apoyo monetario mensual de 832 pesos, con el fin de prevenir que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, residentes en la Ciudad de México, dejen de estudiar porque han perdido el sostén económico familiar por el fallecimiento o incapacidad total y permanente del padre, madre o tutor (a), en una fecha no anterior al 25 de julio de 2007.
- Brindar atención de salud, a petición de la madre, padre o tutor (a) de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, por medio de canalización a la Subdirección de Promoción a la Salud del DIF-DF.
- Dar atención psicológica a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como a sus madres, padres y tutores, a petición de ellos, en el Módulo de Atención Ciudadana Psicológica de la Subdirección de Programas Especiales del DIF-DF.
- Otorgar atención jurídica, a petición de las madres, padres y tutores de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes derechohabientes del Programa, por medio de canalizaciones a la Dirección Ejecutiva de Asuntos Jurídicos del DIF-DF.
- Brindar atención recreativa y cultural a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes por medio de la Subdirección de Programas Especiales del DIF-DF.

De este modo, tal como se establece en los Arts. 42, párrafo cuarto y 42C fracción I de la Ley de Desarrollo Social para el Distrito Federal (LDSDF), así como en el Art. 9, fracción VI de su Estatuto Orgánico, el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social de la Ciudad de México (EVALÚA-CDMX) tiene como una de sus atribuciones sustantivas la evaluación externa de la Política de Desarrollo Social de la Administración Pública Local y de los diversos Programas que la componen.

La presente “Evaluación Externa de Impacto del Programa EDUGAR” forma parte del Programa Anual de Evaluaciones Externas 2016 y tiene como objetivo determinar si por medio de la provisión de una transferencia monetaria a los derechohabientes (niños/as, adolescentes y jóvenes de entre 3 y 18 años), y de servicios complementarios de salud, psicológicos, legales, recreativos y culturales a ellos y sus familiares es posible incidir en:

- La probabilidad de desertar de la escuela.
- El nivel de satisfacción en la calidad de vida de las niñas/os, adolescentes y jóvenes, así como de sus padres o tutores.
- La felicidad de los padres o tutores en relación con los derechohabientes.

Con la finalidad de dar respuesta a estas tres interrogantes, se diseñaron dos cuestionarios: uno para los derechohabientes (niñas/os, adolescentes y jóvenes) y otro para los padres y tutores, que permitieron obtener información socioeconómica detallada al interior de las unidades familiares. Así mismo se plasmaron preguntas que permitieron conocer el nivel de satisfacción de vida tanto de los derechohabientes como de los padres o tutores y se preguntó respectivamente acerca de su nivel de felicidad.

Cada uno de los cuestionarios aplicados a los derechohabientes y padres o tutores fue dividido en tres bloques permitiendo conocer información esencial haciendo referencia a tres momentos específicos en su vida: 1. Antes del evento (fallecimiento o invalidez permanente del padre o madre), 2. Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa, y 3. Después de recibir el apoyo del Programa EDUGAR.

Con la información obtenida por medio de los cuestionarios y con la ayuda de herramientas estadísticas y el planteamiento de tres modelos econométricos fue posible responder a las tres interrogantes planteadas en Evaluación de Impacto del Programa EDUGAR.

El presente documento con la Evaluación de Impacto del Programa EDUGAR se compone de 7 Capítulos.

Después de la introducción, en el Capítulo 2 se realiza una extensa revisión de literatura en torno a la conceptualización de la Educación a nivel Global, en América Latina y en México. Así mismo se abordan diferentes enfoques que permiten explicar las causas y consecuencias de la deserción escolar. Al final de este capítulo se realiza una revisión de los antecedentes de los programas de transferencias condicionadas y su medición, impacto y efectividad para reducir la deserción escolar y el trabajo infantil.

En el Capítulo 3 se realiza un profundo análisis del contenido y la evolución de las Reglas de Operación del Programa EDUGAR, desde su creación en el año 2007 hasta la fecha (2016), destacando sus objetivos, población beneficiada y resultados. Asimismo,

por medio de la metodología de Marco Lógico se analiza el diseño del Programa y se revisan los indicadores planteados para el monitoreo de sus Actividades, Componentes, Propósito y FIN que contempla el Programa EDUGAR.

En tanto, en el Capítulo 4 se explica a detalle la metodología llevada a cabo para la evaluación. Se describe el diseño del cuestionario levantado a los derechohabientes, padres o tutores, y de igual manera se explica el instrumento utilizado para la medición de la calidad de vida y felicidad de los derechohabientes. Se describe en este mismo capítulo el procedimiento realizado para la selección de la muestra y la logística desempeñada para el levantamiento de los cuestionarios. Finalmente se detalla cómo se realizó la captura, sistematización y análisis de la información.

En el Capítulo 5 se exponen los principales resultados obtenidos de los cuestionarios levantados a los derechohabientes y padres o tutores, por medio del uso de herramientas de estadística descriptiva. En este capítulo se responde a tres planteamientos que pretende responder la evaluación respecto de la efectividad del Programa EDUGAR sobre la reducción de la deserción escolar, la satisfacción en la calidad de vida de los derechohabientes y padres o tutores, así como la felicidad de ambos.

En el Capítulo 6, mediante tres modelos econométricos se mide el impacto del Programa (transferencia y servicios complementarios) sobre la probabilidad de deserción escolar, y de igual manera se obtiene información relevante respecto al impacto del Programa sobre los niveles de satisfacción en la calidad de vida y sobre la felicidad de los derechohabientes y padres o tutores. Se concluye este capítulo con la elaboración de una matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA).

Finalmente, en el Capítulo 7 se presentan las conclusiones y recomendaciones de la Evaluación de Impacto del Programa EDUGAR.

## **II. REVISIÓN DE LA LITERATURA EN TORNO A LA EDUCACIÓN Y LA DESERCIÓN ESCOLAR**

En este apartado se realiza una síntesis de los principales conceptos y teorías relacionadas con la Educación y la Deserción Escolar. Se inicia con una revisión de la concepción de la educación como un derecho humano, los datos referentes a la situación educativa en América Latina y en México para el nivel básico y medio superior, los antecedentes de los Programas de Transferencias Condicionadas y su evolución en América Latina y en México, para posteriormente analizar la situación en torno a la Deserción Escolar en la región.

Esta sección se concluye realizando una breve revisión de la metodología comúnmente utilizada en la Evaluación de Impacto de los Programas Sociales de Transferencias y se destaca su incidencia en el campo de la Educación.

### **II.1 La conceptualización de la educación**

En un análisis sobre el tema, Cano (1998)<sup>2</sup> menciona que numerosos autores han identificado a la educación como el principal agente de desarrollo de las personas y de los países al mismo tiempo que se considera como la actividad de mayor rentabilidad. Considerar a la educación, tanto a nivel individual como social, como una mera herramienta para el desarrollo económico y la obtención de bienes implica un reduccionismo utilitarista y limitado; la educación implica el desarrollo de la persona sobre todas sus potencialidades y de todo aquello que nos hace mejores humanos en el sentido más amplio.

La educación no solamente debe incidir en la obtención de bienes materiales; debe también poder tener un impacto en el bienestar psicológico, en las relaciones humanas, en la vida en sociedad, en el cuidado de los ecosistemas, etc. Asimismo, la educación debe contribuir en la formación de una ética dirigida a eliminar los grandes problemas existentes en temas como los de la pobreza, la marginación, la violencia, la desnutrición, etc. De tal manera, la educación se reconoce también en su relación con otros derechos como el de la salud, la participación ciudadana y política, e implica una influencia directa entre ella y los derechos mencionados.

---

<sup>2</sup> Cano (1998).

## II.1.1 El derecho humano a la educación

Numerosos organismos internacionales y nacionales han establecido que la Educación es un derecho fundamental del hombre sin importar género, edad, grupo social, religión, etc. Toda mujer, hombre, joven y niño o niña tienen el derecho a la educación, capacitación e información. De forma importante, este derecho se encuentra establecido por la UNESCO en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y por la UNICEF en la Convención de los Derechos del Niño, así como por otros tratados y declaraciones internacionales y leyes dentro de los países. En su conjunto, todos estos documentos representan documentos normativos que deben ser empleados para el goce del derecho a la educación para todos.

En las sociedades actuales es la escuela la institución a cargo de establecer muchas de las características que nos definen como humanos. Es la instancia que se encarga de establecer ese conjunto de características deseables para llegar a alcanzar mejores niveles de desarrollo social y económico. La institución escolar es parte de la sociedad y su razón de ser es precisamente la de contribuir a ese desarrollo. No obstante, su importancia y el gasto que las sociedades modernas destinan al mejoramiento de sus sistemas educativos, el desarrollo educativo de sus habitantes también depende de la disponibilidad de recursos de las familias a fin de que los niños y jóvenes puedan beneficiarse de la experiencia escolar en un sentido amplio, entre otros muchos factores.

En sociedades como la mexicana en la que un gran porcentaje de la población vive en condiciones de pobreza, las familias ven limitados los recursos que pueden destinar para enviar y mantener a sus hijos a la escuela. Según datos del CONEVAL (2015)<sup>3</sup>, el porcentaje de pobreza en el país es del 46.2% y del 9.5% la pobreza extrema. De acuerdo a ello, el número de personas en estado de pobreza es de 55.3 millones y 11.4 millones en situación de pobreza extrema.

La Oficina Internacional de Trabajo (2013)<sup>4</sup> menciona que, no obstante que el trabajo infantil disminuyó en alrededor a 30 millones después de los años del 2000 al 2008, más de 215 millones aún permanecía en actividades remuneradas y más de la mitad, en trabajos peligrosos. En el informe que presenta, concluye que las razones que explican claramente el problema del trabajo infantil en el mundo son principalmente la

---

<sup>3</sup> CONEVAL (2015)

<sup>4</sup> Oficina Internacional de Trabajo (OIT) 2013.

pobreza, además de aquellos derivados por la ocurrencia de episodios catastróficos como las sequías o las malas cosechas. Con diferentes métodos de análisis y en diversos países, la conclusión es la misma: “la pobreza induce a los hogares a recurrir más al trabajo infantil”.

De tal manera, la OIT afirma que no es posible mejorar los niveles de escolaridad de los niños a menos que se les apoye con políticas nacionales, a través de los Programas de transferencia de recursos, que ayuden en el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y de los niños. En virtud de una amplia revisión de la eficacia de los Programas de transferencia de recursos se demuestra que se logran alcanzar los objetivos educativos a la vez que tienen una clara incidencia en el desarrollo humano en diversas áreas. Adicionalmente, los Programas tienen una influencia positiva en la cohesión y la inclusión social.

### **II.1.2 La educación como derecho humano en América Latina**

El Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)<sup>5</sup> señala: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

Un concepto similar es reiterado por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)<sup>6</sup>, el cual en su Artículo 13 establece que: “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho (a la educación): a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria técnica y profesional debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno”.

---

<sup>5</sup> Organización de las Naciones Unidas (1948).

<sup>6</sup> Naciones Unidas Derechos Humanos (1966).

Finalmente, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)<sup>7</sup> reitera un ordenamiento equivalente al del Pacto de 1966 en lo referido a la accesibilidad, gratuidad y obligatoriedad de los diferentes niveles educativos.

Aunque la noción del derecho a la educación se encuentra ligada a garantizar el acceso universal a la educación mediante las leyes de escolaridad obligatoria, las políticas educativas y la comunidad internacional han evolucionado hacia un “concepto del derecho a la educación como derecho a aprender”.

La Convención de los Derechos del Niños, entre otros textos internacionales, proporcionan tres criterios para definir el derecho a aprender o a recibir una educación de calidad: a) desarrollar al máximo posible las capacidades de cada individuo; b) promover los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación, la promoción del bien común; y c) equipar a los estudiantes con las capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser una persona socialmente competente<sup>8</sup>.

En particular, la visión contemporánea del derecho a la educación consta de tres dimensiones: 1) derecho a la escolaridad (acceso, promoción y egreso de los ciclos escolares considerados fundamentales), 2) derecho al aprendizaje (socialmente relevante y según las capacidades de cada uno), y 3) derecho a un trato digno y a condiciones de igualdad de oportunidades (UNESCO y UNICEF, 2008).

En el año 1990, en Jomtien (Tailandia) se difunde la “Declaración Mundial de la Educación Para Todos”<sup>9</sup>, en donde se estableció la necesidad de que los niños, jóvenes y adultos tuvieran acceso a la educación, considerándose un derecho fundamental que permite satisfacer necesidades básicas de aprendizaje y participar en la sociedad. Esta declaración fue confirmada durante el “Marco de Acción de Dakar”<sup>10</sup> del año 2000, en el cual los países reafirmaron el compromiso de garantizar la Educación para Todos. Para este fin se establecieron 6 objetivos de Educación para Todos a alcanzar en el año 2015:

---

<sup>7</sup> Naciones Unidas Derechos Humanos (1989).

<sup>8</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2013, pág. 18.

<sup>9</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1990.

<sup>10</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2000.

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y Programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar en 50% de aquí al año 2015, el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

A continuación, se hace una breve síntesis de los 3 objetivos de mayor relevancia para el presente Marco Teórico, con relación a la educación básica y media superior.

*Objetivo 1: “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”.<sup>11</sup>*

Este objetivo da cuenta de la importancia de esta etapa vital en el desarrollo de los seres humanos, concentrándose en las edades entre 3 y 6 años, lo cual ha sido reconocido en la Convención de los Derechos del Niño (1989)<sup>12</sup>, que en su Artículo 27

---

<sup>11</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2013, págs. 43-58.

<sup>12</sup> Naciones Unidas Derechos Humanos (ACNUDH), 1989.

declara “el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social”.

El acceso a la educación preprimaria en América Latina ha evolucionado de manera lenta, ya que la tasa neta de matrícula aumentó de 55% en el año 1990 a 66% en el año 2010, es decir apenas 11 puntos porcentuales en 20 años, tendencia que, aunque fue positiva y se observó en 22 de 26 países analizados, se considera insuficiente.

Adicionalmente se puede observar una enorme disparidad de porcentajes en estos países, ya que se existen países cuya cobertura alcanza el 90% en contraste con aquellos cuya cobertura se encuentra en un 40%. Esta heterogeneidad, sin embargo, no puede ser atribuida de manera definitiva con el nivel de recursos de cada país, sino más bien a la priorización que diferentes gobiernos y sociedades han asignado a la educación preprimaria. De esta manera (controlando para las variables de riqueza de cada país), los países con mayor proporción de población rural y mayores niveles de mortalidad infantil presentan en promedio menores tasas de matrícula en educación preescolar.

Es importante destacar que las disparidades educativas en el nivel preprimaria se acentúan aún más al interior de cada país al analizar los niveles de ingresos de las familias. Puede observarse que los niños de las familias más vulnerables (menores ingresos, aquellos que viven en zonas rurales y los indígenas) son los más afectados. Se mencionan los casos de Surinam y Guyana, países con cobertura promedio alta en este nivel educativo, donde se identifica que menos del 60% de los niños pertenecientes a las familias del quintil de menores ingresos asistía a algún Programa preescolar, a diferencia del 90% de los niños cuyas familias pertenecen al quintil más de mejores ingresos (UNICEF, 2012). Lo mismo ocurre en países de menor cobertura preescolar, como Paraguay, El Salvador, Honduras y Nicaragua, que muestran diferencias de hasta 30 puntos porcentuales en el acceso a servicios educativos de acuerdo a su nivel socioeconómico familiar, especialmente en los Programas para menores de 3 años (CEPAL, 2010).

Objetivo 2. “Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías

étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen”.<sup>13</sup>

En este objetivo se destaca que el derecho a la educación primaria forma parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y fue el primero en ser incluido en los tratados internacionales. De este modo la educación primaria se considera un derecho fundamental, en concordancia con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, ya que destaca la importancia en el niño (a) del desarrollo de las “habilidades, conocimientos, valores y actitudes que permitan a todas las personas desarrollarse y vivir de manera digna, tomar decisiones informadas para mejorar su calidad de vida y la de la sociedad. Durante este periodo escolar se asienta la capacidad de socialización con diversas personas, se forma la identidad y se construye la autoestima” (UNESCO, 2012).

La educación primaria universal ha presentado grandes avances a nivel mundial, brindando su acceso al 90% de los niños en edad escolar, aunque en los últimos años se observa una desaceleración, como resultado de mayores dificultades para alcanzar a los grupos marginados de la sociedad (UNESCO, 2011).

En este mismo contexto, América Latina y el Caribe alcanzaron una tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria de 94% hacia el año 2000, aunque en los diez años posteriores se mostraron pocos avances y disparidades en la región, ya que para el año 2010 la tasa neta de matrícula se mantuvo en el mismo porcentaje del año 2000. Mientras algunos países incrementaron sus tasas de escolaridad primaria en casi diez puntos porcentuales para la década del año 2000 a 2010, tales como Granada, Guatemala, Nicaragua, Bahamas, otros la disminuyeron de manera importante como Paraguay, San Kitts y Nevis, y Jamaica. En total, 7 de 26 países disminuyeron significativamente su tasa neta ajustada de matrícula en primaria durante la década pasada.

Objetivo 5. “Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015, la igualdad entre los géneros

---

<sup>13</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2013, págs. 59-78.

en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento”.<sup>14</sup>

La historia de la educación secundaria muestra su evolución, desde ser vista como preparatoria para estudios superiores hacia una función formativa como complemento de la educación primaria. Más que preuniversitaria, la educación secundaria tiende a ser hoy post primaria (Briseid y Caillods, 2004; Braslavsky, 2001).

En América Latina la cobertura de la educación primaria ha dejado de ser una limitante hacia la educación secundaria, ya que la gran mayoría de los países de la región posee altas tasas de transición de alumnos entre la enseñanza primaria y secundaria. En la región únicamente 4 de 27 países poseían en 2010 tasas menores al 90%, contando con un promedio regional del 93.5%.

Sin embargo, durante la década pasada, la cobertura de la educación secundaria no experimentó avances importantes, ya que para el año 2010 el promedio regional de 24 países analizados de América Latina era de un 72.0%, en comparación con un 66.5% del año 2000, es decir que en una década se lograron apenas 5 puntos porcentuales de incremento. Además, se puede observar una marcada heterogeneidad en cuanto a cobertura, pues en el caso de países como Anguila, Barbados y Surinam se experimentaron marcados retrocesos, en contraste con países como Venezuela, República Dominicana y Santa Lucía, que acumularon alrededor de 20 puntos porcentuales de aumento, observando coberturas en educación secundaria que van desde un 50.0% hasta un 80.0%.

De acuerdo al análisis realizado a nivel mundial (basado en una serie de regresiones múltiples que consideraron a todos los países con información disponible) se muestra que a mayor PIB per cápita, mayor tasa neta de matrícula en educación secundaria. Adicionalmente, los países con mayor porcentaje de población en edad de asistir a la educación secundaria muestran menor tasa neta de matrícula. Asimismo, los países con mayor tasa neta de matrícula en educación primaria y mayor tasa de sobrevivencia al último grado de educación primaria, tienden a tener mayor tasa de matrícula en secundaria. Diferente a lo que el sentido común pudiera indicar, no se encontró una relación directa entre las variables de gasto educacional como porcentaje

---

<sup>14</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2013, págs. 143-152).

del PIB, ni del gasto educativo como porcentaje del presupuesto del gobierno, con la tasa neta de matrícula en educación secundaria. Tampoco se mostró una relación directa entre el porcentaje de la población rural de cada país y la tasa neta de matrícula en la educación secundaria.

En América Latina se analizaron los datos disponibles al año 2010 para 18 países, donde se encontró que en promedio el 53.5% de los jóvenes de 20 a 24 años (nacidos alrededor de 1986 a 1990) concluyeron su educación secundaria; el 51.2% de los jóvenes de 25 a 29 años lograron concluirla. Estas cifras representan un incremento de 9 puntos porcentuales, en promedio, si se les compara con los logros obtenidos una década antes, donde en promedio el 44.8% de los jóvenes logro concluirla. Existe, sin embargo, una marcada disparidad educativa en la región, pues con datos del año 2010 se aprecia que, en países como Chile, el 80.0% de los jóvenes había logrado concluir su educación secundaria, en comparación con Uruguay, donde solamente el 40.0% de los jóvenes lo había conseguido.

Adicionalmente, la persistente inequidad de ingresos de las familias en América Latina es un factor que muestra resultados diferentes al interior de cada país, puesto que se observa que para el año 2010, el 78.3% de los jóvenes en el rango de edades de 20 a 24 años, cuyas familias pertenecían al quintil más alto de ingresos lograron completaron su educación secundaria, en contraste con los jóvenes cuyas familias pertenecían al quintil más pobre, donde únicamente el 21.7% de los jóvenes en este mismo rango de edades lograron completarla. Esta diferencia representa una brecha de 56.6 puntos porcentuales, y resulta desalentador el destacar que en el año 2000 esta brecha representó 57.3 puntos porcentuales, es decir el logro en una década fue de apenas 0.7 puntos porcentuales en la reducción de esta brecha.

### **II.1.3 La educación y calidad de vida**

Los programas de transferencia de dinero a las familias que, por algún motivo, no pueden sostener a los niños o adolescentes dentro de las escuelas tienen su fundamento en la clara contribución que la educación puede hacer tanto en el presente como en el futuro de ellos. Como ya se mencionó, la escuela contribuye de forma significativa en el desarrollo integral de los niños de manera que éstos puedan integrarse a la vida productiva con mejores y mayores habilidades. Adicionalmente, la educación escolar también participa en

el desarrollo de la personalidad, en la apreciación de vida y tiene un impacto en la calidad de vida en general de los estudiantes en virtud de las habilidades, conocimientos y actitudes desarrolladas.

La calidad de vida ha sido objeto de análisis de diversas investigaciones y estudios alrededor del mundo. Su importancia radica en que no sólo es el eje de toda acción genuinamente humana, sino que conduce a la reflexión sobre la naturaleza misma del hombre en temas tales como la libertad, la dignidad, el desarrollo, entre otros. Como plantea Alguacil (2000), la calidad de vida es un componente que articula la complejidad a la vez que integra al sujeto. En el estudio de la calidad de vida es el ser humano el que se coloca en el centro de la reflexión: ¿Qué es una vida digna?, ¿Cuáles son los niveles fundamentales de bienestar?, ¿Qué condiciones contribuyen al desarrollo de la persona?, etc. El estudio de la calidad de vida es un tema que debe ser central a toda acción humana. La calidad de vida ubica al ser humano en el centro de la discusión y, por lo tanto, es el eje que articula, justifica y da sentido a la acción.

Dada su complejidad, en su estudio vienen a converger una variedad de enfoques, disciplinas, etc. Siendo que es la vida misma la que se coloca como objeto de estudio, su análisis generalmente resulta incompleto o sesgado. De acuerdo a Nussbaum y Sen (1996), la calidad de vida puede ser analizada en función de los factores evaluativos que se consideren. De tal manera, existen una gran diversidad de enfoques, metodologías, y definiciones. En el concepto de calidad de vida vienen a converger a la vez que una síntesis entre lo individual y lo colectivo, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo personal y lo social, también la idea de proceso, de cambio, de posibilidades, de libertad, etc. La calidad de vida viene a ser un concepto que aborda y articula un complejo de elementos interactuantes. Como señala Arenas (1998): "Las diferentes posibilidades que tiene el ser humano en su dimensión individual y social hacen que sea difícil establecer un modelo único y su magnitud hace imposible abarcarlo completamente". Esta diversidad de perspectivas desde las diferentes disciplinas, enfoques, niveles, y metodologías es lo que la convierte en un concepto altamente complejo, difícil de definir y operacionalizar.

Para Garduño (2002), la calidad de vida no sólo son las cantidades de sustento; es un sentimiento de felicidad o tristeza, que se da como resultado de la interacción con los intereses y valores particulares en un ambiente social. De manera más amplia, podemos decir que la calidad de vida implica una evaluación cognitiva expresada como un juicio

que incluye la satisfacción, la importancia, las expectativas disminuidas o aumentadas, sobre una variedad de dimensiones o dominios de vida y sus significados identificados por el propio sujeto, así como una valoración afectiva que se expresa como un sentimiento de felicidad o tristeza que se dan como resultado de la interacción del sujeto con todos los recursos disponibles en el entorno físico y social y con sus posibilidades de acción, libertad, y acceso a bienes y al desarrollo. Para Palomar, (1998), la calidad de vida está relacionada con la felicidad que se experimenta en diferentes áreas como la familia, los amigos, el dinero disponible, la salud, etc.

No obstante, la complejidad del tema en virtud de las diferentes perspectivas y enfoques que se pueden emplear para su estudio, una de las contribuciones más importantes para la comprensión del fenómeno, así como para la explicación de una variedad de comportamientos, proviene de la dimensión subjetiva de la calidad de vida. En contraste con la dimensión objetiva que se dirige a revisar las condiciones de vida de los individuos o de la sociedad (ingreso, salud, educación, etc.), la perspectiva subjetiva se interesa en el análisis de los componentes más eminentemente humanos. Temas tales como la percepción sobre las condiciones de la existencia, la satisfacción con las mismas, su importancia, el propósito de la vida, la felicidad, etc., se acercan más a una definición de lo fundamentalmente humano.

La calidad de vida tiene que ver, fundamentalmente, con lo que hacemos y cómo experimentamos lo que hacemos (lo que sentimos y pensamos). Nuestra manera de convivir, de alimentarnos, los estilos de vida, las conductas de riesgo, el consumo racional o compulsivo, el medio ambiente, y muchos otros factores, condicionan nuestra existencia y nos afecta a todos/as por igual; aunque de diferentes maneras y proporciones.

En un trabajo acerca de la relación entre el ingreso y el bienestar subjetivo, el trabajo realizado por Garduño y Raccanello (2009) estuvo dirigido a determinar los dominios de vida más importantes y su relación con la felicidad percibida en una muestra de estudiantes de nivel medio superior en una comunidad rural pobre en el estado de Puebla. A través del empleo de la metodología de redes semánticas se desarrolló un instrumento para medir la satisfacción en diferentes dominios de vida de una muestra de 89 estudiantes participantes dentro del Programa Oportunidades. Con el empleo de un modelo de regresión múltiple en el que la variable dependiente fue la satisfacción con la vida medida con el instrumento elaborado por Pavot & Diener (1993), se identificó que

solamente los dominios de vida de familia, amigos, vida interior y comodidades en la casa fueron estadísticamente significativos. El dinero recibido por los estudiantes contó solamente con el 2% de la varianza total en el modelo. Adicionalmente se encontró que el efecto observado al inicio de la obtención de los fondos obtenidos por el Programa, éstos se desvanecían conforme avanzaba el tiempo.

Considerando los resultados del trabajo mencionado, diferentes autores acuerdan en que no hay un impacto directo y permanente entre el ingreso y el bienestar subjetivo o felicidad. Mientras que algunos autores reportan efectos positivos, otros indican lo contrario y, todavía algunos otros no encuentran relaciones significativas Simone (2016) y Pungpond (2016). No obstante lo anterior, el ingreso ciertamente que participa en muchos dominios de vida de las personas como ya se mencionó en varios de los estudios revisados.

#### **II.1.4 La educación en México**

Durante el ciclo escolar 2012-2013, la matrícula total de educación básica y media superior en el país fue de 30 621 529, de los cuales 25.9 millones fueron alumnos de educación básica (84.7%) y 4.7 millones de educación media superior (15.3%). Los alumnos asisten principalmente a escuelas públicas, donde la matrícula representó 85.8% para la educación preescolar, el 91.3% para la educación primaria y 91.8% para la educación secundaria.<sup>15</sup>

Para el año 2015, México contaba con una población de 12.7 millones de niños de las edades entre 0 y 5 años, equivalente al 10.6% de la población total del país. De este número, 51% eran niños y 49% niñas. Para el año 2014, el 55.2% de los niños y niñas en edades entre 2 y 5 años de edad, vivían en situación de pobreza y 13.1% en condición de pobreza extrema. Para este mismo año, la población de niños y niñas entre 6 y 11 años de edad fue de 13 millones, equivalente al 11.5% de la población total del país; de la cual, 7 millones de niños se encontraban en situación de pobreza patrimonial (54.3%) y más de 3 millones (25.8%) presentaba pobreza alimentaria.

En México, aunque el nivel educativo preescolar es obligatorio, se puede observar que durante el ciclo escolar 2014-2015, únicamente el 42.2% de los niños y niñas de 3

---

<sup>15</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) México (2014, pág. 23).

años de edad fueron matriculados en una institución educativa; para la edad de 4 años el 89.0% fue matriculado y para la edad de 5 años el 84.3%.<sup>16</sup>

En cuanto a la educación primaria, se observó que el porcentaje de niños y niñas matriculados para el ciclo escolar 2014-2015 con respecto de la población total en esta edad escolar fue del 98.6%. De este porcentaje el 96.8% los alumnos de las edades entre 6 y 11 años concluyeron sus estudios de nivel primaria, en comparación con el ciclo escolar 1990-1991, donde el 70.1% logró concluirla, representando un incremento del 26.7 puntos porcentuales.

Para el año 2014, el 2.3% de los niños y niñas en el rango de edades de 6 a 11 años de edad, (equivalente a más de 357 mil niños y niñas), no asistieron a la escuela debido a factores atribuidos a la pobreza y el trabajo infantil.<sup>17</sup>

En lo que concierne a la educación media superior se tiene que para el año 2009, México contaba con un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad, de los cuales 6.3 millones eran mujeres y 6.5 eran hombres. De acuerdo con las cifras oficiales, el 55.2% de los adolescentes mexicanos eran pobres y uno de cada 5 adolescentes (20.0%) contaba con ingresos familiares y personales para cubrir sus requerimientos mínimos alimentarios. Hacia el año 2008, casi 3 millones de adolescentes entre 12 y 17 años no asistían a la escuela, de donde 48.6% eran hombres y 44.1% mujeres.<sup>18</sup>

De acuerdo con los datos obtenidos para el ciclo escolar 2013-2014 se puede afirmar que la cobertura educativa en México aún no es universal entre la población entre 3 y 17 años de edad. Se observa que el acceso escolar para los niños 3 años es uno de los más bajos pues se calcula que únicamente 4 de cada 10 niños están inscritos en la escuela (40.0%), en contraste con un 90.0% de los niños de 4 años. Para las edades de 5 a 12 años se cuenta con una cobertura universal (98.0%), y sin embargo se destaca un notable decremento para las edades de 13 a 17 años, donde se logra un porcentaje de cobertura de tan solo el 54.1%.

---

<sup>16</sup> Unicef México (2015).

<sup>17</sup> Unicef México (2015).

<sup>18</sup> Unicef México (2015).

Al interior del país se pueden observar notables desigualdades por entidad federativa para el ciclo escolar 2013-2014. En Durango 10.0% de los niños de 3 años de edad se encuentran matriculados en la escuela, en Baja California el 70.0% de los niños de 4 años están inscritos. Para el rango de edades de 5 a 13 años, todas las entidades registran porcentajes de cobertura escolar superiores al 90.0%, sin embargo, a partir de los 14 años se registra un decremento, como es el caso de Chiapas con la cobertura más baja a los 14 años (74.4%), Jalisco a los 15 años (57.3%), Michoacán a los 16 años (51.3%) y nuevamente el estado de Chiapas a los 17 años (40.0%).<sup>19</sup>

## **II.2 La deserción escolar**

En este apartado se revisan dos temas centrales en torno a la literatura de la deserción escolar: las causas económicas de la deserción escolar, así como el trabajo infantil como una consecuencia probable de la primera. Posteriormente se analiza la efectividad de las transferencias condicionadas en la disminución de la deserción escolar y el trabajo infantil, tomando diferentes estudios en diversos países.

### **II.2.1 Causas del fracaso escolar<sup>20</sup>**

Los factores determinantes del éxito o fracaso escolar de los niños y adolescentes son complejos y diversos, y se combinan y refuerzan en diversos ámbitos de índole individual, familiar, social, material y cultural (Espínola y Claro, 2010; Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002). Dichas condiciones particulares tendrán una influencia decisiva en el desarrollo de las expectativas y acciones que definirán el futuro escolar de los niños y jóvenes.

Aunado a esto se agregan otros factores como el tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas, cuya influencia incidirá de manera directa en el éxito o fracaso escolar de cada individuo (Sepúlveda y Opazo, 2009; Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán 1998).

La literatura existente en torno al fracaso escolar enumera diversos estudios que identifican los factores que inciden en las causas y consecuencias de la deserción escolar

---

<sup>19</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) México (2014, pág. 35)

<sup>20</sup> Román C., Marcela; (2013). Pp. 33-59.

en niños y adolescentes. Entre los más destacados estudios (Espínola y Claro, 2010; Olavarría, 2008; Rumberger y Lim, 2008; Arancibia 1988; Cardemil y Latorre, 1991; Himmel, Maltes, y Majluf, 1984; Schiefelbein, 1994; Schieffelbein y Farrel 1982; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Slavin, 1996; Arancibia 1996, Muñoz Izquierdo y Lavín, 1998; Tedesco, 1998; Bolívar 2005; Román y Cardemil, 1999; Román, 2002; 2003; 2004; 2006; 2009; Otárola, 1993; Vera, 1990; Esquivel, 1994), se destacan dos orientaciones teóricas, donde la primera expone los factores externos al sistema escolar y la otra identifica los factores inherentes a las instituciones educativas.

En la primera teoría se destacan los factores externos tales como la estructura social, económica y política que restringen la asistencia y desempeño de los estudiantes, destacándose en especial la condición de pobreza, marginación y vulnerabilidad, que motivan un inicio temprano de actividades laborales de los niños y jóvenes estudiantes (UNICEF, 2012; MIDEPLAN, 2000; INJ, 1998; Beyer 1998). Se mencionan adicionalmente factores como la estructura y organización familiar (monoparental), además de la problemática juvenil tal como el consumo de alcohol y drogas y embarazos entre adolescentes, que conllevan a la deserción escolar.

La segunda teoría destaca las causas intraescolares del fracaso escolar, misma que alude a situaciones inherentes al sistema educativo y que torna compleja y difícil la estancia de los estudiantes en la escuela. En esta teoría se identifican a su vez dos perspectivas conceptuales. La primera describe el fracaso escolar como una resistencia a los códigos socializadores que ofrece el sistema escolar (CEPAL 2002), sosteniendo que la escuela impone la cultura, valores y la personalidad de sus estudiantes, acorde con los intereses de la clase dominante, lo que deriva en una segregación y estigmatización de las minorías, limitando las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a tener acceso a una educación de calidad y propiciando una inserción laboral temprana y en condiciones inadecuadas (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998).

La segunda perspectiva hace referencia básica a la interacción de los estudiantes con los docentes, como la falta de capacidad para desarrollar e implementar herramientas pedagógicas, cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender a los estudiantes y al mismo tiempo fortalecer sus propias capacidades y habilidades.

Finalmente, de acuerdo a diversos estudios realizados, el aprendizaje y el rendimiento escolar se encuentran correlacionados con la imagen que los profesores

construyen sobre sus estudiantes (Verhine y de Melo, 1988; Román y Cardemil, 2001; Schiefelbein, Valenzuela y Vélez, 1994; Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988), pues mientras más negativa es la imagen que los profesores tienen sobre sus estudiantes, menor será el rendimiento y nivel educativo alcanzado por los mismos.

De acuerdo a Elías y Moreno (2002) y al documento *Panorama Social de América Latina 2001-2002*, los factores de deserción pueden ser resumidos en las siguientes líneas:

- Problemas de desempeño escolar; esto es, un bajo rendimiento, dificultades de conducta y aquellos relacionados a la edad.
- Problemas con la oferta educativa o la falta de establecimientos, es decir, ausencia del grado, lejanía, dificultades de acceso, ausencia de los maestros.
- Falta de interés de las/los adolescentes y de sus familias en la educación.
- Problemas familiares, básicamente mencionado por las niñas y los adolescentes tales como la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad.
- Problemas relacionados al medio que los rodea, tanto comunitario como las redes sociales existentes.
- Razones económicas, falta de recursos en el hogar para hacer frente a los gastos que demanda la escuela, el abandono para trabajar o buscar empleo.
- Otras razones, tales como la discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, asistencia a cursos especiales, entre otros.

### **II.2.2 Causas económicas del abandono y la deserción escolar<sup>21</sup>**

De acuerdo con una extensa diversidad de estudios realizados en América Latina, el nivel socioeconómico de los estudiantes es el principal factor que incide en el abandono y la deserción escolar.

---

<sup>21</sup> Román C., Marcela; (2013). Pp. 33-59.

De acuerdo con los datos analizados por CEPAL en su *Panorama Social del 2007*, cerca del 80.0% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos), concluyen la enseñanza secundaria, en contraste con el 20.0% de los estudiantes pertenecientes a los ingresos familiares de los quintiles más bajos.

El contexto geográfico juega un papel sumamente importante, ya que de acuerdo con información obtenida (CEPAL 2002) para 14 de 18 países de América Latina, se muestra que en 10 de ellos la tasa de deserción para zonas rurales superaba en 20 puntos porcentuales o más la tasa de deserción para zonas urbanas, llegando a superar los 30 puntos porcentuales en varios países de la región. Aunque a lo largo del tiempo se han logrado avances significativos en las zonas rurales y en especial en las zonas con alto índice de asentamientos indígenas (CEPAL, 2007), los esfuerzos no han sido suficientes, específicamente en lo referente a las poblaciones indígenas y minorías étnicas, ya que las grandes brechas educativas, las altas tasas de repetición y de deserción escolar, aún prevalecen.

Al interior de cada país se observan importantes diferencias. De acuerdo con los resultados obtenidos para tres grupos de países (CEPAL, 2002) es posible identificar el momento del ciclo escolar en el cual se da la mayor tasa de deserción escolar:

Antes de completar el ciclo primario: Donde se demuestra para siete países (Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela), que en un rango del 40.0% y más del 70.0% de los estudiantes abandonan la escuela antes de completar el ciclo primario.

Al finalizar el ciclo primario: Donde ocurre una deserción escolar al finalizar el ciclo primario en un rango de más del 50.0% y hasta el 60.0%, para cinco países (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Paraguay)

Durante la secundaria: En seis países de América Latina (Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay) se observan en un rango del 50.0% al 60.0% las mayores tasas de deserción escolar durante la enseñanza secundaria.

De los hallazgos obtenidos en América Latina puede observarse en algunos casos, que la pobreza y vulnerabilidad se encuentran estrechamente relacionadas con el trabajo

a edad temprana de los estudiantes, condicionando esta decisión a la evaluación propia que realizan las familias y los estudiantes, con base en el costo de oportunidad de seguir estudiando en función de los beneficios futuros esperados. Es importante destacar, sin embargo, que la literatura es consistente al manifestar que el trabajo de niños y adolescentes no es la causa directa del abandono o la deserción escolar, pues en muchas ocasiones la decisión de trabajar se produce cuando el estudiante ha desertado ya de la escuela. A su vez, otros estudios demuestran que existen muchos casos donde el estudiante estudia y trabaja, poniendo un mayor énfasis al tiempo dedicado al trabajo, como la principal causa de la deserción escolar.

### **II.2.3 La deserción escolar y el trabajo a edad temprana<sup>22</sup>**

Al referir se al trabajo a edad temprana, es importante puntualizar en dos definiciones: “trabajo infantil” y “trabajo”. De acuerdo con la Convención No. 138 de la OIT, se especifica la edad de 15 años como aquella a partir de la cual, en circunstancias normales, un individuo puede participar en diferentes actividades económicas. En este sentido, la mayor parte de la literatura relacionada con el trabajo infantil se refiere a las personas menores de 15 años, como un infante. En segundo lugar, un infante es clasificado como un trabajador, si se encuentra “económicamente activo” (Asha-grie, 1993), lo que significa que realiza actividades laborales de manera regular por las cuales es remunerado o bien la producción producto de su trabajo se destina a un mercado.

De acuerdo con esta definición la OIT (2013a) estima que 120 millones de niños en edades de 5 a 14 años realizaron actividades laborales en el año 2012, cifra que equivale al 10.0% de la población total de niños en este rango de edades. El trabajo infantil viola los derechos básicos de los niños (United Nations Convention on the Rights of the Child; ILO Convention No. 182) y podría tener efectos irreversibles de corto y de largo plazo en sus vidas, potencialmente reduciendo los años cursados de escolaridad y posiblemente afectando la salud física y mental de los niños.<sup>23</sup>

La relación existente entre los años de escolaridad y el trabajo infantil ha sido un área de especial interés en la investigación, donde la evidencia empírica demuestra que estas dos actividades no se consideran “mutuamente excluyentes”, sino más bien

---

<sup>22</sup> Basu (1999). Pp. 1083.

<sup>23</sup> Jacobus de Hoop, Furio C. Rosati (2014). Pp. 4.

“complementarias”. De acuerdo con un estudio realizado en Bolivia y Venezuela (Psacharopoulos, 1997), utilizando información obtenida mediante encuestas de los hogares, se encontró que, aunque los niños que trabajan logran contribuir de manera sustancial en el ingreso de sus hogares, presentan menores logros escolares en comparación con los niños que no trabajan. En otro estudio realizado en Perú (Patrinos y Psacharopoulos, 1997) se demuestra, sin embargo, que el trabajo infantil no tiene influencia significativa en los logros escolares, arrojando el cuestionamiento si en algunos casos el trabajo infantil hace posible que los niños asistan a la escuela, pues como producto de este trabajo será posible cubrir los gastos relacionados con la educación.

De esta manera, de acuerdo con la información obtenida es posible argumentar que el trabajo infantil y la asistencia escolar se consideran dos actividades complementarias, condición que se cumple de igual manera tanto en las áreas rurales como en las urbanas (sector informal), donde no se tienen horarios laborales estrictamente establecidos para los estudiantes.

De acuerdo con un estudio llevado a cabo en Vietnam (Beegle, 2004) se analizaron las consecuencias del trabajo infantil sobre diferentes variables socio económicas como la escolaridad y los ingresos de las familias. En este estudio se encontró que los niños que iniciaron sus actividades laborales a edad temprana tienen menor probabilidad de continuar sus estudios en los 5 años posteriores al estudio, y en promedio tienen un menor nivel de escolaridad. Sin embargo, otro de los hallazgos obtenidos muestra que el trabajo infantil incrementa la probabilidad de obtener un empleo remunerado, así como una mayor remuneración diaria, lo cual compensa las ganancias perdidas atribuibles a un menor grado de escolaridad.

#### **II.2.4 La deserción escolar a nivel básico en América Latina<sup>24</sup>**

De acuerdo con diferentes estudios, uno de los factores que contribuyen a la deserción escolar en educación básica es la edad escolar, ya que cuando los niños ingresan a este ciclo en edad retrasada presentan una mayor la probabilidad de que no concluyan su educación primaria, o bien que no continúen con la educación secundaria (OREALC/ UNESCO, 2011). Se observa que, en los sectores de menores ingresos, rurales o de pertenencia indígena, este es un problema de importancia vital que genera importantes

---

<sup>24</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2013, págs. 62-67).

costos para los sistemas educativos y un daño irreversible para los niños que ven limitado su potencial de movilidad social (UNESCO, 2011).

Se identifican también factores económicos y familiares, pues los costos de oportunidad de las familias con niños en condición de pobreza y marginación son muy elevados. Existen, también factores intraescolares atribuibles a los niveles de preparación y experiencia del personal docente, las relaciones y expectativas que tienen sobre los estudiantes y el tiempo dedicado a la enseñanza. Asimismo, están los factores relacionados con la organización de la escuela, el calendario escolar, la relevancia y pertinencia curricular, y el tipo de evaluación y promoción de los estudiantes (CEPAL, 2010; PREAL, 2007).

El trabajo infantil es un tema central, que influye tanto en la entrada tardía de los estudiantes como en la deserción escolar. En este sentido, la asistencia escolar representa un elevado costo de oportunidad para los niños que trabajan y ayudan en los gastos del hogar, razón por la cual se incurre en el abandono escolar. Asimismo, el trabajo infantil se convierte en una consecuencia del abandono escolar, pues, aunque muchos niños intentan desempeñar de manera simultánea los estudios y el trabajo, resulta esta una tarea imposible de realizar debido a las difíciles condiciones laborales y jornadas de trabajo que enfrentan. Aunado a esto se destaca la incapacidad de las instituciones educativas de flexibilizar y acondicionen sus Programas de estudios en atención a los niños que incurren en el abandono o tienen un sistemático mal desempeño escolar, problemática que se acentúa a medida que avanza la edad del estudiante (UNESCO, 2009; PREAL, 2007).

Para enfrentar los bajos logros educativos y la deserción a nivel primario se requiere de la implementación de un modelo de políticas públicas que permitan, por un lado, el fortalecimiento de las capacidades docentes y por el otro, brindar atención integral a las familias y a los niños con problemas de aprendizaje o que enfrentan una matriculación tardía a la escuela, para de este modo reducir de manera contundente la deserción escolar.

### **II.2.5 La deserción escolar a nivel medio superior en América Latina<sup>25</sup>**

El promedio de deserción en educación secundaria para los 18 países con los que se cuenta información disminuyó de un 17.8% en el año 2000 a un 15.5% en 2010, es decir que 1 de cada 6 alumnos desertó de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Si se considera que en una década se logró reducir en un 2.3% deserción escolar a este nivel, se observa que los avances han sido casi nulos. De manera específica resaltan los casos de México y Uruguay, cuyos indicadores no progresaron a pesar de iniciar el periodo con un mejor desempeño que el resto de los países, en contraste con países como Bolivia, cuya deserción en secundaria disminuyó drásticamente de 41.0% a 12.0% en la misma década.

Al interior de cada país se observa una mayor heterogeneidad en los resultados que aquellos obtenidos en la educación primaria, en especial al analizar los datos en las zonas rurales e indígenas y sectores más pobres, donde el trabajo infantil representa la principal causa de deserción escolar en secundaria (UNESCO, 2012).

Se hace una importante distinción en dos ciclos o etapas de la educación secundaria. La educación secundaria baja (secundaria), y la educación secundaria alta (preparatoria o bachillerato). La transición del primer al segundo ciclo de educación secundaria representa uno de los puntos críticos de deserción escolar, ya que la educación secundaria alta, que generalmente ofrece una educación más especializada, ya sea preuniversitaria o profesional, frecuentemente no es parte de la escolaridad obligatoria (OECD, 2005; UNESCO, 2009; UNESCO, 2012). Desafortunadamente, la información comparativa e histórica para profundizar en las diferencias entre estos ciclos es muy limitada, aunque los datos disponibles en el año 2010 muestran que la tasa bruta de matrícula de la secundaria inferior promedio de los países de América Latina y el Caribe era de 98.0%, pero que esta caía a 75.2% al considerar la secundaria superior.

### **II.2.6 La deserción escolar en México**

Uno de los principales retos que enfrenta el Sistema Educativo Nacional (SEN) para garantizar el derecho a la educación es la permanencia escolar de niños/as y adolescentes hasta concluir la educación obligatoria.

---

<sup>25</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2013, págs. 86-92).

“La tasa de deserción total muestra el porcentaje de estudiantes que abandonan su formación académica en cada uno de los niveles educativos (primaria, secundaria y media superior). Se trata de una medida de la pérdida o ganancia de estudiantes para el Sistema Educativo Nacional (SEN) entre ciclos escolares consecutivos. A su vez, la tasa de deserción total es la suma de otros dos indicadores que hacen referencia a momentos distintos dentro del ciclo escolar: la tasa de deserción intracurricular, la cual estima el porcentaje de estudiantes que abandonan sus estudios durante un mismo ciclo escolar y la tasa de deserción intercurricular, que aproxima el porcentaje de estudiantes que abandonan sus estudios entre dos ciclos escolares consecutivos”.<sup>26</sup>

En términos generales se muestra que para el ciclo escolar 2012-2013, la tasa de deserción escolar primaria fue de 0.7%, de educación secundaria 5.1% y de educación media de 14.3%, los cual si se compara con el ciclo 2011-2012 (0.7%, 5.5% y 15.0% respectivamente) representa una ligera reducción en la deserción escolar para los niveles secundaria y media.

Los datos analizados para el periodo escolar 2011-2012 permiten apreciar que en promedio los hombres abandonan más la escuela que las mujeres con tasas del 0.8% y 0.5% respectivamente para el nivel de primaria, 6.5% y 4.5% para el de secundaria y de 16.9% y 13.2% para el nivel de educación media superior. Al comparar estos datos con el ciclo escolar 2012-2013, se obtiene el mismo resultado, con porcentajes de deserción para el nivel de primaria 0.9% para los hombres y 0.6% de las mujeres, para educación secundaria de 6.0% y 4.2%, en tanto en educación media superior 16.3% y 12.3%.<sup>27</sup>

Se detalla, además que la mayor frecuencia de abandono escolar se da durante el transcurso del ciclo escolar (abandono intracurricular) y no al finalizar cada ciclo escolar (intercurricular). De este modo para el ciclo escolar 2011-2012 la deserción intracurricular se situó en 0.6%, 3.2% y 8.3% para educación la educación primaria, secundaria y media superior respectivamente; mientras que para el ciclo escolar 2012-2013 se obtuvieron las cifras de 0.6%, 3.2% y 8.9%, observando un ligero incremento en la deserción intracurricular para la educación media superior para este último periodo de análisis.

---

<sup>26</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) México (2014, pág. 271).

<sup>27</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) México, (2013, pág. 38).

En tanto la deserción intercurricular para el ciclo 2010-2011 alcanzó los niveles de 0.1%, 2.3% y 6.7% para la educación primaria, secundaria y media superior respectivamente<sup>28</sup>, comparando los datos obtenidos para el ciclo escolar 2012-2013 con las tasas de 0.1%, 1.9% y 5.4% respectivamente, logrando apreciar una reducción en la tasa de deserción intercurricular correspondiente al último ciclo escolar analizado.<sup>29</sup>

Finalmente, al analizar los datos por entidad federativa para el periodo escolar 2011-2012, los estados de Chiapas, Sinaloa, Guerrero y Tamaulipas presentan los mayores índices de deserción en educación primaria con un 1.4%, 1.5%, 1.5% y 1.9% respectivamente. Para el mismo nivel educativo, pero para el periodo escolar 2012-2013, las mayores tasas de deserción se presentan en los estados Guerrero, Chiapas y Tamaulipas con valores de 1.4%, 1.6% y 2.6%, respectivamente.

Del mismo modo, para el periodo escolar 2011-2012, la tasa de deserción en el nivel secundaria presentó sus valores más altos en los estados de Baja California Sur, Aguascalientes, Hidalgo y Nayarit con valores de 2.2%, 3.1%, 3.2% y 3.4% respectivamente, mientras que para el ciclo 2012-2013 los estados de Yucatán, Coahuila y Oaxaca presentan los mayores índices a nivel nacional con tasas de 7.9%, 9.4% y 9.5% respectivamente.

Por último, en el caso de la educación media superior, para el ciclo 2011-2012, los datos muestran que los estados de Morelos, Nuevo León, Chihuahua y Distrito Federal alcanzaron las mayores tasas de deserción con valores de 9.7%, 11.1%, 11.1%, y 11.8% respectivamente, en contraste con el periodo escolar 2012-2013 donde los estados de Morelos, Durango y Nuevo León presentaron los mayores niveles de deserción a nivel nacional con 19.1%, 19.2% y 20.2% respectivamente<sup>30</sup>, los que equivale a un significativo incremento para este último ciclo.

### **II.3 Las transferencias condicionadas en América Latina**

A mediados de los años 90s en diversas municipalidades de Brasil se implementaron un conjunto de Programas gubernamentales que realizaban entregas de dinero en efectivo a familias en extrema pobreza a cambio de contraprestaciones en el área educativa (Aguilar

---

<sup>28</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) México (2013, pág. 273).

<sup>29</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) México (2014, págs. 37-38).

<sup>30</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) México (2014, pág. 273).

y Araujo, 2002; Godoy, 2004). Por otra parte, en el año 1997, se inició en México el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), que entregaba a las familias rurales en situación de extrema pobreza, dinero en efectivo, suplementos alimenticios y acceso a un paquete básico de servicios de salud, condicionando su entrega al cumplimiento de determinados compromisos en materia de educación y salud (Levy y Rodríguez, 2005). Desde ese momento, los Programas de transferencias condicionadas, o “con corresponsabilidad” (PTC), se han difundido como un instrumento predilecto de la política de combate a la pobreza a lo largo de América Latina y el Caribe<sup>31</sup>.

A través de los años los PTC no solo consiguieron crecer en número (en 1997 estaban presentes en 3 países, mientras que en el año 2010 se habían implementado ya en 18 países), sino que también incrementaron los montos de sus transferencias, su cobertura y alcance geográfico (Bastagli, 2009). En la actualidad, este tipo de Programas además de lograr su institucionalización como parte de la política social de cada país (Hailu, Medeiros y Nonaka, 2008), ocupan un lugar esencial en el debate sobre las políticas de reducción de la pobreza, tanto en el contexto local y regional como internacional, debido en gran medida a la promoción realizada por organismos como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como la realización de foros multilaterales de intercambio de experiencias y buenas prácticas, como la Red Interamericana de Protección Social (RIPSO) en el marco de la Organización de los Estados Americanos (OEA).

Aunque los Programas de Transferencias Condicionadas representan aún un debate abierto sobre la efectividad de su impacto en diversos indicadores (Fiszbein y Schady, 2009; Ribas, Veras Soares e Hirata, 2008; Veras Soares, Ribas y Guerreiro, 2007), la complementariedad y coherencia de sus instrumentos (Villatoro, 2008; Handa y Davis, 2006), y la legitimidad de sus principios orientadores (Freeland, 2007; Molyneux, 2007; Standing, 2007a), es de reconocer el importante papel que estos Programas desempeñan al enlazar a las familias pobres y vulnerables con los sistemas de protección social (CEPAL, 2010a), destacando su valor hacia la constitución de mejores y más amplios sistemas de protección social, fundados bajo principios de inclusión y

---

<sup>31</sup> Cecchini & Madariaga (2011, pág. 9).

universalidad de los derechos (Cecchini y Martínez, 2011; Bastagli, 2009; Simões, 2006).<sup>32</sup>

### **II.3.1 Características de los Programas de transferencias condicionadas en América Latina<sup>33</sup>**

Los Programas de Transferencias Condicionadas (PTC) consisten en la entrega de recursos monetarios y no monetarios a familias en situación de pobreza y pobreza extrema, con uno o más hijos menores de edad y son entregadas bajo el compromiso de cumplir con ciertas actividades que les permitan mejorar sus capacidades humanas en las áreas de educación, salud y nutrición. Entre los servicios no monetarios se destaca la entrega de suplementos alimenticios y materiales de uso escolar. Ambos tipos de transferencias se encuentran condicionados a la asistencia a diferentes actividades en las áreas de educación y la salud, tales como pláticas educativas, de orientación y consejería. Aunque la unidad de intervención de estos Programas es la familia en su conjunto, se le asigna un papel protagónico a la mujer, ya que se asume que las madres de familia utilizarán los recursos monetarios para el bienestar familiar y en especial de sus hijos.

Entre los Programas enfocados en reducir la pobreza extrema en América Latina se destacan los Programas “Familias en Acción” de Colombia, el “Programa de Asignación Familiar” (PRAF) de Honduras y el Programa “Tekoporã” de Paraguay. Adicionalmente algunos de los Programas enfocados en superar las condiciones de pobreza de las familias son “Bolsa Familia” en Brasil y el “Bono de Desarrollo Humano” en Ecuador. Bajo un concepto más amplio de carencias sociales se han implementado otros PTC tales como el Programa “Familias por la Inclusión Social” de Argentina, que incluye a familias con niños en condición de desnutrición, jefes y jefas de hogar mayores de 50 años o menores de 20 años, adultos con alguna enfermedad terminal y familias con casos de violencia familiar o abuso sexual, entre otras.

La población objetivo de los PTC puede definirse también con base en la pertenencia de los integrantes del hogar a determinadas categorías, como niños en edad preescolar y escolar, mujeres en período de lactancia o embarazadas, adultos mayores y personas con discapacidades. En México el Programa Oportunidades (Prospera a partir

---

<sup>32</sup> Cecchini & Madariaga (2011, pág. 10).

<sup>33</sup> Cecchini & Madariaga, (2011, págs. 13-17,40-42).

del año 2014) ofrece transferencias monetarias para el hogar en su conjunto mientras que el apoyo del Programa “Pensión para Adultos Mayores” se entrega de manera focalizada a personas mayores de 65 años. También existen algunos PTC cuyo objetivo es desincentivar la deserción escolar en los niños y adolescentes, como es el caso de Prospera (“Jóvenes con Oportunidades” en México), *Bolsa Familia* (“Beneficio adolescente” en Brasil) y el Programa Ciudadanía Porteña (“Estudiar es trabajar” en Argentina).

Con relación al rango de edades considerado para brindar acceso a los beneficios de los PTC, se encuentra que para la mayoría de los países los beneficios inician en las edades de 5 y 6 años, siendo el límite de edades los 22 años en México y los 25 años en Costa Rica. En materia de salud, los beneficiarios tienen acceso a las prestaciones a partir de los 3 años como en el Programa “Juntos” de Perú, a los 6 años en “Mi Familia Progresá” de Guatemala y hasta los 14 años en Tekoporâ de Paraguay.

Aunque los PTC tienden a designar de manera usual a las madres de familia como representantes y corresponsables de las contraprestaciones recibidas, existen Programas que permiten la representación al jefe del hogar independiente de su sexo o algún tutor o representante de la familia. Tal es el caso de “Bono Juancito Pinto” del Estado Plurinacional de Bolivia, el “PATH” de Jamaica, “Solidaridad” de la República Dominicana, “Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES)” en Uruguay, la “Red de Protección Social (RPS)” de Nicaragua y “Familias en Acción” de Colombia.

Un reto permanente para los Programas de Transferencias Condicionada ha sido la definición de los criterios de egreso para la población beneficiada, lo cual, en muchas ocasiones, es definido por las limitaciones presupuestarias o consideraciones políticas de los gobiernos de cada país (Villatoro, 2008). Una crítica importante a los PTC resulta cuando los beneficiarios pierden su condición de elegibilidad y concluyen en una situación de vulnerabilidad similar o peor que antes del goce de los beneficios obtenidos mediante las transferencias (Banegas, 2008; González de la Rocha, 2008).

Se resalta, sin embargo, la importancia de establecer estrategias que logren desarrollar las capacidades humanas de las familias y les permitan generar ingresos propios (Britto, 2006), mediante la implementación de “medidas de activación” (Farné, 2009) que les permitan mejorar sus condiciones de empleabilidad actuales y futuras. Para tal efecto, la suspensión de los beneficios de las transferencias debería representar

una etapa de transición hacia un entorno distinto de “necesidades básicas, protección contra riesgos y ejercicio de derechos”, posterior al haber superado una condición de pobreza y estar en condiciones de incorporarse en otros esquemas de protección social (Cecchini y Martínez, 2011).

### **II.3.2 Los Programas de transferencia de recursos y la deserción escolar**

Aunque generalmente se cree que los Programas de transferencia de recursos para solucionar problemas sociales en diferentes aspectos son relativamente nuevos, de acuerdo a la organización Save the Children (2012), éstas iniciaron desde el año 1870.

Las transferencias de dinero son empleadas con éxito en muy diferentes países para reducir la vulnerabilidad de grupos sociales con bajos ingresos y en la promoción del capital humano (Rosati, 2016). Tales Programas han sido eficaces en la reducción de problemas como el del trabajo infantil y la deserción escolar.

Uno de los principales estudios que abordan el tema de la contribución de diferentes variables sobre el logro educativo, así como el de la permanencia en la escuela, es el trabajo iniciado por James Coleman en la década de los 60's llamado “Igualdad de Oportunidades Educativas” (Coleman et al., 1966). El propósito principal de tal trabajo fue, en un primer momento, el de determinar la contribución de la escuela en el logro educativo mediante el empleo de exámenes estandarizados y el efecto de diferentes variables como el nivel socioeconómico de las familias y su origen étnico, la infraestructura escolar, etc. De hecho, una de las conclusiones del trabajo de Coleman fue el de la importancia de las variables socioeconómicas de las familias sobre la permanencia y el aprovechamiento escolar de los estudiantes. A partir de ahí se han incorporado diferentes variables escolares y no escolares que participan en el éxito escolar y la metodología empleada ha continuado hasta nuestros días.

De acuerdo a la UNICEF (2007), uno de los efectos benéficos de los Programas de transferencia de recursos es el del incremento en el bienestar de los niños. En general, el concepto de bienestar incluye los siguientes dominios: bienestar material, salud y seguridad, educación, familia, relaciones con amigos, conductas y riesgos, así como el bienestar subjetivo, entre otros.

Como ya se mencionó, para tratar de solucionar el problema de los bajos recursos que tienen las familias, en diferentes países se han puesto en marcha Programas de transferencia de recursos en los que las familias reciben una cantidad de dinero a condición de que sus hijos o dependientes económicos asistan y concluyan sus estudios en diferentes niveles escolares. De tal manera, dichos Programas buscan incrementar el capital humano de las familias y romper el ciclo de transmisión de la pobreza de una generación a la siguiente.

La idea que subyace a los Programas de transferencia de recursos económicos es el interés en mejorar el bienestar de los niños en el presente y en su futuro. Aunque existen diferentes modalidades de estos Programas, todos ellos están orientados a romper la transmisión de la pobreza inter-generacional y, en consecuencia, al mejoramiento de las oportunidades de las nuevas generaciones.

En general se consideran dos diferencias clave entre tales Programas: algunos son no condicionales, en virtud de que los beneficiarios no son obligados a cumplir con ningún requerimiento por el recurso otorgado. Por otro lado, en los Programas de tipo condicional, las personas que reciben el beneficio en dinero sí deben ajustarse a cumplir con los condicionantes que plantee el Programa, como son asistir a la escuela y avanzar en el Programa educativo, tomar las disposiciones en materia de salud, entre otros.

Existen en el mundo una gran cantidad de reportes acerca del empleo y de sus resultados de una amplia variedad de Programas de transferencia de recursos de tipo condicionado para promover la asistencia y la permanencia a la escuela tanto de niños y jóvenes. De acuerdo a Adato y Hoddinott, (2010) estos Programas están presentes en aproximadamente 20 países. En los países en que estos Programas de transferencia de recursos son empleados, su impacto generalmente se determina en disminuciones en deserción escolar, mejoras en la salud y en la alimentación, equidad de género y en las relaciones domésticas.

En un trabajo llevado a cabo en Turquía, Julide, Ozdemir, y Sezgin (2014) emplearon una metodología cualitativa para evaluar el impacto de un Programa de transferencia de recursos condicional en el que determinaron los puntos de vista y los efectos percibidos sobre el Programa. Con el análisis de la serie de 397 entrevistas a profundidad, encontraron que no solamente el Programa mejoró las condiciones de vida de los beneficiarios, con respecto a las condiciones iniciales reportadas por los

entrevistados, sino que se observó un mejoramiento importante en la educación y en la salud de los niños. Los niños, por ejemplo, pudieron tener mayor acceso a ropa, comida y medios de transporte.

Adicionalmente, también se identificaron resultados positivos sobre variables como el empoderamiento de las mujeres y en la autoestima y confianza de los niños beneficiados. En la evaluación del Programa también se encontró que los niños que recibían una cantidad de dinero de sus familias, les daba una cierta responsabilidad e independencia. Otro importante hallazgo fue el de la presencia de violencia doméstica antes de recibir el apoyo del Programa: solamente el 8.0% afirmó no haber tenido un caso de violencia. Posteriormente, cuando empezaron a recibir el apoyo, poco menos del 71.0% declaró la terminación o decremento de violencia.

Otro de los efectos positivos de los Programas de transferencia de recursos no condicionado, pero adicionado a un Programa en microfinanzas, en actividades generadoras de ingreso y en habilidades para la vida es el reportado por Sabates y Deveraux (2015). Con el empleo de una metodología mixta: cualitativa y cuantitativa con un diseño antes-después al tratamiento en dos cohortes, los autores encontraron un efecto muy importante en las familias participantes después de un breve tiempo posterior a la implementación del Programa. Los efectos se observaron en un mejoramiento en los niveles de consumo de alimentos, salud, educación, así como en la participación social.

En una revisión sistemática sobre la evidencia empírica de los Programas condicionales y no condicionales de transferencia de dinero, Hoop y Rosati (2004) encontraron una amplia evidencia de que tales Programas tienen un efecto en la disminución del trabajo infantil o, cuando menos, en el amortiguamiento en la decisión de los padres en incorporar a los niños al trabajo.

Acerca del efecto que tienen los Programas de transferencia de recursos en el mejoramiento de habilidades cognitivas, diversos estudios realizados sobre ellos no muestran resultados consistentes sobre el tema. Solamente los trabajos de Macours, Schady, y Vakis, (2012) reportaron un efecto positivo en el desarrollo cognitivo y de lenguaje en los niños. También, las evaluaciones conducidas por Fernald y Hidrobo, (2011) y la de Paxson y Schady, (2010) sugieren una mejora en el desarrollo cognitivo y en lenguaje en niños de comunidades rurales o en pobreza extrema. Fernald *et al.* (2014) comentan en su trabajo con niños en el ámbito rural en México, que un Programa dirigido

a los padres de familia en adición a la transferencia de recursos resultó crucial en el mejoramiento del desarrollo cognitivo de los niños. Chaluda (2015), sin embargo, comenta que la falta de resultados concluyentes probablemente se debe al reducido número de estudios dirigidos a investigar este tema.

En México, las políticas sociales de combate a la pobreza y de contribución al desarrollo de capital humano a través de la educación han desarrollado Programas como Progresá (Programa de Educación, Salud y Alimentación) iniciado en 1997 principalmente operado en contextos rurales de México y renombrado posteriormente Oportunidades en el 2002, que incorporó también las zonas semiurbanas y urbanas. Tal Programa funciona a base de transferencias monetarias condicionadas en la forma de becas educativas que se dan a los padres de familia a condición de lograr la permanencia en la escuela de los hijos inscritos desde tercero de primaria hasta educación media superior con un máximo de edad de 20 años. Para ello el Programa está integrado por tres ejes: educación, salud y alimentación. En cuanto al componente educativo, su propósito es la disminución del ausentismo y la evitación de la deserción escolar.

Sobre este Programa se han realizado diferentes estudios y ha demostrado ser eficaz en la incorporación y permanencia de los niños y jóvenes en la escuela. A la vez que se ha encontrado un efecto positivo en indicadores como el avance a los grados superiores y en la disminución de la repetición escolar.

En el trabajo realizado por Behrman, *et al.* (2012), se examinó el efecto del Programa en los niveles de logro escolar, las tasas de inscripción a la escuela, el tiempo dedicado a las tareas escolares y la tasa de trabajo remunerado. Para ello, emplearon un diseño con tres grupos: uno que participó de los beneficios del Programa, otro que no participó, pero que era elegible para ello, y un tercero en el que el Programa no estaba disponible para ellos, pero que, sin embargo, cumplían con los requisitos para ello.

El trabajo se realizó con información obtenida de una base de datos ya existente, y con información de 2,972, 2,556 y 3,607 estudiantes en cada uno de los tres grupos ya mencionados. Los resultados mostraron efectos positivos significativos en estudiantes de cada género en logro escolar, inscripción escolar, tiempo empleado en realizar las tareas escolares y menor tiempo empleado por los padres de familia en el apoyo a sus hijos en la realización de las tareas sin menoscabo en las calificaciones promedio.

Otro trabajo también realizado sobre el Programa Oportunidades es el de Martínez (2012) cuyo objetivo fue analizar el impacto que tiene el Programa Oportunidades sobre las inasistencias a la escuela en las zonas urbanas del noreste de México, comprendidas por los estados de Nuevo León, Tamaulipas y Coahuila. El autor señala que uno de los aportes del trabajo fue el de encontrar evidencia de sobre la característica de que tal Programa sea aplicado de forma indistinta tanto en contextos urbanos en los que los niveles de pobreza no son comparables a los que se presentan en las zonas rurales. Con el empleo de una metodología cuantitativa, con un grupo de intervención y otro de control, se encontró que la falta de dinero fue el factor significativo que explicó las inasistencias reportadas en el nivel medio superior y que el Programa debería enfatizar más su orientación a los estudiantes de ese nivel, ya que es el grupo que se encuentra más desprotegido y son quienes más fácilmente son llevados a dejar la escuela y a dedicarse a labores productivas. Tal reorientación del Programa Oportunidades les permitiría a los estudiantes en este grupo de edad alcanzar niveles educativos más altos.

En cuanto al efecto psicológico que tiene la pobreza, uno de los trabajos llevados a cabo en México es el que realizó Palomares y Victorio (2010). De manera específica, ellas estuvieron interesadas en evaluar el impacto que produce la pobreza extrema en el estrés. El estrés es una respuesta fisiológica que se da como resultado de una amenaza.

No obstante, dicha reacción esta mediada por un componente subjetivo relacionado con la capacidad percibida por la persona para hacer frente al evento o situación de amenaza. De acuerdo a Wijnberg, Lagerwey, Applegate, y Reding, (2006), dicha condición está presente cotidianamente en la vida diaria y está asociada a las dificultades que la persona debe resolver para obtener los recursos requeridos para la subsistencia diaria. De manera importante, esta condición, en los estados críticos, tiene un efecto importante en el bienestar físico y psicológico (Sarason, Johnson, y Siegel, 1978).

Considerando lo anterior, el trabajo de Palomares y Victorio estuvo dirigido a determinar cuáles son los factores más importantes que producen estrés y cuáles son las variables que contribuyen con un efecto protector o intensificador del estrés en personas en condición de pobreza. El trabajo se realizó con una muestra de 913 personas que recibían el apoyo del Programa Oportunidades.

Los resultados mostraron que los estresores más importantes en cuanto a mayor presencia, en orden de mayor a menor frecuencia, son cambios en la situación

económica, muerte de un familiar cercano, enfermedad de un familiar, lesión corporal o enfermedad, cambio en las condiciones de vida y la Navidad. Por otro lado, los entrevistados indicaron que los estresores que les generan mayor preocupación son la muerte del cónyuge, el abandono del hogar de alguno de los hijos, la enfermedad de un familiar, la lesión corporal o alguna enfermedad, la jubilación y la prisión.

Los análisis de una regresión logística realizados con las personas con mayores niveles de estrés para identificar las variables que más contribuyeron a explicar los factores mencionados fueron la condición de mujer, un estilo racional de solución de problemas, la negación como estilo de afrontamiento y una menor religiosidad. El estilo racional de afrontamiento a los factores de estrés se definió en términos de pensamiento consistente y negativo que se presenta comúnmente en estados depresivos. Las autoras concluyen que dado el componente económico que representa el deceso o la incapacidad de algún familiar son los que más preocupación despiertan, éste resultado está asociado a la pérdida de ingreso que representa y a los gastos que conlleva.

### **II.3.3 Medición del impacto de los Programas de transferencias<sup>34</sup>**

Las evaluaciones de alto impacto permiten identificar las áreas de oportunidad en los Programas de Transferencias Monetarias y No Monetarias, además de proveer de información objetiva y transparente a la población, para que de esta manera se pueda garantizar la permanencia del Programa independientemente de las transiciones políticas.

Actualmente los métodos más utilizados para medir el impacto de los Programas de Transferencias en un grupo poblacional específico son las evaluaciones experimentales o cuasi experimentales, utilizando grupos de control. Este tipo de evaluaciones consisten en comparar a los beneficiarios del Programa (grupo de tratamiento) con un grupo de control de similares características socioeconómicas (Rawlings y Rubio, 2005). De manera complementaria se utilizan las evaluaciones cualitativas, pues permite obtener información más a fondo acerca de determinados aspectos socioeconómicos y culturales que han sido modificados dentro de un grupo poblacional, como consecuencia de la implementación del Programa.

---

<sup>34</sup> Cecchini y Madariaga (2011, págs. 118,119).

Los Programas de Transferencias Monetarias tienen importantes efectos en el ingreso y el consumo de las familias, el acceso y uso de los servicios sociales, el nivel de escolaridad y el estado de salud de los beneficiarios.

### **II.3.4 Impacto de las transferencias sobre la educación<sup>35</sup>**

Los resultados de las evaluaciones realizadas sobre los efectos de los Programas de Transferencias Monetarias y No Monetarias en las capacidades humanas muestran un avance en los objetivos de corto plazo (Bastagli, 2008), como el acceso a la escuela. Sin embargo, no existe información concluyente sobre la contribución de este tipo de Programas en objetivos de largo plazo tales como el aprendizaje (Reimers, DeShano da Silva, y Trevino, 2006), aunque hasta el momento, los avances muestran un incremento de la matrícula escolar (Schady, 2006), en países con alto grado de deserción interescolar de primaria a secundaria y en los hogares más pobres.

Como un ejemplo importante se destaca el Programa PROGRESA, donde como resultado de su implementación se ha demostrado una diferencia importante en la probabilidad de asistir a la escuela (De Brauw y Hoddinott, 2008), así como una reducción en las brechas de matrícula escolar por género para la educación secundaria, especialmente en zonas rurales (Parker, 2003, 2004). Se muestran también importantes avances en la reducción de la deserción escolar, el incremento en la matrícula y en el mejoramiento del desempeño de los estudiantes (SEDESOL, 2008), sin embargo los resultados observados son específicos para determinadas zonas geográficas, rangos de edades y niveles de escolaridad, ya que al analizar un conjunto mayor de Programas, se obtienen resultados desiguales en cuanto a la asistencia escolar, especialmente para el caso de la educación primaria (Reimers, DeShano da Silva, y Trevino, 2006).

En el año 2007, el Gobierno del Distrito Federal, a través de la Secretaría de Educación y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF-DF), implementó el Programa EDUGAR (EDUGAR), que tuvo como objetivo sustentar la permanencia escolar de las niñas/os, adolescentes y jóvenes, de 6 a 18 años de edad, residentes en el Distrito Federal e inscritos en escuelas públicas de la ciudad, en los niveles de primaria, secundaria y nivel medio superior, y que presentan el fallecimiento de alguno de los padres o tutor, o bien, la incapacidad permanente del sostén económico del

---

<sup>35</sup> Cecchini & Madariaga (2011, págs. 118-119).

hogar. La importancia de este Programa reside en que frente al escenario de la pérdida física o de incapacidad del sostén económico se produce un desequilibrio en la estructura familiar de la niña/o, adolescente o joven, ya que impacta en la pauperización de su condición económica familiar, lo que puede ocasionar alteraciones en los roles que juegan los diversos miembros del hogar.

Frente a la importancia que el Gobierno de la Ciudad de México asigna a las políticas de desarrollo social, se impulsó el Programa EDUGAR a través de la ampliación de su cobertura, en cumplimiento a la Ley de Atención Integral para el Desarrollo de las Niñas y Niños en Primera Infancia en el Distrito Federal, por lo que en el ejercicio fiscal 2014 se redujo la edad mínima de acceso al Programa a tres años para brindar cobertura a la niñez de nivel preescolar, de tal forma que, atendiendo el Artículo 1° de la Convención sobre los Derechos del Niño 1989, se contempla el rango de edad de 3 a 18 años de edad. Cabe señalar que EDUGAR es un Programa de Transferencias Monetarias Focalizadas No Condicionadas.

### **II.3.5 Efectividad de las transferencias monetarias en la reducción de la deserción escolar<sup>36</sup>**

El objetivo principal detrás de las transferencias monetarias condicionadas y no condicionadas es proveer de recursos adicionales a la población en situación de pobreza y vulnerabilidad, para que de esta manera puedan invertir en el capital humano de sus hijos.

La mayoría de los Programas de Transferencias monetarias y no monetarias existentes en América Latina condicionan la asistencia regular de los niños a la escuela para la entrega de la transferencia a la familia. Cuando los obstáculos que enfrentan las familias son de índole económico, aun en ausencia de la condicionalidad, las transferencias monetarias podrían probar su efectividad al permitir a las familias cubrir los gastos escolares adicionales tales como transportación y uniformes, e incluso compensar la pérdida del ingreso familiar (costo de oportunidad) que representa enviar a las niñas/os a la escuela. Adicionalmente, se demuestra que cuando el dinero recibido se invierte en alimentos de mejor calidad, se está incidiendo también en mejoras en la salud, mejor

---

<sup>36</sup> Chaluda, Ania. (2015). Pp. 3-4.

concentración de los niños en la escuela, mayor aprendizaje y una mayor permanencia en la escuela (Adato y Basset, 2008).

De acuerdo con un análisis realizado en 13 de 19 Programas de Transferencias Condicionadas en América Latina, Asia y África, se observa un impacto positivo, aunque heterogéneo en la inscripción y la asistencia escolar. Los resultados varían de un país a otro, y pudo identificarse que en aquellos países donde la inscripción y asistencia escolar era baja, la transferencia demostró su efectividad al incrementarlas significativamente. En tanto en países como Uruguay y Turquía no se encontraron cambios significativos en la inscripción escolar primaria al comparar el grupo de beneficiarios de la transferencia con las familias que no recibieron la transferencia, resultados que al menos de manera parcial pueden ser explicados por las altas tasas de inscripción escolar ya existentes en la población objetivo (Ahmed *et al.*, 2007; Borraz y Gonzales, 2009).

La evidencia obtenida en muchos de estos estudios de casos demostró un mayor impacto de las transferencias entre las comunidades más pobres, debido a que el margen de mejora era mayor en los grupos de bajos recursos (Ahmed *et al.*, 2007; Borraz y Gonzales, 2009). Al analizar los resultados obtenidos en los Programas de Transferencias No Condicionadas, se obtienen de igual manera resultados positivos aunque no es posible llegar a una conclusión (Schady y Araujo, 2008; Miller y Tsoka, 2012; Edmonds, 2006) al contar con poca evidencia; sin embargo la ausencia del condicionamiento asume *a priori* que los principales obstáculos a la educación de las niñas/os son económicos y por ende los recursos económicos adicionales serán suficientes para incrementar la inscripción y asistencia escolar.

Uno de los Programas de Transferencias Condicionadas mayormente analizado es el Programa PROSPERA (Surge en 1997 como PROGRESA; Oportunidades en 2002). De acuerdo a los resultados de su evaluación se demuestra la efectividad del Programa en el incremento de la inscripción escolar de los beneficiarios, pero además genera otros impactos positivos relacionados como continuidad educativa y reducción de la repitencia escolar (Behrman, Sengupta, y Todd, 2005; Schultz, 2001; Fernald, Gertler, y Neufeld, 2009; Behrman, Parker, y Todd, 2010).

De acuerdo con diferentes estudios realizados, se identifica que los factores asociados con la deserción escolar se clasifican en internos y externos. Los factores internos son aquellos cuya causalidad se atribuye a los estudiantes y a sus hogares; los

factores externos podrían ser atribuidos a las instituciones o al sistema educativo. Al enfocar el análisis en los factores internos, los resultados obtenidos de diversos estudios multigeneracionales muestran menores logros escolares de los jóvenes cuyos padres no están casados, aunque la situación económica del hogar y el comportamiento de los padres se consideran también factores determinantes (DeLeire y Kalil, 2002).

De acuerdo con Bulanda y Manning (2008), los hijos que no nacieron en hogares cuyos padres biológicos están casados, presentan menores logros escolares. En relación a la composición del hogar, la presencia de niños pequeños en el hogar se relaciona negativamente con la asistencia de las niñas a la escuela (Parker y Pederzini, 2001). Asimismo, la asistencia escolar en la primaria se relaciona con los niveles de educación de los padres, el ingreso del hogar y el género de los hermanos (Raccanello, Garduño, y Damián, 2009).

El nivel de ingresos de los hogares se muestra como el principal factor que motiva el trabajo infantil (Basu, 1999). Las actividades laborales, incluyendo las desempeñadas en el hogar (Levinson, Moe, y Knaul, 2001), pueden generar un retraso en los estudios y menores logros escolares (Orazem y Gunnarsson, 2003; Beegle, Dehejia, y Gatti, 2005; Gunnarsson, Orazem, y Sánchez, 2006).

En cuanto a los factores externos, se muestra evidencia de que la baja calidad de las escuelas puede disuadir la asistencia escolar (Jensen y Nielsen, 1997). En este sentido, Lee y Burkam (2003) señalan que mejorar la calidad de los profesores, la relación número de estudiantes/profesor y un Programa de estudios adecuado, pueden contribuir a reducir la deserción escolar. No obstante lo anterior, los factores externos se conjugan con los internos por lo cual ambos contribuyen a la explicación de la deserción escolar (Rumberger, 1995; Goldschmidt y Wang, 1999).

### **II.3.6 Efectividad de las transferencias en la reducción del trabajo infantil<sup>37</sup>**

Con base en una extensa literatura de casos empíricos en América Latina y otros países de Asia y África, se ha comprobado la eficacia de las transferencias monetarias en el incremento de la inscripción escolar; sin embargo no se muestra evidencia suficiente que

---

<sup>37</sup> Chaluda, Ania. (2015). Pp. 16-19

pruebe que dichas transferencias son capaces de reducir la participación temprana de niños en el mercado laboral dado que, como se ha señalado con anterioridad, estas dos actividades no son mutuamente excluyentes por lo que un incremento de la inscripción escolar no garantiza una disminución en la probabilidad de que un niño trabaje, pues en lugar de abandonar por completo sus actividades laborales, el estudiante después de pasar más tiempo en la escuela, utilizará su tiempo destinado al esparcimiento en diferentes actividades laborales.

Sin embargo, dado que existen diferentes razones por las cuales un niño decide iniciar sus actividades laborales a edad temprana (Hirata, 2008), cuando la obtención de ingresos es la razón principal, las transferencias podrían representar una mayor efectividad en la reducción del trabajo infantil. Se observa, sin embargo, que en general en distintos países podrían existir algunas percepciones positivas del trabajo infantil, como el desarrollo de habilidades, independencia y autosuficiencia. En algunos casos las familias receptoras de la transferencia podrían contribuir a la expansión de un negocio familiar lo cual implicaría incremento de roles de los miembros de la familia, incluyendo los niños.

Con base en la evaluación de 10 Programas de Transferencias Condicionadas y 4 Programas de Transferencias No Condicionadas, se encontró evidencia que sugiere que dichos Programas logran efectivamente reducir el trabajo infantil o no tienen ningún impacto sobre el mismo. El impacto básicamente radicaría en el tipo de actividad laboral desempeñada por los niños, es decir, demuestran su eficiencia en la reducción del trabajo remunerado, pero incrementa el trabajo no remunerado en labores domésticas (Ferreira *et al.*, 2009; Covarrubias *et al.*, 2012; Miller y Tsoka, 2012). Adicionalmente la magnitud del impacto dependerá de la zona geográfica donde los niños viven (Annastasio *et al.*, 2010), ya que la reducción del trabajo infantil se reduce especialmente en las ciudades, teniendo poco o nulo impacto en las zonas rurales, donde es más viable balancear el trabajo infantil (doméstico o remunerado) y al mismo tiempo asistir a la escuela.

### **III. ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL PROGRAMA EDUGAR**

A pesar de que la educación es un derecho fundamental y un factor determinante en el nivel de bienestar de un ser humano, la deserción escolar es un fenómeno que se presenta entre los alumnos de educación básica y media superior. El dejar de asistir a la escuela por parte de las niñas/os, adolescentes y jóvenes obedece a múltiples factores, uno de los de mayor incidencia es el limitado ingreso familiar.

Debido a que un alto porcentaje del ingreso familiar se destina a la educación de los menores de edad, ante la pérdida del principal sostén económico del hogar, por su fallecimiento o invalidez permanente, en varias ocasiones algún miembro de la familia se ve orillado a interrumpir o abandonar definitivamente sus estudios, ya sea para incorporarse al mercado laboral o para evitar los gastos asociados a su educación

Es en este contexto que el Gobierno de la Ciudad de México (CDMX) implementa desde el año 2007, el Programa de EDUGAR (EDUGAR), con el objetivo de contribuir a evitar la deserción escolar de los menores de edad cuya padre, madre o tutor/a haya fallecido o haya quedado con una invalidez permanente que le impide continuar siendo el sostén económico del hogar.

En este apartado se describe el Programa, se analizan sus reglas de operación (ROP) desde el año 2007 a la fecha, así como la Metodología de Marco Lógico que llevó a estructurar su diseño e implementación.

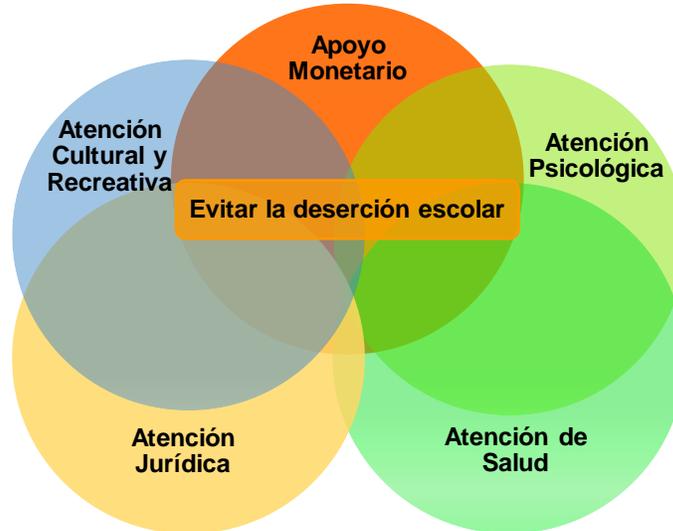
#### **III.1 Descripción del Programa**

El Programa EDUGAR consiste en otorgar una transferencia monetaria mensual durante los 12 meses del año y servicios de atención integral en las áreas de psicología, salud, asistencia jurídica, así como actividades culturales y recreativas, a los alumnos residentes en la CDMX, inscritos en las escuelas públicas en los niveles preescolar, educación básica y media superior, cuyo principal sostén económico haya fallecido o esté total y permanentemente incapacitado para trabajar.

Si bien el Programa EDUGAR inició otorgando una transferencia monetaria a los beneficiarios, a partir de 2011 se ha abocado a diseñar e instrumentar un Modelo Atención Integral, con la finalidad de proporcionar herramientas tanto a la población

derechohabiente como a sus familias, para enfrentar la adversidad y generar mejores oportunidades a partir de la conclusión de sus estudios.

**Figura 4. Modelo de Atención Integral**



Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Reglas de Operación del Programa EDUGAR 2016.

Asimismo, el Modelo de Atención Integral, a partir de talleres y pláticas temáticas, pretende incidir en la visualización de alternativas que permitan la reconstrucción de los lazos familiares y comunitarios desde una perspectiva de género, igualdad, no discriminación, derechos humanos y conciencia ambiental, lo que implica generar una ciudadanía comprometida y participativa. Dicho Modelo también contribuye a garantizar los Derechos Humanos de las niñas/os establecidos en los ordenamientos normativos a nivel internacional, nacional y local.

Específicamente, el Programa EDUCAR contribuye a garantizar el ejercicio del Derecho a la Educación, que permite cumplir con:

- La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Arts. 3° y 4°, párrafo noveno.
- La Convención sobre los Derechos de los Niños. Art. 12, numeral 1 y Art. 28 numeral 1, inciso e.
- La Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal. Capítulo II: De los Derechos, Art. 5, inciso D: Educación, información y participación.

- La Ley del Sistema Integral de Atención y Apoyo a las y los Estudiantes de Escuelas Públicas en el Distrito Federal.

Cabe mencionar que EDUGAR está alineado con el Programa General de Desarrollo Social del Distrito Federal 2013-2018 y el Programa Sectorial de Educación y Cultura 2013-2018, como se muestra en el siguiente Tabla.

**Tabla 1. Alineación Programática**

<b>Programa General de Desarrollo Social del Distrito Federal 2013-2018</b>	<b>Programa Sectorial de Educación y Cultura 2013-2018</b>
<b>Eje 1:</b> Equidad e Inclusión Social para el Desarrollo Humano	
<b>Área de Oportunidad 3:</b> Educación	
<b>Objetivo 2:</b> Aumentar la equidad en el acceso a una educación formal, consolidando los derechos asociados a la educación y Programas de apoyo institucional, con estándares de calidad y abatir la deserción escolar, con especial atención hacia las personas en desventaja y condiciones de vulnerabilidad.	<b>Objetivo 2:</b> Aumentar la equidad en el acceso a una educación formal, consolidando los derechos asociados a la educación y Programas de apoyo institucional, con estándares de calidad y abatir la deserción escolar, con especial atención hacia las personas en desventaja y condiciones de vulnerabilidad.
<b>Meta 1:</b> Generar mecanismos e instrumentos para que las personas en edad de estudiar a lo largo de su ciclo de vida, así como las personas en situación de vulnerabilidad por su origen étnico, condición jurídica, social o económica, condición migratoria, estado de salud, edad, sexo, capacidades, apariencia física, orientación o preferencia sexual, forma de pensar, situación de calle u otra, accedan a una educación con calidad, con énfasis en la educación básica y media superior.	<b>Meta Sectorial 1:</b> Incrementar en los próximos cuatro años en la menos un 10% la cobertura de las acciones destinadas a que las personas en edad típica de ingreso al sistema escolar -especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad – puedan acceder a una educación de calidad, con énfasis en la educación básica y media superior.
<b>Línea de Acción 6:</b> Brindar protección a niñas, niños y jóvenes ante cualquier accidente que sufran durante el desarrollo de sus actividades escolares, así como apoyar su continuidad educativa, aunque se presenten situaciones familiares que pongan en riesgo su permanencia escolar.	<b>Política Sectorial 5:</b> El FIDEGAR en coordinación con el DIF-DF brindará protección a niños y jóvenes ante cualquier accidente que sufran durante el desarrollo de sus actividades escolares, así como para apoyar su permanencia en el sistema educativo local, en los casos en que situaciones familiares pongan en riesgo su permanencia en el sistema escolar, al menos hasta que alcancen su mayoría de edad.

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Reglas de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

### **III.2 Evolución de las Reglas de Operación del Programa EDUGAR <sup>38</sup>**

El análisis de las Reglas de Operación (ROP) del Programa EDUGAR abarca desde el año 2007 al 2016, destacando únicamente los cambios sustantivos que de manera cronológica se han presentado de los siguientes rubros:

- Dependencias Responsables de su Operación
- Objetivos Generales y Específicos
- Metas Físicas
- Requisitos o Procedimientos de Acceso
- Mecanismos de Evaluación e Indicadores
- Participación Social
- Articulación con otros Programas sociales

Inicialmente, la operación de EDUGAR era una responsabilidad compartida entre el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF-DF) y la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (SE-GDF), sin especificar las unidades administrativas que eran directamente responsables.

Fue hasta el año 2009 que se encomienda la operación del Programa a la Dirección Ejecutiva de Apoyo a la Niñez (DEAN) del DIF-DF y en el año 2010 se crea el Fideicomiso de EDUGAR (FIDEGAR) por parte de la SE-GDF.

Es el DIF-DF el responsable de la recepción de la documentación de los derechohabientes, el registro de ingreso de los nuevos derechohabientes, la administración de la base de datos, así como de la organización y realización de la atención integral de los derechohabientes. En tanto el FIDEGAR es el responsable de lo relacionado con la entrega del apoyo monetario, a través de una tarjeta electrónica.

Durante el periodo 2011-2014, la responsabilidad recayó específicamente en la Subdirección de Programas Especiales para la Niñez de la DEAN, DIF-DF; conjuntamente con el FIDEGAR, SE-GDF.

---

<sup>38</sup> En los años 2007 y 2008 se denominaban Lineamientos y Mecanismos de Operación.

En los últimos dos años, la operación de Programa ha estado a cargo de la Subdirección de Programas Especiales de la DEAN<sup>39</sup>, DIF-DF; conjuntamente con el FIDEGAR y la Dirección de EDUGAR, SE-GDF.

**Tabla 2. Dependencias responsables de la operación de EDUGAR**

2007 - 2008	<b>DIF-DF</b> en coordinación con la <b>SE-GDF</b> .
2009	Unidad Administrativa: <b>Dirección Ejecutiva de Apoyo a la Niñez</b> (DEAN), del DIF-DF.
2010	Unidades Administrativas: DEAN, DIF-DF <b>Fideicomiso de EDUGAR</b> (FIDEGAR), por parte de la SE-GDF.
2011 - 2014	Unidades Administrativas: DIF-DF, DEAN, <b>Subdirección de Programas Especiales para la Niñez</b> . SE-GDF, FIDEGAR.
2015 - 2016	Unidades Administrativas: DIF-DF, DEAN, <b>Subdirección de Programas Especiales</b> . SE-GDF, FIDEGAR y la <b>Dirección de EDUGAR</b> .

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

En lo que respecta al Objetivo General del Programa se observa que ha ido evolucionando a lo largo de los años, especificando cada vez más las características de la Población Objetivo, los apoyos proporcionados y el número de los beneficiarios directos que se espera atender en cada ejercicio fiscal, tal como puede observarse en el Tabla 3.

Cabe resaltar que actualmente, el Objetivo General es contribuir a reducir la deserción de 9,234 alumnos inscritos en instituciones públicas de educación preescolar, básica y media superior del D.F., que sean residentes de la CDMX y cuyo sostén económico haya fallecido o estar incapacitado total y permanentemente para trabajar.

**Tabla 3. Objetivo General**

2007 - 2009	Dotar de una garantía educativa a los estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior, inscritos en escuelas públicas del D.F. a través del Programa EDUGAR, mediante el cual se promueve la continuidad de los estudios de los
-------------------	--

<sup>39</sup> En marzo de 2015, la DEAN cambió su nombre a Dirección Ejecutiva de Apoyo a la Niñez y Desarrollo Comunitario sin afectar o modificar la operación del Programa.

	alumnos hasta que concluyan el nivel medio superior, o bien cumplan los 18 años.
2010	<p>Garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes [...] 18 años.</p> <p><b>Lo anterior en el caso de que el sostén económico de la familia (madre, padre o tutor/a) haya perdido la vida o quede en estado de invalidez total o permanente.</b></p>
2011	<p><b>Atender de manera integral a la población beneficiaria</b> del Programa EDUGAR <b>incidiendo en los aspectos psicosociales</b> de quienes resultaron afectados durante y después de la pérdida o discapacidad del padre, madre, tutor/a, para evitar, o en su caso, disminuir la deserción escolar durante sus estudios de educación básica y hasta el nivel medio superior de la población beneficiaria del D.F., de acuerdo a lo establecido en el Plan de Desarrollo del Gobierno del Distrito Federal 2007-2012; al mismo tiempo que se genera la construcción de alternativas de vida a través de la misma educación.</p>
2012	<p><b>Dotar de un apoyo económico</b> para garantizar el derecho a la educación de las y los estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior, de <b>6 y hasta 18 años</b>, que se encuentren inscritos en escuelas públicas del D.F., a través del Programa EDUGAR, mediante el cual se promueve la continuidad de sus estudios hasta que concluyan el nivel medio superior, o bien cumplan los 18 años.</p> <p>Lo anterior en el caso de que el sostén económico de la familia (madre, padre o tutor/a) haya fallecido o haya caído en estado de incapacidad total o permanente, <b>en una fecha no anterior al 25 de julio de 2007.</b></p>
2013	<p><b>Garantizar el derecho a la educación</b> de las y los estudiantes [...] públicas y <b>residan permanentemente en el D.F.</b>, promoviendo la continuidad [...] años, <b>garantizando con ello su bienestar.</b></p> <p>Lo anterior en el caso de que el <b>contribuidor de recursos monetarios</b> a la familia [...] de 2007.</p>
2014	<p>El Programa EDUGAR busca contribuir con la disminución de la deserción de las y los estudiantes de <b>preescolar</b>, [...], de <b>3 hasta 18 años</b>, que se encuentren [...] años.</p> <p>Lo anterior en el caso exclusivo de que el contribuidor de [...] de 2007.</p>
2015	<p>Apoyar a niñas/os en situación de vulnerabilidad, residentes de la CDMX, de 3 a 18 años, de nivel básico y medio superior, inscritos en escuelas públicas del D.F, que han perdido el sostén económico familiar por el fallecimiento o incapacidad total y permanente del padre, madre o tutor/a, a evitar la deserción escolar a través de la entrega de una transferencia monetaria y proporcionar servicios de atención integral.</p>
2016	<p>Apoyar a 9,234 niñas/os, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad, residentes de la CDMX, de 3 a 18 años, de nivel básico y medio superior, inscritos en escuelas públicas del D.F, que han perdido el sostén económico familiar por el fallecimiento o incapacidad total y permanente del padre, madre o tutor/a, a evitar la deserción escolar a través de la entrega de una transferencia monetaria y proporcionar servicios de atención integral.</p>

Fuentes: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

De igual manera, los Objetivos Específicos han ido identificando los beneficios esperados de incluir diversos apoyos, desde transferencias monetarias, orientación psicológica, actividades culturales y recreativas, atención pedagógica, jurídica y de salud; así como se especifican a las Unidades Administrativas responsables de brindar los apoyos y sí éstos se otorgan a solicitud de los propios derechohabientes del Programa.

**Tabla 4. Objetivos Específicos**

2007 - 2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se cuenta con objetivos específicos.</li> </ul>
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Fortalecer la economía familiar</b>, específicamente de aquellas que perdieron al sostén económico de la familia.</li> <li>Prevenir que las y los estudiantes hasta el nivel medio superior, o bien por lo menos hasta que cumplan los 18 años, dejen de estudiar por falta de recursos económicos.</li> <li>Promover y fortalecer la conclusión de estudios de las y los estudiantes que perdieron al sostén económico de su familia (madre, padre, o tutor/a).</li> </ul>
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atender la necesidad de las niñas/os y adolescentes de recibir <b>orientación psicológica</b> que les apoye en acciones para evitar la deserción escolar.</li> <li>Favorecer el proceso de adaptación que enfrentan niñas/os, adolescentes y sus familias.</li> <li>Promover y generar las condiciones de participación de las y los beneficiarios en <b>actividades educativas, culturales, esparcimiento y recreación</b> que ofrecen las diversas dependencias del GDF, instituciones privadas, organizaciones sociales.</li> <li>Fomentar las redes sociales de apoyo con las familias de las y los beneficiarios.</li> <li>Difundir, canalizar y en su caso integrar a las y los beneficiarios y sus representantes legales en los Programas Sociales con los que cuenta el GDF.</li> </ul>
2012 - 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyar la economía familiar, [...].</li> <li>Prevenir que las y los estudiantes dejen de estudiar por falta de recursos económicos. □</li> <li>Promover que las y los estudiantes concluyan sus estudios hasta el nivel medio superior o hasta que cumplan 18 años de edad.</li> <li>Poner al alcance de la población beneficiaria actividades educativas, culturales y recreativas a través de los <b>Centros de Desarrollo Comunitario del DIF-DF</b>.</li> <li><b>Canalizar</b> a la población beneficiaria que así lo requiera, a las diferentes Instituciones o Dependencias del GDF, para recibir <b>atención psicológica, pedagógica, jurídica y de salud</b>, de acuerdo a su problemática específica, brindándoles un puntual seguimiento hasta la conclusión de su problemática.</li> </ul>
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Brindar un apoyo monetario mensual</b> con el fin de prevenir que las y los estudiantes dejen de estudiar por falta de recursos económicos y a su vez, promover que las y los estudiantes concluyan sus estudios hasta el nivel medio superior o hasta que cumplan 18 años de edad, en el caso de que el contribuidor de recursos monetarios a la familia (madre, padre o tutor/a) haya fallecido o haya caído en estado de incapacidad total y permanente, en una fecha no anterior al 25 de julio de 2007.</li> <li>Apoyar la economía familiar, exclusivamente la de aquellas que pierdan al principal sostén económico familiar, con el fin de que los menores que son parte de ellas concluyan sus estudios.</li> </ul>

2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Contribuir al derecho a la educación</b> de las y los estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior, buscando disminuir la deserción escolar, por medio de un apoyo económico.</li> <li>• Poner al alcance de la población derechohabiente actividades educativas, culturales y recreativas.</li> <li>• Canalizar a la población derechohabiente, que así lo requiera [...].</li> <li>• De acuerdo con la Ley de Atención Integral para el Desarrollo de las Niñas y los Niños en Primera Infancia en el D.F., las niñas y los niños de <b>3 a 6 años</b>, tendrán <b>derecho de preferencia para ingresar</b> al Programa.</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otorgar un <b>apoyo monetario mensual de 832 pesos</b> con el fin de prevenir que las niñas/os de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, residentes de la CDMX, dejen de estudiar porque han perdido el sostén económico familiar por el fallecimiento o incapacidad total y permanente del padre, madre o tutor/a total y permanente, en una fecha no anterior al 25 de julio de 2007.</li> <li>• Brindar atención de salud a las niñas/os por medio de canalización a la <b>Subdirección de Promoción a la Salud</b>.</li> <li>• Dar atención psicológica a las niñas/os, así como a sus madres, padres y tutores en el <b>Módulo de Atención Psicológica de la Subdirección de Programas Especiales</b>.</li> <li>• Otorgar atención jurídica a las madres, padres y tutores de las niñas/os derechohabientes del Programa, por medio de canalizaciones a la <b>Dirección Ejecutiva de Asuntos Jurídicos</b>.</li> <li>• Brindar atención recreativa y cultural a las niñas/os por medio de la <b>Subdirección de Programas Especiales</b>.</li> </ul>
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otorgar un apoyo monetario mensual de 832 pesos con el fin de prevenir [...].</li> <li>• Brindar atención de salud <b>a petición de la madre, padre o tutor/a de las niñas/os, adolescentes y jóvenes</b>, por medio de canalización a la [...].</li> <li>• Dar atención psicológica a las [...].</li> <li>• Otorgar atención jurídica <b>a petición de</b> las madres, [...].</li> <li>• Brindar atención recreativa y [...].</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

Asimismo, las ROP presentan las metas físicas que se pretenden alcanzar cada año, expresadas como el número de alumnos por atender (Población Objetivo) mediante el otorgamiento del apoyo económicos y de apoyos psicológicos, emocionales, pedagógico, y actividades culturales y recreativas; así como el número de credenciales de los alumnos susceptibles de ser atendidos (Población de Referencia).

**Tabla 5. Metas Físicas**

2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Credencialización de <b>1'510,240</b> niñas/os inscritos en escuelas públicas de nivel primaria, secundaria y medio superior en el D.F.</li> </ul>
2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otorgar apoyo económico a <b>989</b> niños/as inscritos en escuelas públicas de nivel primaria, secundaria y medio superior en el D.F., cuyo padre, madre o tutor/a responsable del sostenimiento económico del menor fallezca, o bien, caiga en un estado de invalidez total y permanente, a través del FIDEGAR.</li> </ul>
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otorgar apoyo económico a un mínimo de <b>1,705</b> niños/as inscritos [...].</li> <li>• Credencializar a <b>300,000</b> niños/as inscritos [...].</li> </ul>

2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otorgar apoyo económico a un mínimo de <b>2,415</b> niños/as, adolescentes [...].</li> <li>• Credencializar a <b>100,000</b> niños/as y jóvenes inscritos ...</li> </ul>
2011 - 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otorgar <b>apoyo económico, atención psicológica, cultural y recreativa</b> a <b>2,415</b> niños(as) y adolescentes [...], buscando con esto la impartición de talleres a las y los beneficiarios, pláticas a las madres, padres y tutor(as) desde una perspectiva de género, igualdad, no discriminación, derechos humanos y de conciencia ambiental.</li> <li>• Establecer vínculos institucionales para obtener <b>apoyo psicológico, emocional, pedagógico</b>, para canalizar a la población beneficiaria ampliada que requiera de alguno de esos apoyos.</li> <li>• Ofrecer <b>actividades culturales y recreativas</b>, que ofrezcan a los niños/as y adolescentes nuevas alternativas.</li> </ul>
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otorgar apoyo [...] a <b>2,415</b> niñas(os) y adolescentes [...].</li> <li>• Establecer vínculos institucionales [...].</li> <li>• El DIF-DF, por medio de la DEAN, a través de la <b>Subdirección de Programas Especiales para la Niñez</b>, ofrecerá actividades culturales [...].</li> </ul>
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El DIF-DF brindará atención, [...] a <b>5,500</b> niñas/os [...].</li> <li>• El FIDEGAR otorgará un apoyo monetario mensual a <b>9,146</b> derechohabientes.</li> </ul>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El DIF-DF brindará atención psicológica, [...] <b>5,400</b> niñas(os) [...].</li> <li>• Por parte del FIDEGAR otorgará un apoyo monetario mensual a <b>9,146</b> derechohabientes.</li> <li>• Debido a razones presupuestales, el Programa no puede lograr la plena universalidad; por lo tanto y en cumplimiento a lo señalado en el 3° Párrafo del Art. 27 de la Ley de Desarrollo Social del Distrito Federal se establece que: "Cuando por razones presupuestales un Programa no pueda lograr en sus primeras fases la plena universalidad se optará por la <b>focalización territorial</b> para delimitar un ámbito socio-espacial en el que dicho Programa se aplicará a todos los habitantes de dicho territorio que reúnan las características del Programa específico".</li> </ul>
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por parte del FIDEGAR se otorgará un apoyo monetario mensual a <b>9,234</b> derechohabientes, cifra que representa poco más del <b>89% de la población objetivo</b>.</li> <li>• El DIF-DF brindará <b>5,400</b> atenciones psicológicas, [...].</li> <li>• Debido a razones presupuestales, el Programa [...].</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

En cuanto a los requisitos de acceso también han ido cambiando desde que entra en operación el Programa. Básicamente, a los requisitos originales se agrega que el alumno sea residente permanente de la CDMX, se amplía la edad inicial de los derechohabientes para cubrir a los alumnos de preescolar y la fecha del fallecimiento o incapacitación del tutor.

**Tabla 6. Requisitos de Acceso**

2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Niños/as que tengan entre 6 y 18 años.</li> <li>• El padre, madre o tutor responsable del sostenimiento económico del menor fallezca, o bien caiga en un estado de <b>invalidez total y permanente</b>.</li> <li>• Se encuentren inscritos en escuelas públicas en el D.F. de nivel primaria, secundaria y medio superior.</li> </ul>
------	--

2008 - 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>Niños/as que [...] años.</li> <li>El padre, madre o [...] <b>y permanente.</b></li> <li>Se encuentren inscritos [...] superior.</li> <li>Que comprueben su residencia permanente en el D.F.</li> </ul>
2014 - 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Niños/as que tengan entre <b>3</b> y 18 años.</li> <li>Se encuentren inscritos [...] nivel preescolar, [...].</li> <li>Que comprueben su residencia [...].</li> <li>El contribuidor de recursos [...], en una fecha no anterior al 25 de julio de 2007.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

Mientras que la documentación requerida para ser beneficiario del Programa y del tutor responsable se limita a documentos de identificación, constancias de asistencia a la escuela y del fallecimiento o invalidez del sostén económico del menor, así como una carta compromiso del tutor responsable.

**Tabla 7. Documentación requerida para el procedimiento de acceso**

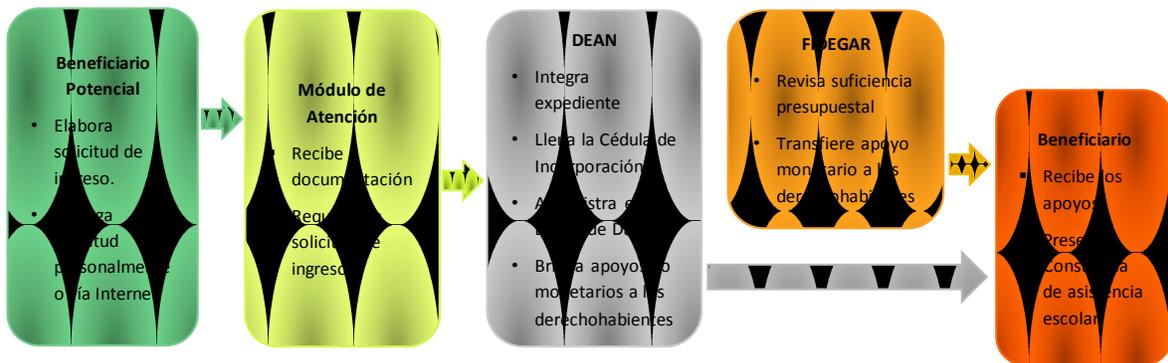
<b>Del beneficiario</b>	<b>De la madre, padre o tutor responsable</b>
Credencial emitida por el DIF-DF (requerida obligatoriamente hasta el 2007, después fue optativa y desaparece a partir de 2012).	Identificación oficial (Credencial de elector).
Clave única de registro de población CURP, a partir de 2009.	Clave Única de Registro de Población (CURP), a partir de 2009.
Copia del acta de nacimiento o cualquier documento que señale la fecha de nacimiento.	Acta de defunción o dictamen médico de invalidez total o permanente, expedido por alguna institución de Salud Pública.
Comprobante de domicilio en el D.F., actualizado semestralmente.	Para todos los casos se deberá acreditar que la persona fallecida era el sostén económico de la familia mediante el último recibo de pago de sueldo En caso de no contar con ello, la Subdirección de Programas Especiales para la Niñez realizará un estudio socioeconómico para determinar la viabilidad del ingreso al Programa.
Constancia de asistencia a la escuela, actualizada bimestralmente	En el caso de defunción o invalidez de un tutor/a, que no sea padre o madre del menor, se tendrá que acreditar dicha tutoría mediante el acta de sentencia resolutive del Juez de lo Familiar.
Número de teléfono, se incluye en 2012.	Cuando el tutor/a que solicita el apoyo económico, no sea el padre o la madre de las y los estudiantes, deberá comprobar que le fue otorgada esa responsabilidad por un juez de lo familiar. se incluye en 2012.
	Carta Compromiso firmada por la madre, padre o tutor que queda como responsable en el momento de integrar el expediente de las niñas/os, adolescentes y jóvenes.
	Solicitud de ingreso al Programa, realizado vía web.

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

Con el fin de dar seguimiento a la meta física establecida, la renovación de la documentación de los derechohabientes del Programa se lleva a cabo de manera semestral.

Es importante notar que el Procedimiento de Acceso a EDUGAR es bastante simple y puede esquematizarse como se muestra en el siguiente flujograma.

**Figura 5. Procedimiento de Acceso a EDUGAR.**



Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

Por otra parte, las personas que estimen haber cumplido con los requisitos y criterios de selección para acceder a los apoyos de EDUGAR y que no lo hayan obtenido, tendrán derecho a solicitar que la DEAN funde y motive las razones por las cuales no se le otorgó el beneficio; asimismo de acuerdo con el Reglamento de la Ley de Desarrollo Social para el Distrito Federal, la persona que se considere indebidamente excluida de este Programa Social podrá presentar la queja ante la Procuraduría Social del Distrito Federal.

El proceso de atención de quejas o inconformidades se ha ido formalizando a través del tiempo de operación de EDUGAR, incorporando aspectos como el marco legal de la queja o inconformidad, las vías de como levantar una queja o inconformidad con direcciones de contacto tanto físicas como electrónicas; así como la diferenciación de los conceptos queja y recurso de inconformidad, considerando que esta última se norma por la Ley de Procedimiento Administrativo del Distrito Federal, ante el superior jerárquico de la autoridad emisora del acto que impugna. En tanto una queja se norma por lo

establecido en el Art. 21 del Estatuto Orgánico del DIF-DF y se reala a través de un escrito que contenga: nombre, domicilio y número telefónico de la persona que la interpone; motivo de la queja; nombre de la o el servidor público o área administrativa que origina el motivo de la queja.

Finalmente, las ROP establecen que el FIDEGAR debe depositar el monto exacto del apoyo económico a los beneficiarios, periódicamente, mes a mes, de acuerdo a las fechas en las que se tenga disponible el recurso. Cuando no se pueda satisfacer toda la demanda de incorporación al Programa por restricción presupuestal, se exige que las incorporaciones sean claras, transparentes, equitativas, sin favoritismos, ni discriminación; y será la Contraloría General del Gobierno del Distrito Federal el órgano competente para conocer las denuncias de violación e incumplimiento de derechos en materia de desarrollo social.

En el tema de indicadores, la cultura de la Gestión para Resultados (GpR) se percibe como el modelo de cultura organizacional, directiva y de desempeño institucional, que enfatiza lo logrado y su impacto sobre el bienestar de la población; en tanto, en el marco de la rendición de cuentas y de transparencia, la aplicación de la Metodología del Marco Lógico (MML) permite la medición de resultados de los Programas sociales, la mejora de su diseño y su lógica interna, todo ello con el fin de que los servidores públicos puedan tomar decisiones pertinentes en torno a su diseño e implementación. Asimismo, facilita el seguimiento de los Programas, ya que proporciona información sobre los avances observados, a través del cumplimiento de sus metas y de sus indicadores, así como sobre el ejercicio de los recursos asignados a los Programas, lo que propicia la ejecución de las medidas pertinentes para el cumplimiento de los objetivos y el logro de los resultados.

En este sentido, las ROP de EDUGAR han atravesado un cambio sustancial en materia de indicadores de resultados, al ser considerada a partir del ejercicio 2015 la Metodología del Marco Lógico como herramienta para evaluar su operación en cada ciclo escolar, como puede observarse en la Tabla siguiente.

**Tabla 8. Mecanismos de Evaluación e Indicadores de EDUGAR**

<b>2007 - 2008</b>	Seguimiento a los beneficiarios inscritos en el Padrón, mediante operativos de campo especificando: definición del objetivo, determinación de la técnica a utilizar, diseño de la muestra, elaboración de los instrumentos de captación y control de la información a
----------------------------	---

	recabar en campo, procedimiento para la aplicación de los instrumentos, capacitación a la estructura operativa, análisis de resultados y presentación de resultados.
<b>2009 - 2012.</b>	<p>Evaluación cuantitativa en donde se considera una metodología con registros administrativos y como instrumentos los análisis estadísticos.</p> <p>Evaluación cualitativa en donde la metodología es indirecta y los instrumentos son entrevista a beneficiarios y representantes.</p> <p>Los indicadores a considerar son de gestión, resultados u operación, costo e impacto, tanto para el apoyo económico como para la credencialización.</p>
<b>2013 - 2015</b>	<p>Evaluación Interna de EDUGAR por parte de la Dirección de Planeación del DIF-DF de acuerdo a los criterios establecidos por el Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal (EVALUA-DF).</p> <p>Es necesario establecer los indicadores de acuerdo a la Metodología de Marco Lógico.</p> <p>Evaluaciones Externas y Capacitación de conformidad con la suficiencia presupuestal de la Institución.</p>
<b>2016</b>	<p>La Estrategia Metodológica de Evaluación del Programa EDUGAR tiene como propósito atender los objetivos, requerimientos y perspectivas en apego a lo establecido en los Lineamientos para la Evaluación Interna de los Programas Sociales que emite anualmente EVALÚA-DF, mediante la aplicación sistemática de diversos instrumentos y técnicas cuantitativas y cualitativas adecuadas a los componentes.</p> <p>La evaluación del Programa será anual y estará a cargo de la Dirección de Planeación del DIF-DF, en coordinación con la DEAN, para lo cual se recurrirá a la Metodología de Marco Lógico aprobada por ILPES-CEPAL y los resultados de la evaluación serán compartidos por ambas instancias.</p> <p>Las Fuentes de Información de Gabinete son: INEGI, Censo interactivo de Población de Vivienda 2010; Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, 2012; Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud 2014. Secretaría de Educación Pública, Estadísticas del Sistema Educativo Nacional Escolarizado del Distrito Federal, Ciclo 2012-2013.</p>

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

Específicamente, las ROP 2016 definen el Resumen Narrativo y los Indicadores de la MIR que debe ser utilizada para la evaluación de la operación del Programa que a continuación se presenta.

**Tabla 9. MIR para la Evaluación de EDUGAR**

<b>Nivel de Objetivo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de Indicador</b>	<b>Indicador</b>
<b>Fin</b>	Conocer el incremento o decremento de la deserción del Programa entre un ciclo escolar y el anterior	Eficacia	Variación anual en la deserción escolar de los beneficiarios del Programa entre un ciclo escolar y el anterior.
<b>Propósito</b>	Conocer la cobertura del Programa respecto a la población establecida como meta.	Eficacia	Porcentaje de estudiantes beneficiarios del Programa en el ciclo escolar estudiando respecto a la población objetivo.
<b>Componentes</b>	Impacto respecto a la satisfacción del Programa en los beneficiarios.	Calidad	Porcentaje estimado de beneficiarios satisfechos y muy satisfechos con el Programa.
	Impacto respecto a la satisfacción con el servicio de entrega de la tarjeta bancaria del Programa en los beneficiarios.	Calidad	Porcentaje estimado de beneficiarios satisfechos con el trato recibido en la entrega de la tarjeta bancaria del Programa.
<b>Actividades</b>	Conocer la eficacia respecto a la dispersión del beneficio económico en total de beneficiarios del Programa.	Eficacia	Porcentaje estimado de la población beneficiaria a la que se le pago el estímulo
	Impacto respecto a la satisfacción con el servicio de trámite de incidencias del Programa en los beneficiarios	Calidad	Porcentaje estimado de beneficiarios satisfechos con el trato recibido en la atención de una incidencia del Programa

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Reglas de Operación del Programa EDUGAR 2016. Págs. 313-315

Por otra parte, las ROP enfatizan la participación social tal como a continuación se presenta.

**Tabla 10. Formas de Participación Social**

2007 - 2009	Las Asociaciones, Comités Vecinales y personas en general proporcionan información acerca de los beneficiarios, principalmente en cuanto a reportes de fallecimiento, cambios de domicilio, cumplimiento de la mayoría de edad, etc.
2010 -2014	Las madres y padres de las y los becarios contribuyen al buen funcionamiento del Programa informándonos sobre las familias que hacen uso indebido del recurso; además pueden participar en las Asambleas Comunitarias que se realizan en los Centros DIF-DF, con el objetivo de impulsar acciones para el desarrollo de sus comunidades.  Adicionalmente las Asociaciones Civiles y Organizaciones Profesionales

	Especializadas en el tema de educación, familia, infancia, juventud, orfandad y tanatología, además de otros temas vinculados con el Programa de EDUGAR pueden sugerir mejoras al mismo.
2015	Las madres, los padres y/o tutores, así como los derechohabientes, podrán participar en el Modelo de Intervención Comunitaria, a través el cual se generen procesos de participación social, enmarcado en tres ejes: Perspectiva de género, Derechos humanos e Igualdad social.
2016	Las derechohabientes contribuyen de manera importante al buen funcionamiento del Programa, informando todo lo relacionado con él. Además, pueden participar en los talleres informativos y/o capacitación, con el objetivo de impulsar acciones para el desarrollo de sus comunidades.  Aunado a lo anterior, en el Módulo de Atención Ciudadana existe un buzón donde la derechohabiente puede depositar sus comentarios respecto al Programa, los cuales enriquecen la ejecución del mismo.

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

Finalmente, en cuanto a la complementariedad que EDUGAR tiene con otros Programas Social del GDF, las ROP ha ido incorporando cada año más Programas relacionados con la educación de las niñas/os residentes de la CDMX, como se puede apreciar en la Tabla siguiente.

**Tabla 11. Complementariedad con otros Programas Sociales**

2007 - 2008	Programa de Becas escolares para niñas y niños que se encuentran en condición de pobreza y vulnerabilidad social.
2009	Programa de Becas escolares [...] social. Programa Niños Talento
2010 -2014	Programa de Becas escolares [...] social. Programa Niños Talento. Becas para Personas con Discapacidad. Programa de Madres Solteras. Programa de Asistencia Alimentaria a Población en Desamparo.
2015 - 2016	Programa de Becas escolares [...] social. Programa Niños Talento. Becas para [...] Discapacidad. Programa [...] Solteras. Programa de Asistencia [...] Desamparo Uniformes Escolares Gratuitos Útiles Escolares Gratuitos

### **III.3 Análisis del Marco Lógico**

La Metodología del Marco Lógico (MML) es una herramienta de planeación que permite estructurar la solución de un problema específico; esto es, permite formular un Programa para contribuir a solucionar un problema específico. Una de sus principales características es la facilidad para interpretar la información sobre las causas del problema y los efectos que éste tiene, dada la manera sistémica y lógica en que se presentan los objetivos que se pretenden alcanzar y la manera en que los relaciona con objetivos de mayor nivel.

Si bien existen diversas etapas de la MML, es del interés de la presente evaluación el analizar el árbol del problema, diferenciando sus causas y sus efectos. El árbol de problema es una herramienta esquemática que permite identificar gráficamente y analizar las posibles causas y efectos del problema principal que se pretende solucionar con la implementación del Programa.

La literatura especializada en deserción escolar identifica diversas causas tanto inherentes al sistema educativo como al contexto familiar y socio cultural de los alumnos, que les orillan a abandonar el sistema de educación escolarizada.

Si bien existen causas inherentes a la propia oferta educativa que conllevan a que los menores abandonen la escuela, como pueden ser: insuficientes profesores capacitados que cuenten con herramientas pedagógicas, cognitivas y socio afectivas, acordes a las características de los alumnos por atender, la lejanía y dificultad de acceso a la escuela, grupos numerosos en aulas inadecuadas, etc.; también se han identificado una serie de causas relativas al contexto familiar, tales como: problemas psicológicos y emocionales de los miembros de la familia y del desempeño escolar de los hijos, situaciones donde los padres y/o los propios adolescentes no valoran la educación escolarizada, así como el limitado ingreso familiar, dado que el asistir diariamente a la escuela no sólo tiene significativos costos asociados (transporte, útiles escolares, uniformes, etc.) sino que representa un importante costo de oportunidad al posponer la incorporación de los menores al mercado laboral.

La muerte o incapacitación del principal sostén económico del hogar genera problemas económicos, psicológicos, emocionales, legales intrafamiliares que pueden

traducirse, de no ser atendidos oportunamente a través de servicios jurídicos, de salud, atención psicológica y pedagógica, así como actividades recreativas, en un estado de depresión y falta de atención de las actividades que cotidianamente realizan los hijos que se verán reflejados en un bajo rendimiento escolar y, a la larga, en el abandono de sus estudios, tal como se muestra en la parte superior de la Figura 3 donde se esquematiza el Árbol del Problema relativo a la deserción escolar.

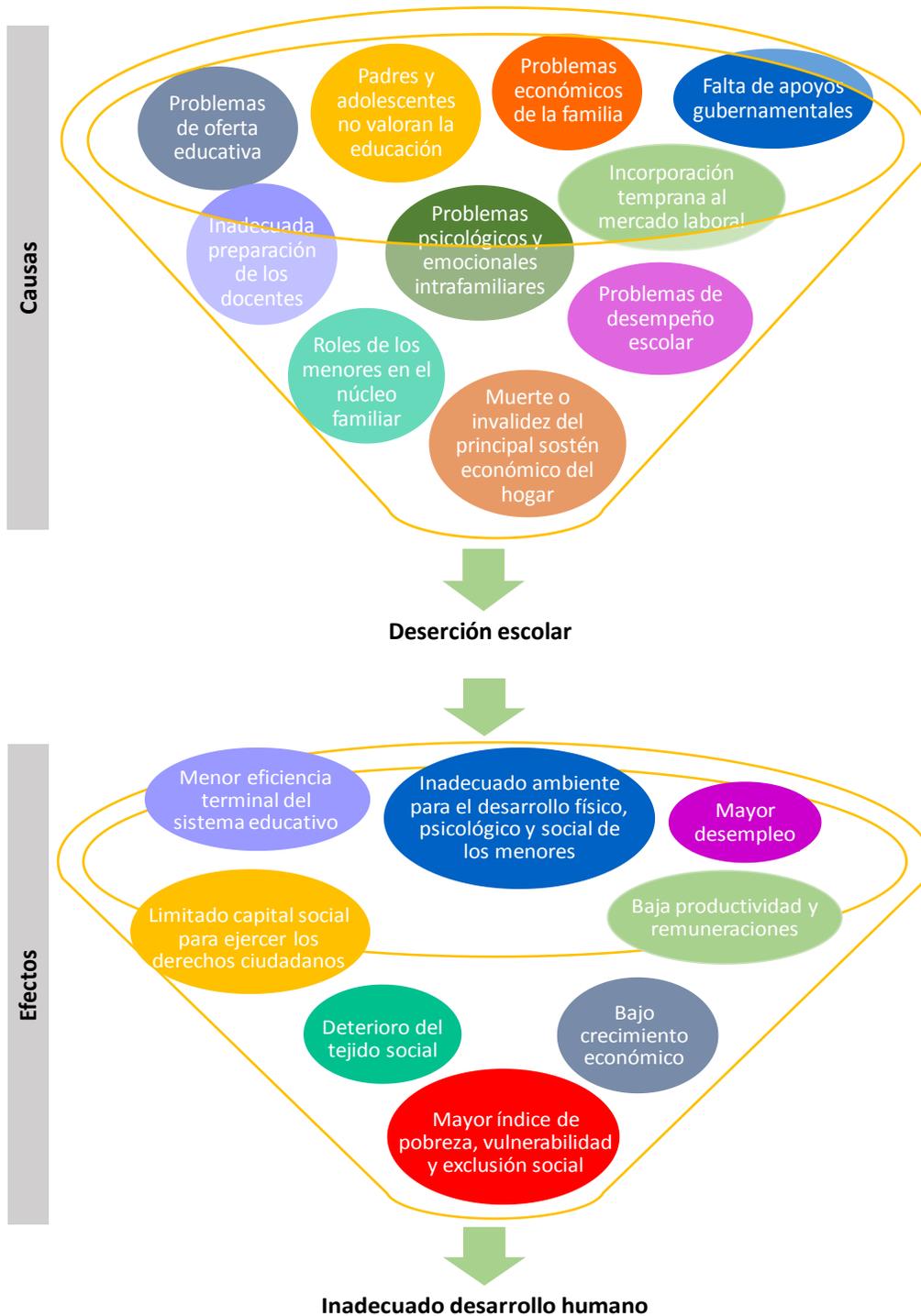
En el caso de que el evento conlleve a una fuerte disminución del ingreso familiar, algunos de los miembros de la familia deberán incorporarse al mercado laboral, siendo en la mayoría de los casos el otro conyugue y/o el mayor de los hijos quienes lo hacen. El tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo, orilla a los jóvenes a abandonar sus estudios, de manera temporal o definitiva.

Por otra parte, la deserción escolar genera diversos problemas sociales y económicos significativos, como son: una menor eficiencia terminal del sistema educativo, más mano de obra no calificada en busca de empleo, una baja productividad que conlleva a bajas remuneraciones y una baja tasa de crecimiento económico, mayores índices de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social.

Otro de los efectos que tiene la deserción escolar es que al incorporarse al mercado laboral a una temprana edad o quedarse en casa, es que el desarrollo físico, psicológico y social de las niñas/os, adolescentes y jóvenes se ve alterado, incrementando los factores de riesgo para su adecuada inserción social.

Es así que la deserción escolar se traduce al final en un inadecuado nivel de desarrollo humano a nivel de la sociedad en su conjunto.

**Figura 6. Árbol del Problema**



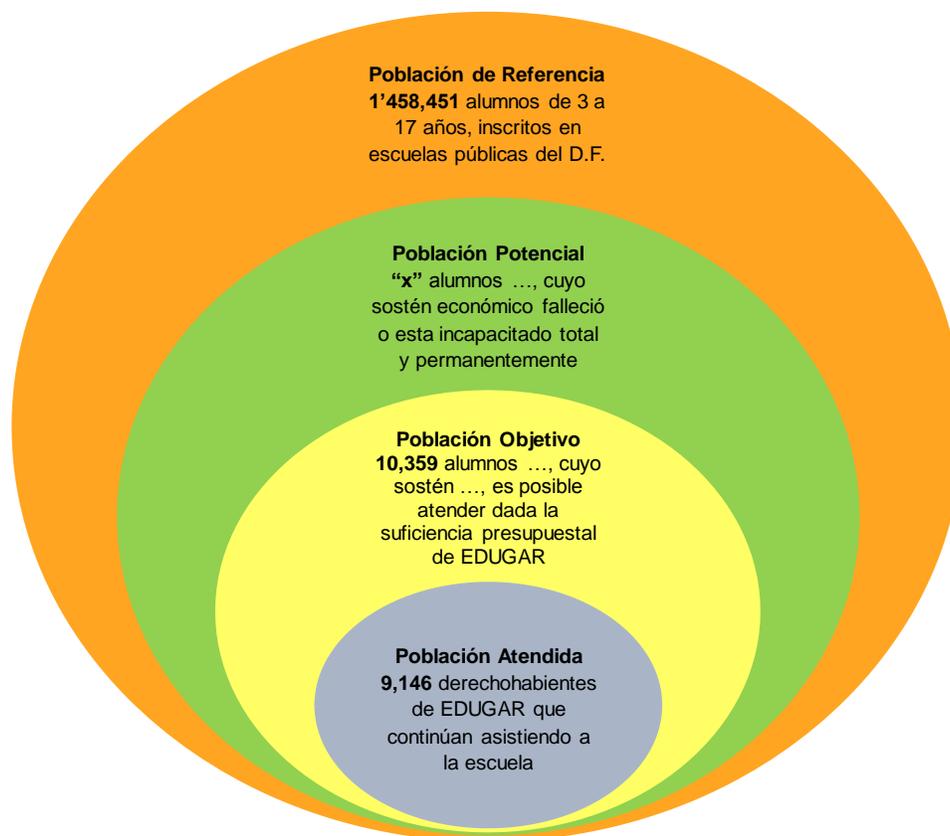
Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

### III.3.1 Conceptualización de las Poblaciones de EDUGAR

A partir de las ROP del Programa EDUGAR y del Árbol del Problema descrito anteriormente es posible conceptualizar a las poblaciones de referencia, potencial, objetivo y atendida tal como se muestra en la Figura 4.

La Secretaría de Educación Pública<sup>40</sup> reportó que en el ciclo 2012-2013 estaban inscritos 1'458,451 alumnos en las escuelas públicas de la CDMX en los niveles preescolar, básico y medio superior, quienes constituyen la **Población de Referencia** del Programa EDUGAR, esto es el universo de alumnos de las instituciones públicas.

**Figura 7. Conceptualización de las Poblaciones de EDUGAR**



Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

En tanto, la **Población Potencial** siendo parte de la Población de Referencia, cuenta con la característica de que, al haber perdido a su principal sostén económico por muerte o incapacidad permanente, ve incrementada la probabilidad de abandonar sus

<sup>40</sup> SEP. Sistema Educativo Nacional para el D.F. 2012-2013.

estudios. Cabe mencionar que, a pesar de ser un elemento primordial del Programa, a la fecha se desconoce el número de alumnos que enfrentan esta situación, debido a que no hay estadísticas disponibles relativas a las tasas de mortalidad e invalidez permanente del sostén económico de este grupo estudiantil; lo que impide estimar el porcentaje de cobertura que tiene el Programa año con año.

A fin de definir a la **Población Objetivo** se considera la suficiencia presupuestal que el Programa EDUGAR tiene cada año, así como el monto del apoyo monetario mensual que se otorgará a cada derechohabiente. De esta forma, se ha estimado la Población Objetivo en 10,359 alumnos por atender cada año durante el periodo 2007-2016.

Finalmente, la **Población Atendida** son aquellas niñas/os, adolescentes y jóvenes que, habiendo perdido al principal sostén económico de su hogar, continúan con su educación preescolar, básica y media superior en las instituciones públicas de la CDMX, gracias a ser derechohabientes de EDUGAR.

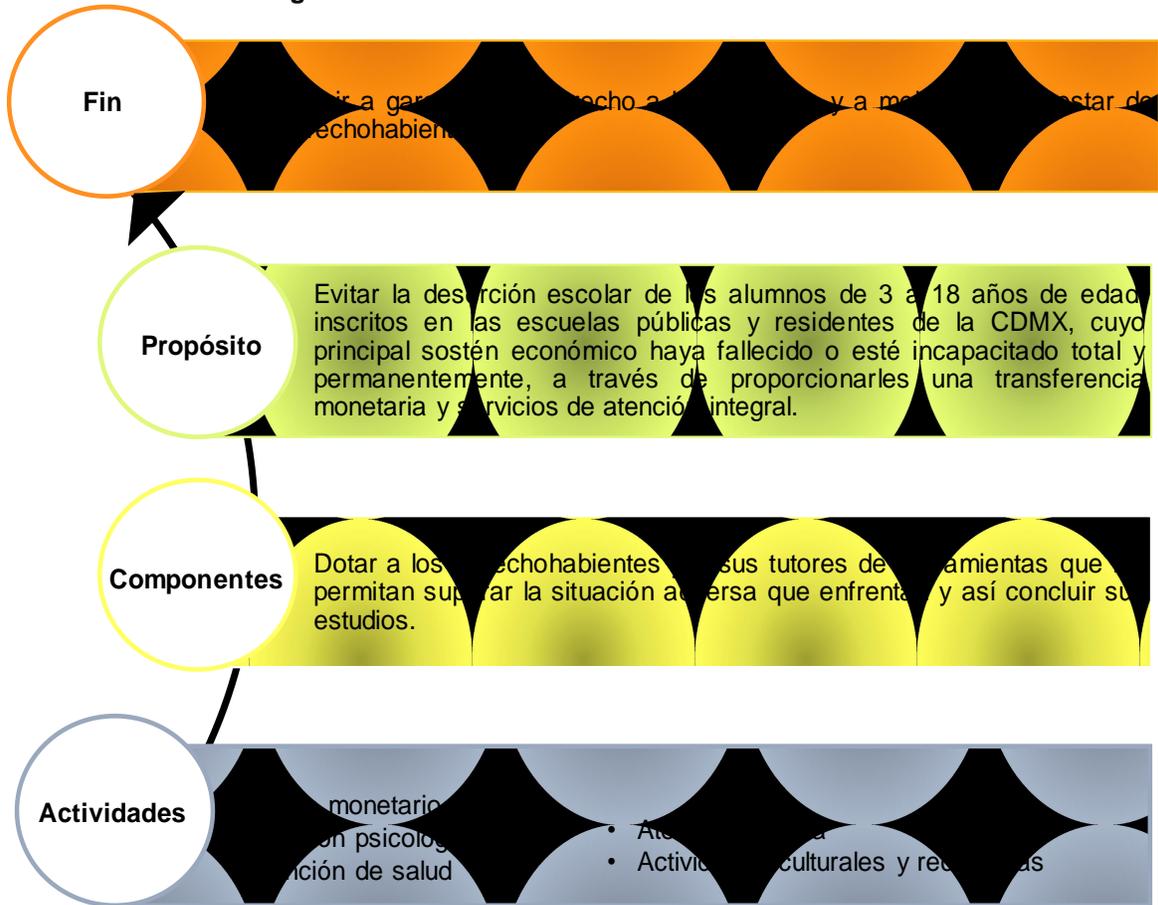
### **III.3.2 Matriz de Indicadores para Resultados**

Si bien, las ROP no establecen explícitamente la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR) del Programa, formulada a partir de un Árbol de Objetivos derivado del Árbol del Problema presentado con anterioridad, es posible identificar los elementos que constituirían el Resumen Narrativo y los Indicadores correspondientes a cada nivel de objetivos de la MIR, tal como se muestra en la Figura 5 y la Tabla 12.

Dado que el objetivo general del EDUGAR es reducir la probabilidad de que las niñas/os, adolescentes y jóvenes abandonen sus estudios como resultado de la problemática familiar que se genera por la incapacidad laboral permanente o el fallecimiento del principal sostén económico del hogar, lo que constituye el Propósito del Programa, el Fin último de éste es garantizar el derecho a la educación y contribuir a mejorar el bienestar de los derechohabientes del mismo.

Para ello, el Gobierno de la CDMX lleva a cabo una serie de Actividades tales como otorgar un apoyo económico, atención psicológica, médica y jurídica, así como actividades culturales y recreativas a los derechohabientes, de tal manera que se logre dotarles de herramientas que les permitan superar los problemas personales y familiares que enfrentan y logren terminar sus estudios.

**Figura 8. Resumen Narrativo de la MIR de EDUGAR**



Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

Es de suma importancia para poder realizar una evaluación de impacto de un programa, el contar con los indicadores idóneos de cada nivel de objetivos del Resumen Narrativo de la MIR.

El Presupuesto Basado en Resultados define que los indicadores para resultados son medidas cuantitativas y cualitativas del desempeño del programa que relacionan la medición de dos o más variables asociadas a éste. Medidas que describen los resultados que se espera obtener con su implementación y medidas que describen en qué grado se cumple con los resultados esperados durante la implementación del programa y, por lo tanto, constituyen elementos fundamentales para su monitoreo y posterior evaluación.

Existen distintos tipos de indicadores y se deben de asociar a una de las cuatro dimensiones que la literatura especializada en PbR señala. Los tipos de indicadores son: Indicadores estratégicos, los cuales miden impactos, tal como los resultados o los productos del programa, son estratégicos porque están planteados con una visión de largo plazo y para solucionar problemas complejos y corresponden a los niveles de Fin y Propósito de la MIR; Indicadores de gestión, que miden procesos, actividades e insumos; son de corto plazo y programables. Un indicador de gestión mide los objetivos que surgen de la administración cotidiana del programa y corresponden a los niveles de Componentes y Actividades de la MIR. Si bien las cuatro dimensiones consideradas son eficacia, eficiencia economía y calidad. La utilidad final de lograr ubicar al indicador en una de las cuatro dimensiones y analizar si se utilizará un indicador estratégico o de gestión radica en lograr precisar la forma en la cual los objetivos del programa serán evaluados.

Con la finalidad de dar seguimiento a los resultados de llevar a cabo esa serie de Actividades que conllevarán a lograr que los derechohabientes tengan un adecuado rendimiento escolar, el cual es el Componente que se busca obtener en corto plazo, se formulan una serie de indicadores. Al obtener ese Componente es probable que a mediano plazo se logre alcanzar el Propósito de EDUGAR, mismo que se verá reflejado en el indicador correspondiente. Asimismo, de lograrse e Propósito, es razonablemente posible que a largo plazo se alcance el Fin último del Programa.

**Tabla 12. Indicadores de la MIR del Programa EDUGAR**

<b>Nivel de Objetivo</b>	<b>Indicador</b>
Fin	Tasa de derechohabientes que logran completar su educación básica y media superior.
Propósito	Mínima tasa de deserción escolar de los derechohabientes.
Componentes	Porcentaje de derechohabientes con un adecuado rendimiento escolar, resultado de un entorno familiar más estable tanto emocional como económicamente.
Actividades	Porcentaje de derechohabientes que reciben el apoyo económico.
	Porcentaje de derechohabientes que reciben atención psicológica.
	Porcentaje de derechohabientes que reciben atención médica.
	Porcentaje de derechohabientes que reciben atención jurídica.
	Porcentaje de derechohabientes que asisten a actividades culturales y recreativas.

Fuente: elaboración propia con base en: Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR, 2007-2016.

## **IV. METODOLOGÍA Y PARÁMETROS DE EVALUACIÓN**

La presente Evaluación Externa de Impacto del Programa EDUGAR busca determinar si la transferencia monetaria entregada a las familias, así como la provisión de los servicios complementarios de salud, psicológicos, legales, recreativos y culturales impactan en: 1) la probabilidad de desertar de la escuela 2) la satisfacción en la calidad de vida de las niñas/os, adolescentes, jóvenes, padres o tutores, y 3) la felicidad en los padres o tutores en relación con los derechohabientes. Asimismo, se buscará determinar por medio del planteamiento de modelos econométricos, si hubo consecuencias no previstas, ya sean positivas o negativas, sobre los derechohabientes del Programa.

### **IV.1 Descripción de la metodología a seguir**

El alcance de la evaluación corresponderá al ámbito de la aplicación del Programa de acuerdo a las Reglas de Operación 2016, es decir se llevará a cabo en la Ciudad de México para la Población Objetivo y Derechohabientes del Programa.

La Evaluación de Impacto del Programa EDUGAR utilizará un enfoque metodológico que permitirá obtener información cuantitativa (QUANT) de fuentes primarias por medio de la aplicación de una encuesta a las niñas/os, adolescentes, jóvenes, padres o tutores que actualmente se encuentran inscritos en el Programa.

Para conocer si efectivamente, la transferencia monetaria, así como los servicios complementarios del Programa, tienen un efecto positivo sobre la población derechohabiente, se trabajará con dos grupos de familias, las de mayor antigüedad, es decir con más de dos años de gozar de los beneficios del Programa, y aquellas de reciente ingreso, con menos de dos años dentro del Programa.

### **IV.2 Diseño de los cuestionarios por aplicar**

#### **IV.2.1 Instrumento para evaluar la calidad de vida de los beneficiados**

Para determinar la percepción sobre la calidad de vida de los estudiantes beneficiados con el apoyo del Programa, se empleó el instrumento Kidscreen (Screening for and promotion of Health Related Quality of Life in Children and Adolescents) en su versión con

27 reactivos (Véase Anexo 1). Existen tres versiones del Kidscreen, con 52, 27 y 10 reactivos.

Para la versión con 27 reactivos, Vélez *et al.*, reportan que los estudios que se han hecho sobre su validez con el empleo de análisis de Rasch, los resultados psicométricos han sido buenas: unidimensionalidad, ajuste de persona y reactivos, etc. y los autores concluyen que el Kidscreen es un instrumento válido y confiable. En la versión con 27 reactivos, los dominios de vida son los siguientes: Bienestar Físico, Bienestar Psicológico, Autonomía y Relación con los padres, Apoyo Social y Amigos, Ambiente en la Escuela.

Cada uno de los 27 reactivos se responde con el empleo de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van de Muy de Acuerdo (1 puntos), De Acuerdo (2 puntos), Indiferente (3 puntos), En Desacuerdo (4 puntos) y, Muy en Desacuerdo (5 puntos).

En su primera etapa de construcción, creado por especialistas de 13 países europeos con la participación de 3,000 niños y adolescentes de Europa, se identificaron 52 reactivos distribuidos en 10 dominios de vida que fueron analizados y piloteados. Posteriormente, el instrumento fue aplicado a un promedio de 1,800 niños y adolescentes de cada uno de los países participantes y sometido a una gran cantidad de análisis psicométricos y considerando análisis nacionales y transculturales que confirmaron los resultados del estudio piloto.

Dentro de los resultados de los análisis estadísticos realizados se encontró un Alfa de Cronbach de entre 0.77 a 0.89 para el total de la muestra. Adicionalmente se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio sobre los diez dominios de vida que mide el instrumento. Se encontró que el total de reactivos se distribuyeron válidamente en los dominios de vida correspondientes.

Tal instrumento se ha empleado ampliamente en estudios en diferentes áreas: como la salud física, educación, psicología, etc. con el propósito de evaluar los efectos de diversos Programas o en trabajos de carácter teórico. De acuerdo a Vélez *et al.*, el Kidscreen es el único instrumento que cuenta con adaptación de validez transcultural. A partir del desarrollo del instrumento, su uso se ha extendido a muchos otros países en los que ha habido adaptaciones transculturales en lugares como Argentina, Brasil, Chile, México, Colombia, etc.

#### **IV.2.2 Instrumento para medir la felicidad percibida del padre, madre o tutor participante**

A fin de contar con una medida sobre la felicidad percibida por la persona que acudió a responder el cuestionario a padres o tutores, se les pidió que respondieran a la pregunta de qué tan feliz se sentían antes de contar con el apoyo del Programa y ahora que lo tienen. Las preguntas se respondieron con el empleo de una escala de 10 opciones de respuesta que van desde Muy Infeliz a Completamente Feliz. (Véase Anexo 2).

#### **IV.3 Descripción de la población y del procedimiento seguido para la muestra.**

El universo total de alumnos atendidos por EDUGAR durante 2016 ascendía a 9,234 niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes en su mayoría cursaban los niveles educativos de Secundaria y Primaria; quienes presentan una equidad de género casi perfecta, el 50.18% son mujeres.

En lo relativo al lugar de residencia de los derechohabientes se registra que la Delegación de Iztapalapa alberga a casi una tercera parte de ellos, en la Delegación Gustavo A. Madero vive poco más del 14%, en tanto, el 56.8% de los estudiantes se localizan en las 14 Delegaciones restantes.

El tamaño de la muestra (619 observaciones) se determinó a través de la metodología de un muestreo aleatorio simple con un nivel de confianza del 95% de confianza, 6% de precisión, en la cual sucesivamente se establecieron de forma proporcional las estratificaciones por delegación, género y nivel de escolaridad. Cabe aclarar que, con relación al nivel de escolaridad, en vista de que los derechohabientes tenían que contestar un cuestionario, se consideraron únicamente el 5to y 6to año de primaria descartando los primeros 4 años. Ninguna limitación se impuso para los derechohabientes que estuvieran en cualquiera de los tres años de secundaria y de los tres de preparatoria.

La información para la realización de las estratificaciones proporcionales fue obtenida de las evaluaciones internas más recientes que la tuvieran disponible.

La siguiente tabla proporciona de forma desglosada el número de observaciones por nivel escolar, género y delegación que fueron requeridas para cumplir con la representatividad señalada.

**Tabla 13. Muestreo estratificado proporcional grupo tratamiento**

Delegación	Hombres			Mujeres			Total	
	Primaria	Secundaria	Media Superior	Primaria	Secundaria	Media Superior	Hombres / Delegación	Mujeres / Delegación
Álvaro Obregón	7	7	4	8	8	4	17	20
Azcapotzalco	4	4	2	5	5	2	11	12
Benito Juárez	2	2	1	2	2	1	6	4
Coyoacán	8	8	5	7	7	3	21	17
Cuajimalpa	2	2	1	2	2	1	5	6
Cuauhtémoc	5	6	3	6	6	3	14	14
Gustavo A. Madero	16	17	9	18	18	9	42	44
Iztacalco	6	7	4	6	6	3	16	16
Iztapalapa	33	35	19	36	36	17	88	90
Magdalena Contreras	2	3	1	2	2	1	6	6
Miguel Hidalgo	3	3	2	3	3	1	8	7
Milpa Alta	3	4	2	3	3	1	9	7
Tláhuac	7	7	4	7	7	3	18	17
Tlatelolco	7	7	4	8	8	4	18	20
Venustiano Carranza	5	6	3	6	6	3	14	15
Xochimilco	5	6	3	6	6	3	14	15
<b>Suma nivel/género</b>	<b>117</b>	<b>123</b>	<b>67</b>	<b>126</b>	<b>125</b>	<b>60</b>	<b>308</b>	<b>311</b>

Fuente: Elaboración propia.

#### **IV.4 Información general sobre la logística seguida para reunir a los padres y niños.**

Con el apoyo del DIF de la CDMX, se realizó por parte de la Subdirección de Programas Especiales, una convocatoria telefónica a las madres, padres y tutores derechohabientes del Programa, con la finalidad de que participaran en el levantamiento de información mediante una encuesta. El levantamiento de dicha información se realizó a los dos grupos de derechohabientes, el primero integrado por las familias con más de un año de recibir

los beneficios del Programa, y el segundo integrado por las familias de reciente ingreso, o menos de un año de antigüedad en el Programa EDUGAR.

#### **IV.5 Levantamiento de las encuestas**

Se aplicaron 1,147 encuestas a niños, niñas y jóvenes derechohabientes del Programa EDUGAR. Asimismo, se levantó la información de la encuesta a 806 madres, padres y tutores.

##### **IV.5.1 Instrucciones generales a los padres y niños para responder los cuestionarios.**

1. Bienvenida a los asistentes. Indicar que se les agradece mucho su asistencia y que se ha organizado el evento de manera que sea lo más ágil y fructífero posible.
2. Organización del evento. Explicarles como está organizado el evento. (Horarios, entrega de refrigerio o alimentos, disposición de los asientos y mesas, etc.
3. Propósito de su presencia. Mencionar que el propósito de su presencia es el de conocer un poco más sobre sus personas en relación con el Programa de EDUGAR a fin de mejorarlo en lo que sea posible. Decirles que para ello se les aplicarán un cuestionario a los padres y tutores y otro a sus hijos o familiares que son Derechohabientes del Programa.
4. Descripción general de los instrumentos.

EL CUESTIONARIO PARA LOS PADRES O TUTORES contiene un total de 26 preguntas, algunas de las cuales presentan varias opciones de respuesta. Indicarles que lean con mucho cuidado tanto las preguntas como las respuestas ya que de ello depende el cumplimiento del objetivo principal para el cual fueron convocados, con el cual se busca mejorar los beneficios que reciben sus familias por parte del Programa.

EL CUESTIONARIO PARA LOS NIÑOS Y JÓVENES contiene 29 preguntas que se responden con alguna de las opciones “que tanto están de Acuerdo o en Desacuerdo” con cada una.

PEDIRLES QUE, EN CASO DE QUE NO COMPRENDAN ALGUNA DE LAS PREGUNTAS SOLICITEN EN TODO MOMENTO SU APOYO PARA RESPONDERLAS Y QUE CON GUSTO LES AYUDARÁN.

1. Confidencialidad y anonimato. Asegurarles que toda la información que proporcionen será completamente confidencial y anónima por lo que LES PEDIMOS

RESPONDER SINCERAMENTE A CADA UNA DE LAS PREGUNTAS.  
INSISTIRLES EN RESPONDER A TODAS LAS PREGUNTAS.

2. Agradecimiento final. Agradecer nuevamente su presencia y apoyo para el trabajo que se está realizando en el que se confía en su interés en el mismo y en sus respuestas a los cuestionarios.
3. Si se emplea un proyector para presentar los cuestionarios, sugiero incluir las instrucciones sobre el asunto de la temporalidad sobre las respuestas.
4. Hacerles notar que algunas secciones presentan preguntas sobre el tiempo presente y otras secciones sobre los ocurrido anteriormente

### **CUESTIONARIO PARA NIÑOS Y JÓVENES**

- Desde que recibes el apoyo del PROGRAMA EDUGAR. **TIEMPO PRESENTE.**
- Las siguientes preguntas son las mismas que las que ya contestaste. La diferencia es que éstas las deberás contestar a cómo te sentías **ANTES** de que uno de tus papás tuviera un accidente o faltara.
- Las siguientes preguntas son las mismas que las que ya contestaste. La diferencia es que éstas las deberás contestar a cómo te sentías inmediatamente **DESPUÉS** de que uno de tus papás tuviera un accidente o faltara.

Explicar el empleo de las opciones de respuesta.

### **CUESTIONARIO PARA PADRES O TUTORES**

- P. 3. **ANTES** de la incapacidad o fallecimiento de su esposo(a).
- P. 10. **DESPUÉS** del fallecimiento o incapacidad de su esposo(a) y **ANTES** de recibir el apoyo del Programa.
- P. 22. **DESPUÉS** de recibir el apoyo del Programa.

#### **IV.5.2 Procedimiento de aplicación y tiempo aproximado en que se llevó a cabo.**

De acuerdo al muestreo aleatorio estratificado que se planteó con anterioridad, se solicitó vía telefónica la participación de 619 tutores y derechohabientes (niñas, niños y jóvenes) para cada grupo de familias, las de mayor antigüedad y las de reciente ingreso, para un total de 1,238 encuestas levantadas a niños y 1,238 encuestas levantadas a tutores.

La sede del encuentro se realizó en el patio del Centro DIF-CDMX de la Delegación Venustiano Carranza, llevándose a cabo el levantamiento de encuestas en dos fechas, dando inicio el día 10 de diciembre y concluyendo el día 11 de diciembre del 2016, en un horario de 9 a 15 horas.

#### **IV.6 Captura de información**

La Subdirección de Programas Especiales del DIF-CDMX apoyó con la captura de la información obtenida de los cuestionarios.

#### **IV.7 Sistematización de la información de campo**

La sistematización de la información se realizó mediante la provisión de una Guía de captura para los dos cuestionarios aplicados (niñas/os, adolescentes y jóvenes, así como para las madres, padres y tutores) y un Formato de captura para cada cuestionario aplicado, tal como se muestran en los Anexos 3 y 4 de la presente evaluación.

## V. EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL PROGRAMA EDUGAR

### V.1 Estadística Descriptiva: Cuestionario para niñas/niños

El cuestionario para los derechohabientes del Programa se conforma de una batería de 29 preguntas que se aplica tres veces haciendo referencia a tres momentos específicos: 1. **Antes** de que ocurriera el evento que motivó la sucesiva entrada al Programa – es decir, a raíz del cual la persona pudo volverse derechohabiente, en específico el fallecimiento o incapacidad de la persona que proveía los recursos monetarios al hogar; 2. **Inmediatamente después** del evento, pero antes de recibir el Programa y 3. **Después** de recibir el apoyo del Programa EDUGAR.

Los derechohabientes contestaron indicando una sola opción en una escala Likert de 5 opciones que tenía emoticonos representativos, mas no números, debido a que el instrumento podía ser aplicado a menores de edad. Una vez contestado el instrumento, se codificó la opción “Muy de acuerdo” con un (1), “De acuerdo” con un (2), “Indiferente” con un (3), “En desacuerdo” con un (4), y “Muy en desacuerdo” con (5), según la Tabla 14.

**Tabla 14. Codificación cuestionario derechohabientes**

				
<b>MUY DE ACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>	<b>INDIFERENTE</b>	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>MUY EN DESACUERDO</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Fuente: Elaboración propia.

La muestra de derechohabientes se analizó considerando los “Antiguos” derechohabientes (863 observaciones) y los “Recientes” derechohabientes (284 observaciones). Los primeros son aquellos que tienen más de 2 años en el Programa, los “Recientes” tienen menos de 2 años de haber sido incorporados al mismo.

A continuación, la información que se reporta consiste en el promedio de cada una de las 29 respuestas por parte de los derechohabientes “Antiguos” y “Recientes” en los tres momentos señalados anteriormente. Asimismo, se indica el número de observaciones útiles para cada cálculo (N) y la desviación estándar (d.e.) para cada uno de los promedios. En cada tabla, en negritas se indica la pregunta a la cual los datos hacen referencias.

La Tabla 17 presenta los resultados de la pregunta no.1 del instrumento aplicado a los derechohabientes, la Tabla 18 se refiere a la pregunta no.2 y así sucesivamente.

**Tabla 15. Pregunta 1**

En general, mi salud es buena.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.731	861	0.976	2.129	858	1.187	1.496	861	0.615
Recientes derechohabientes	1.690	281	1.011	2.134	283	1.287	1.479	284	0.654

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Los derechohabientes señalan que antes del fallecimiento/incapacidad del proveedor de recursos al hogar tenían una salud bastante buena, que empeora inmediatamente después del evento, pero que mejora de forma sensible después de recibir el apoyo del Programa. Se observa que los derechohabientes afirman, en promedio, que su salud es aún mejor que la que tenían antes del evento. Mientras que el evento se asocia con una caída en el estado (auto reportado) de salud, el ingreso al Programa se asocia con una evidente mejoría. Los resultados son muy similares tanto por los “Antiguos” como por los “Recientes” derechohabientes, por lo cual el tiempo de permanencia en el Programa no parece tener efecto en las respuestas de los encuestados.

**Tabla 16. Pregunta 2**

Me siento bien.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.834	862	1.079	2.745	858	1.439	1.451	863	0.644
Recientes derechohabientes	1.811	281	1.107	2.745	282	1.573	1.419	284	0.574

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

La pregunta 12 es más general que la anterior; “sentirse bien” puede interpretarse como la percepción del individuo con relación a varios aspectos, entre los cuales el derechohabiente puede (también) considerar su salud. Los resultados, nuevamente, muestran un comportamiento muy similar entre los “Antiguos” y “Recientes” derechohabientes ya que los promedios son muy cercanos (Tabla 18). Asimismo, se aprecia que el evento se asocia con un evidente empeoramiento de la percepción, que mejora a niveles aún mejores que los iniciales una vez que se recibe el apoyo del Programa.

**Tabla 17. Pregunta 3**

Estoy físicamente activo/a.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.877	860	1.094	2.674	856	1.401	1.696	862	0.834
Recientes derechohabientes	1.954	284	1.184	2.683	281	1.494	1.689	283	0.835

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

En la Tabla 19 se aprecia que los derechohabientes antes del evento estaban de acuerdo con la afirmación “estoy físicamente activo/a”, empeorando sensiblemente inmediatamente después del evento para mejorar a niveles, aún mejores previos al evento, al recibir el apoyo del Programa. En este caso se aprecia que los “Antiguos” derechohabientes, respecto a los “Recientes”, reportaron estar de más de acuerdo con la afirmación, mas sucesivamente los promedios son casi iguales.

**Tabla 18. Pregunta 4**

Me siento lleno/a de energía.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.861	859	1.129	2.716	857	1.434	1.648	858	0.786
Recientes derechohabientes	1.929	282	1.164	2.610	282	1.518	1.646	280	0.863

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

La Tabla 20 reporta los promedios de las respuestas de los derechohabientes en torno a sentirse lleno/a de energía. Los resultados son similares al caso anterior (Tabla 19), en los tres momentos: se observa una caída importante inmediatamente después del evento y una recuperación después de recibir el apoyo del Programa. Es interesante observar que los “Recientes” derechohabientes en ambos casos están menos de acuerdo respecto a los “Antiguos” en la percepción antes e inmediatamente después del evento. Posiblemente, el tiempo transcurrido pueda amortiguar la percepción de los derechohabientes en relación a su actividad y energía.

**Tabla 19. Pregunta 5**

Mi vida es agradable.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.708	862	1.086	2.654	862	1.395	1.482	863	0.701
Recientes derechohabientes	1.715	284	1.131	2.714	280	1.558	1.457	282	0.711

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Los derechohabientes están bastante de acuerdo con haber tenido una vida agradable antes del evento que, de forma esperada, se ve afectada inmediatamente después del evento y recuperándose con el ingreso al Programa (Tabla 21). También en este caso, los derechohabientes que llevan menos tiempo en el Programa parecen estar menos de acuerdo respecto a los que tienen más de 2 años en el Programa; es decir, a menor tiempo transcurrido desde el evento, la percepción sobre lo ocurrido en distintas esferas personales es menos positiva.

**Tabla 20. Pregunta 6**

Estoy de buen humor.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.823	862	1.077	2.759	860	1.377	1.665	863	0.746
Recientes derechohabientes	1.784	282	1.109	2.843	281	1.578	1.563	284	0.683

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

De acuerdo con la información reportada en la Tabla 22, los derechohabientes, a raíz del evento tienden a estar menos de buen humor, sobre todo los que recién ingresaron al Programa, para sucesivamente mejorar de manera sensible. Una observación con relación a la desviación estándar; ésta aumenta de forma importante inmediatamente después del evento y se reduce de aproximadamente un 50% después de que los derechohabientes reciben el apoyo del Programa. Esto indica que, respecto a la etapa previa al evento, los derechohabientes reaccionan de forma abrupta (mayor varianza) para sucesivamente coincidir en una mejora (menor promedio y menor varianza) de las condiciones una vez recibido el apoyo.

**Tabla 21. Pregunta 7**

Me divierto.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.740	862	1.115	2.689	861	1.428	1.506	863	0.737
Recientes derechohabientes	1.707	283	1.150	2.772	281	1.596	1.433	284	0.667

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

La Tabla 23 indica que antes del evento los actuales derechohabientes estaban de acuerdo con la afirmación “me divierto”; sucesivamente, inmediatamente después del mismo empeora la percepción que se revierte una vez recibido el apoyo del Programa. Se observa que el comportamiento de las desviaciones estándar y consecuentemente el de las varianzas, es el mismo que se ha señalado anteriormente; a pesar de una mayor

dispersión de las respuestas con relación al momento inmediatamente después del evento, si aprecia una mayor concordancia en cuanto a percepción después de haber recibido el apoyo.

**Tabla 22. Pregunta 8**

Me siento triste.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	3.563	860	1.478	2.823	860	1.487	3.834	862	1.278
Recientes derechohabientes	3.571	280	1.511	2.675	280	1.621	3.723	282	1.400

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

La Tabla 24 se asocia con una afirmación que representa un aspecto negativo (me siento triste). Debido a que promedio más bajos se asocian con estar de acuerdo con la afirmación, en este caso se observa que los derechohabientes tienden a no estar de acuerdo con la afirmación (no están tristes) antes del evento. Esta situación se revierte de forma esperada inmediatamente después del evento (están tristes) mas una vez recibido el apoyo la percepción mejora sensiblemente. No obstante, los derechohabientes “Recientes” son aquellos que muestran una mayor tristeza, posiblemente por el menor tiempo transcurrido desde el evento que, evidentemente, ha dejado una huella todavía muy marcada.

**Tabla 23. Pregunta 9**

Me siento tan mal que no hago nada.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	3.641	861	1.409	2.962	859	1.385	3.985	860	1.277
Recientes derechohabientes	3.650	283	1.519	3.036	277	1.539	3.933	282	1.394

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Los datos representados en la Tabla 25, relativos a la pregunta “me siento tan mal que no hago nada” deben analizarse de la misma forma que el caso anterior (Tabla 24). Los derechohabientes señalan un empeoramiento de su condición inmediatamente después del evento ya que tienden a estar de acuerdo con la afirmación, para sucesivamente revertir esta situación – lo cual indica un mejoramiento – a partir de recibir la ayuda del Programa. En este caso, el evento puede haber distraído de las actividades rutinarias al (actual) derechohabiente, eventualmente hasta causándole depresión por

esta misma razón, de la cual – eventualmente a través de apoyos familiares – podría haberse recuperado.

**Tabla 24. Pregunta 10**

Me siento solo/a.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	3.649	860	1.427	2.987	858	1.414	3.944	860	1.276
Recientes derechohabientes	3.557	282	1.551	2.982	277	1.559	3.912	284	1.393

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

En la Tabla 26 los derechohabientes perciben un empeoramiento de su condición inmediatamente después del evento a raíz del cual obtuvieron el apoyo por parte del Programa ya que tienden a estar de acuerdo con la afirmación “me siento solo/a”. Una vez recibido el apoyo, la percepción se redimensiona; sin embargo, sigue en un nivel promedio de desacuerdo aún mayor al que señalaron previo al evento. Al comparar los resultados de los grupos con un distinto tiempo de antigüedad en el Programa, se observa que las diferencias entre los promedios son mínimas y las varianzas siguen el patrón descrito previamente.

**Tabla 25. Pregunta 11**

Estoy contento/a.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.941	862	1.284	2.942	860	1.522	1.523	860	0.831
Recientes derechohabientes	1.915	282	1.296	3.036	279	1.640	1.482	284	0.777

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

La Tabla 27 proporciona los promedios de las respuestas de los derechohabientes a una pregunta “estoy contento/a”, contraria a la que se mostró en la Tabla 26. Los resultados apuntan a que los encuestados antes del evento mostraban un nivel de acuerdo con la pregunta, percepción que empeora con inmediatamente después de ocurrir y que vuelve a mejorar a niveles aún mejores que los declarados antes del evento después de haber ingresado al Programa. Las diferencias son particularmente relevantes entre los tres momentos, mientras que las varianzas, sobre todo después de haber ingresado al Programa son mucho menores respecto a las observadas inmediatamente después del evento.

**Tabla 26. Pregunta 12**

Tengo tiempo para mí.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.875	861	1.124	2.583	858	1.318	1.672	862	0.876
Recientes derechohabientes	1.925	281	1.197	2.613	279	1.498	1.567	284	0.861

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Los encuestados indicaron estar de acuerdo con la afirmación “tengo tiempo para mí” antes del fallecimiento/incapacidad de la persona que proveía recursos al hogar, una vez ocurrido el evento, se reduce esta percepción que, al recibir el apoyo del Programa, retoma fuerza, inclusive para ubicar a los derechohabientes en un nivel de acuerdo superior a la inicial (Tabla 28). En este caso, los promedios entre los “Antiguos” y los “Recientes” derechohabientes varían ligeramente, sin embargo muestran la misma tendencia en los distintos momentos.

**Tabla 27. Pregunta 13**

Puedo hacer lo que quiero en mi tiempo libre.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.981	861	1.164	2.479	861	1.310	1.765	862	0.963
Recientes derechohabientes	1.873	283	1.172	2.500	280	1.404	1.695	282	1.015

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

La Tabla 29 muestra que los derechohabientes al ocurrir el evento perciben tener menos libertad con su tiempo libre, y que la retoman una vez que reciben el apoyo. Además de los valores promedio, el comportamiento de las varianzas tiende a avalar este comportamiento. Es decir, el apoyo del Programa parece aliviar las presiones derivadas del evento y, también, aminorar en parte aquellas que el encuestado podía tener antes del mismo.

**Tabla 28. Pregunta 14**

Mi mamá, papá o tutor tienen suficiente tiempo para mí.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.807	862	1.043	2.273	861	1.224	1.792	862	0.967
Recientes derechohabientes	1.743	284	1.033	2.225	280	1.369	1.851	282	1.005

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Con respecto a la percepción de los derechohabientes con sus padres, la Tabla 30 indica que al ocurrir el evento se redujo el tiempo que los padres podían dedicar a los hijos. La percepción, una vez recibido el Programa, tiende a mejorar, aunque no siempre alcanza o mejora la que se externó en el cuestionario respecto a “antes del evento”. Al ocurrir un evento de naturaleza permanente, este resultado es el esperado.

**Tabla 29. Pregunta 15**

<b>Mi mamá, papá o tutor me tratan de forma justa.</b>	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.544	861	0.885	1.832	861	1.083	1.445	862	0.785
Recientes derechohabientes	1.652	282	1.064	1.925	280	1.235	1.439	280	0.827

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

La Tabla 31 refleja el mismo patrón que se ha descrito en las preguntas previas; el evento empeora la percepción del derechohabiente (con relación al trato recibido, en este caso) y el apoyo del Programa la mejora. A pesar de una pequeña diferencia respecto al primer momento que se mantiene inmediatamente después del evento, los resultados promedios una vez recibido el Programa son similares y se concentran debido a una menor varianza.

**Tabla 30. Pregunta 16**

<b>Puedo hablar con mi mamá, papá o tutor, cuando quiero.</b>	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.701	862	0.996	2.045	860	1.181	1.530	858	0.865
Recientes derechohabientes	1.671	283	1.059	2.133	278	1.346	1.629	280	0.964

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

El apoyo del Programa también se asocia con una percepción de mayor disponibilidad por parte de los progenitores o tutor (Tabla 32). Posiblemente, esto pudiera deberse a que el apoyo económico pueda reducir las presiones financieras en el hogar y que permita un mayor acercamiento con los hijos.

**Tabla 31. Pregunta 17**

<b>Mi mamá, papá o tutor me quieren.</b>	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.469	860	0.947	1.580	862	1.011	1.296	861	0.702
Recientes derechohabientes	1.528	284	1.097	1.695	279	1.204	1.304	283	0.753

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Los derechohabientes revelan percibir una mayor cercanía con los progenitores una vez recibido el apoyo (Tabla 33). Sin embargo, las diferencias entre los promedios son relativamente más pequeñas que en los otros casos, lo cual tiene sentido ya que la relación entre padres/madres e hijos no tendría porque alterarse a raíz del evento sino, eventualmente, hasta mejorar para poder así compensar una pérdida total/parcial de un ser cercano.

**Tabla 32. Pregunta 18**

<b>Mi mamá, papá o tutor me regañan mucho.</b>	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	3.447	859	1.288	3.322	860	1.346	3.517	857	1.272
Recientes derechohabientes	3.406	283	1.420	3.376	279	1.488	3.622	283	1.300

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

La Tabla 34 indica que los derechohabientes no perciben cambios importantes en cuanto a las llamadas de atención (regaños) por parte del padre o tutor antes del evento, inmediatamente después del evento y una vez que reciben el apoyo del Programa. Esto indica que los hogares siguen siendo congruentes con su manea de determinar los límites/reglas a los hijos.

**Tabla 33. Pregunta 19**

<b>Tengo suficiente dinero para hacer las mismas cosas que hacen mis amigos.</b>	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	2.612	859	1.263	2.914	858	1.293	2.680	860	1.244
Recientes derechohabientes	2.502	283	1.316	2.875	279	1.379	2.741	282	1.310

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Analizando los valores promedio, la percepción sobre los aspectos económicos empeora después de la ocurrencia del evento para sucesivamente mejorar, mas no de forma tan contundente como en otros casos (Tabla 35). No obstante, se aprecia que hay dispersión en las respuestas ya que las varianzas siguen elevadas en los tres momentos. Esto se asocia con un entorno económico complicado, donde los recursos con los cuales cuentan y pueden disponer los derechohabientes, o bien no son una prioridad para el hogar, o, las restricciones de ingresos impiden poder proporcionarlos. Se observa, de hecho, que las respuestas a esta pregunta son – en general – menos favorables respecto a las anteriores.

En este mismo sentido, los resultados de la pregunta 20 “Tengo suficiente dinero para comprar lo que quiero” sugieren que los derechohabientes presentan restricciones económicas con relación a la disponibilidad de ingreso para gastos discrecionales. A pesar de que el apoyo del Programa mejore la percepción respecto al momento inmediatamente posterior al evento, los resultados promedios son mayores respecto a la percepción “antes del evento”.

**Tabla 34. Pregunta 20**

Tengo suficiente dinero para comprar lo que quiero.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	2.572	858	1.212	2.917	859	1.306	2.687	859	1.194
Recientes derechohabientes	2.549	284	1.345	2.928	279	1.392	2.790	281	1.369

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

De acuerdo con la Tabla 37, los derechohabientes indicaron que el fallecimiento/discapacidad del proveedor se asocia con menor tiempo disponible para poder estar con sus amigos/as; situación que mejora después de recibir el apoyo por parte del Programa. Las varianzas se reducen sensiblemente después de recibir el apoyo, señalando una mayor concentración de esta percepción.

**Tabla 35. Pregunta 21**

Tengo tiempo para estar con mis amigos/as.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.986	858	1.118	2.443	861	1.323	1.772	861	0.963
Recientes derechohabientes	1.852	283	1.120	2.452	279	1.443	1.753	283	0.961

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

En la Tabla 38 se atestigua que el evento afecta la percepción por parte de los derechohabientes con relación a las actividades que realizan con las y los amigos. De forma esperada, el evento empeora la percepción, la cual, una vez recibido el apoyo del Programa, mejora de manera sensible. Si bien los “Antiguos” derechohabientes percibían un menor grado de acuerdo con la afirmación antes de la ocurrencia del evento, los más “Recientes” – posiblemente por el menor tiempo transcurrido – mostraron una estar más de acuerdo con el enunciado. Sucesivamente, los valores promedios de las respuestas son similares.

**Tabla 36. Pregunta 22**

Me divierto con mis amigos/as.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.800	859	1.061	2.284	863	1.322	1.452	862	0.756
Recientes derechohabientes	1.654	283	1.021	2.242	281	1.398	1.456	283	0.786

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Los derechohabientes reportaron que entre ellos y sus amigos antes del evento había apoyo recíproco. El evento afecta levemente esta percepción que, no obstante, vuelve a mejorar una vez recibido el apoyo del Programa (Tabla 39). También en este caso, se detecta una menor varianza de las respuestas en este tercer momento que sostiene una mayor uniformidad de las respuestas.

**Tabla 37. Pregunta 23**

Mis amigos y yo nos apoyamos.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.839	859	1.045	1.955	862	1.124	1.555	861	0.772
Recientes derechohabientes	1.678	283	1.010	1.871	280	1.214	1.546	282	0.872

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

La Tabla 40 indica que los derechohabientes no se han visto afectados en cuanto a confianza en los amigos se refiere; las variaciones son generalmente pequeñas y se mantienen en rangos que se asocian con estar de acuerdo sobre este punto. No obstante, merece mencionarse que los derechohabientes que tienen menos tiempo en el Programa muestran promedios que indican estar de acuerdo con tal afirmación con una mayor fuerza respecto a los que tienen más tiempo. Posiblemente, un horizonte temporal más largo permite valorar el comportamiento de las personas cercanas de forma más objetiva.

**Tabla 38. Pregunta 24**

Confío en mis amigos.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.993	857	1.144	2.106	860	1.203	1.859	859	1.024
Recientes derechohabientes	1.715	281	1.078	1.897	281	1.204	1.716	282	1.036

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Los derechohabientes, a raíz del evento, perciben un cambio importante en cómo se sienten en la escuela, aunque se denote una amplia variabilidad en las respuestas, que se resuelve positivamente una vez recibido el Programa. Los acontecimientos que derivaron

en el ingreso al Programa pueden tener un impacto emocional que se expresa también en otras esferas del entorno cotidiano (Tabla 41).

**Tabla 39. Pregunta 25**

Me siento feliz en la escuela.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.733	858	1.089	2.558	862	1.417	1.512	862	0.772
Recientes derechohabientes	1.650	283	1.072	2.557	280	1.521	1.399	283	0.679

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

El evento se asocia con la percepción de que los resultados escolares se vean afectados, posiblemente porque – y de forma previsible – distraen la atención del estudiante de sus actividades cotidianas. Se observa que, una vez recibido el apoyo del Programa, la percepción es similar a la que se asoció antes del evento. En este caso, la modificación de la percepción sería de carácter temporal ya que los resultados escolares son un logro de un esfuerzo continuo en el cual las condiciones externas sin dudas pueden interferir, mas no parece sea este el caso en esta circunstancia (Tabla 42).

**Tabla 40. Pregunta 26**

Me va bien en la escuela.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.798	858	1.061	2.382	863	1.290	1.738	862	0.834
Recientes derechohabientes	1.668	283	0.987	2.336	280	1.405	1.621	282	0.819

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

De forma similar, los derechohabientes antes del evento estaban de acuerdo con la afirmación “puedo prestar atención en las clases”, situación que se compromete inmediatamente después del evento y que se normaliza una vez recibido el apoyo del Programa (Tabla 43).

**Tabla 41. Pregunta 27**

Puedo prestar atención en las clases.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
Antiguos derechohabientes	1.810	857	1.078	2.426	862	1.296	1.631	862	0.797
Recientes derechohabientes	1.668	283	1.008	2.355	282	1.343	1.514	282	0.815

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Al verificarse el evento que motivó el ingreso al Programa, la percepción de los derechohabientes en torno a la relación con los maestros empeora; no obstante, al recibir el apoyo los derechohabientes, independientemente del tiempo que pertenecen al Programa, reportan una mejoría de la relación (Tabla 44). También en este caso, las varianzas siguen el comportamiento descrito previamente; la dispersión de las respuestas tiende a reducirse después de recibir el apoyo, lo cual indica concordancia entre los entrevistados.

**Tabla 42. Pregunta 28**

Me llevo bien con mis maestros/as.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
	Antiguos derechohabientes	1.750	856	0.978	2.179	862	1.250	1.599	858
Recientes derechohabientes	1.708	281	1.052	2.000	281	1.201	1.552	281	0.831

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

Finalmente, con relación a la percepción relativa a “Tengo confianza que en el futuro las cosas mejorarán para mí y para mi familia”, los derechohabientes reportan estar menos de acuerdo con esta afirmación cuando ocurre el evento, situación entendible por las complicaciones que se derivan del mismo evento, y que afectan de distinta forma (la varianza de las respuestas aumenta). Sin embargo, al recibir el apoyo del Programa se aprecia una sensible mejora, que se acompaña también con una reducción de la varianza. Es decir, los derechohabientes concuerdan con esta mejoría.

**Tabla 43. Pregunta 29**

Tengo confianza que en el futuro las cosas mejorarán para mí y para mi familia.	Antes del evento			Inmediatamente después del evento, pero antes de recibir el apoyo del Programa			Después de recibir el apoyo del Programa		
	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.	Promedio	N	d.e.
	Antiguos derechohabientes	1.618	858	0.936	1.900	860	1.190	1.409	860
Recientes derechohabientes	1.571	282	1.011	1.822	281	1.229	1.330	282	0.638

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a derechohabientes.

## V.2 Estadística Descriptiva: Cuestionario para Padres y Tutores

A continuación, se analizará la estadística descriptiva, obtenida una vez procesada la información recabada en el cuestionario aplicado a los **Padres y Tutores** de los derechohabientes del Programa EDUGAR.

Los cuestionarios fueron aplicados a dos grupos de familias, a los cuales nos referiremos constantemente durante el análisis de la información. Nos referiremos a “Antiguos”, haciendo referencia a las familias derechohabientes con una antigüedad en el Programa mayor de 1 año y medio, y “Recientes”, para hacer referencia a las familias con una antigüedad menor a 1 año y medio.

**Tabla 44. Encuestas aplicadas a padres y tutores**

<b>Categoría</b>	<b>ANTIGUOS</b>	<b>RECIENTES</b>	<b>Total</b>
<b>No. de Padres / Tutores encuestados (hogares)</b>	599	207	<b>806</b>
<b>No. de niños y jóvenes pertenecientes a los hogares encuestados</b>	1228	384	<b>1612</b>
<b>Promedio de hijos por hogar</b>	2,05	1,86	-

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

De acuerdo con los resultados obtenidos como parte de la Evaluación Interna de Impacto, se aplicaron en total 806 cuestionarios a Padres y Tutores, de los cuales 599 correspondieron a los derechohabientes de mayor antigüedad, y 207 a los derechohabientes de menor antigüedad. El número total de Padres y Tutores corresponde al número de hogares encuestados, a los cuales pertenecen un total de 1612 niños, niñas y jóvenes mujeres y hombres. El promedio de hijos por hogar es de 2,05 hijos para los hogares “Antiguos” y de 1,86 para los hogares “Recientes”.

**Tabla 45. Dependientes Económicos**

<b>Categoría</b>	<b>ANTIGUOS</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>RECIENTES</b>	<b>Porcentaje</b>
Dependientes económicos hijos	1171	88%	374	91%
Otros dependientes económicos	159	12%	39	9%
<b>Total</b>	<b>1330</b>	<b>100%</b>	<b>413</b>	<b>100%</b>
<b>Total de Hogares</b>	<b>599</b>		<b>207</b>	
<b>Promedio de dependientes por hogar</b>	<b>2,22</b>		<b>2,00</b>	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en el cuestionario, es posible observar que las familias derechohabientes con mayor antigüedad en el Programa tienen en promedio un 88% de dependientes económicos hijos por hogar, y para el caso de las familias de reciente ingreso en promedio 91%. Al referimos al porcentaje de familias con otro tipo de dependientes económicos, encontramos que para el caso de las familias antigua equivale a un 12% y para el caso de las familias de reciente ingreso un 9%.

Adicionalmente se observa en promedio 2,2 dependientes económicos por hogar para las familias antiguas y 2,0 para las familias “Recientes”.

**Tabla 46. Derechohabientes EDUGAR**

<b>Categoría</b>	<b>ANTIGUOS</b>		<b>RECIENTES</b>	
		<b>Porcentaje</b>		<b>Porcentaje</b>
Hijos Derechohabientes	921	98%	305	99%
Otros Derechohabientes	17	2%	4	1%
<b>Total</b>	<b>938</b>	<b>100%</b>	<b>309</b>	<b>100%</b>
<b>Total de Hogares</b>	<b>599</b>		<b>207</b>	
<b>Promedio de derechohabientes por hogar</b>	<b>1,57</b>		<b>1,49</b>	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, se observa que el 98% de las familias con mayor antigüedad en el Programa reciben los beneficios directamente para sus hijos, y en un 99% para las familias de reciente ingreso. Los beneficios extendidos para otro tipo de derechohabientes tales como hermanos, sobrinos, etc., equivalen a un 2% para las familias más antiguas y a un 1% para las familias de reciente ingreso.

**Tabla 47. Edad, sexo y grado escolar de los derechohabientes**

<b>ANTIGUOS</b>												
	<b>Niñas Niños</b>		<b>Niñas Grado Escolar</b>					<b>Niños Grado Escolar</b>				
<b>Edad promedio</b>	12,74	12,62	1	2	3	4	<b>Total</b>	1	2	3	4	<b>Total</b>
<b>Frecuencia</b>			150	163	108	2	<b>423</b>	166	192	125	3	<b>486</b>
<b>Porcentaje</b>			35,5	38,5	25,5	0,5	<b>100</b>	34	40	26	1	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Como puede observarse en la Tabla 49, en el caso de derechohabientes de mayor antigüedad, la edad promedio de las mujeres es de 12,74 años y de los varones de 12,64. Los niveles escolares que mayor número de beneficiarios concentra son el 1 y 2, equivalentes a primaria (o menor) y secundaria, lo cual corresponde a un 35,5% y 38.0% para el caso de las niñas, y de 34.0% y 40.0% para el caso de los niños.

**Tabla 48. Edad, sexo y grado escolar derechohabientes**

<b>RECIENTES</b>												
	<b>Niñas Niños</b>		<b>Niñas Grado Escolar</b>					<b>Niños Grado Escolar</b>				
<b>Edad promedio</b>	10,98	10,90	1	2	3	4	<b>Total</b>	1	2	3	4	<b>Total</b>
<b>Frecuencia</b>			86	44	25	-	<b>155</b>	84	40	21	-	<b>145</b>
<b>Porcentaje</b>			55	28	16	-	<b>100</b>	58	28	14	-	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Para las familias de reciente ingreso, se observa de igual manera una concentración de los derechohabientes en los grados escolares 1 y 2, con un 55.0% y 28.0%% para las niñas, y un 58.0% y 28.0% para los niños.

**Tabla 49. Grado de hacinamiento por hogar**

<b>ANTIGUOS</b>					
<b>Promedio de dormitorios por hogar</b>					<b>2,05</b>
<b>Grado de hacinamiento</b>	<b>2.5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>
<b>Frecuencia</b>	22	77	33	9	<b>141</b>
<b>Porcentaje</b>	15,6	54,60	23,40	6,38	<b>100%</b>
<b>Número de familias</b>					<b>599</b>
<b>% Total de familias ANTIGUAS con grado de hacinamiento mayor o igual a 2,5</b>					<b>23,5%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Mediante la información obtenida por medio del cuestionario aplicado a Padres y Tutores fue posible calcular el porcentaje de familias en situación de hacinamiento. De acuerdo con el INEGI (2015)<sup>41</sup> se considera que existe hacinamiento en una vivienda cuando la razón entre los residentes de la vivienda y el número de cuartos de estas sea igual o mayor a 2.5.

Bajo este análisis se pueden encontrar que, para el caso de las familias antiguas, existen 141 familias con grado de hacinamiento mayor o igual a 2,5, de las cuales un 55% tienen hacinamiento grado 3. En total el porcentaje de familias con grado de hacinamiento mayor a 2,5, es 23,5% para este grupo.

<sup>41</sup> INEGI (2016).

**Tabla 50. Grado de hacinamiento por hogar**

<b>RECIENTES</b>					
<b>Promedio de dormitorios por hogar</b>					<b>2,05</b>
<b>Grado de hacinamiento</b>	<b>2.5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Total</b>
<b>Frecuencia</b>	2	25	9	4	<b>40</b>
<b>Porcentaje</b>	5,0	62,5	22,5	10	100%
<b>Número de familias</b>					<b>207</b>
<b>% Total de familias "RECIENTES" con grado de hacinamiento mayor o igual a 2,5</b>					<b>19,32%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

En la Tabla 52, se pueden observar los datos obtenidos para las familias de reciente ingreso, donde se encontró que 40 familias tienen un grado de hacinamiento mayor o igual a 2,5, de las cuales un 62% tienen hacinamiento grado 3. El porcentaje de familias con grado de hacinamiento mayor a 2,5 es de 19,32, con relación al número total de familias.

Por otra parte, haciendo referencia al "nivel de satisfacción en la calidad de vida", se incluyeron dentro del cuestionario aplicado a Padre y Tutores tres preguntas (3, 10 y 22) que permitieron evaluar la Calidad de Vida de los Padres y Tutores en tres diferentes momentos: Antes del fallecimiento o incapacidad del Padre o Madre, Después del evento y Posterior a recibir el Programa EDUGAR.

Para poder conocer el nivel de satisfacción que los Padres o Tutores expresaron tener en diferentes aspectos de su vida en los tres diferentes momentos señalados, se solicitó respondieran asignando un valor en una escala del 1 al 5, donde el valor mínimo equivale a "muy satisfecho" y el máximo a "muy insatisfecho", es decir en la medida que se asignan menores valores se está más contento con su calidad de vida.

Las preguntas realizadas en un primer momento se muestran a continuación:

**¿Qué tan satisfecha(o) estaba con:**

1. El apoyo que existía en mi familia
2. El ambiente que existía en mi familia
3. La comunicación que existía en mi familia
4. El amor que existía en mi familia
5. El amor que existía con mi pareja
6. La comprensión que existía con mi pareja

---

**¿Qué tan satisfecha(o) estaba con:**

---

7. El apoyo que existía con mi pareja
  8. El dinero que tenía
  9. La estabilidad que tenía a través del dinero
  10. La comodidad del hogar que tenía (bienes materiales, aparatos, tipo de casa)
  11. El trabajo que tenía
  12. El dinero que ganaba en mi trabajo
  13. El tiempo que tenía para mí mismo
  14. El tiempo que tenía para reflexionar
  15. El tiempo que tenía para relajarme
  16. Mi vida interior (Emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)
  17. La estabilidad de mi vida interior (emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)
  18. Mi salud
  19. La estabilidad de mi salud
  20. El tiempo que tenía para mis vacaciones
  21. Mi desarrollo personal
- 

**Tabla 51. Satisfacción en Calidad de Vida Antes del Fallecimiento o Incapacidad**

ANTIGUO				RECIENTE			
Pregunta	Obs	Media	D.e.	Pregunta	Obs	Media	D.e.
A1	524	2,005725	0,9629691	A1	188	1,882979	0,9057910
A2	524	1,919847	0,9405194	A2	188	1,851064	0,9128605
A3	524	1,854962	0,8734200	A3	188	1,930851	0,9367741
A4	524	1,627863	0,7924515	A4	188	1,712766	0,9378818
A5	524	1,778626	0,9361250	A5	188	1,861702	1,0556800
A6	524	1,961832	1,0078440	A6	188	2,031915	1,1037330
A7	524	1,919847	0,9764273	A7	188	1,973404	1,0312420
A8	524	2,383588	0,9356942	A8	188	2,361702	0,9794800
A9	524	2,475191	0,9262246	A9	188	2,452128	1,0459220
A10	524	2,507634	0,9326964	A10	188	2,404255	1,0271100
A11	524	2,412214	0,8992900	A11	188	2,324468	0,9898075
A12	524	2,505725	0,9244737	A12	188	2,409574	0,9904970
A13	524	2,482824	0,9863751	A13	188	2,489362	1,0469680
A14	524	2,500000	0,9306754	A14	188	2,500000	1,0367580

ANTIGUO				RECIENTE			
Pregunta	Obs	Media	D.e.	Pregunta	Obs	Media	D.e.
A15	524	2,555344	0,9693141	A15	188	2,521277	1,0365380
A16	524	2,312977	0,9823215	A16	188	2,271277	0,9733478
A17	524	2,303435	0,9686815	A17	188	2,255319	0,9749391
A18	524	2,209924	0,9367251	A18	188	2,207447	1,010399
A19	524	2,326336	1,0040040	A19	188	2,281915	1,049722
A20	524	2,729008	1,0813200	A20	188	2,686170	1,129299
A21	524	2,459924	1,0477680	A21	188	2,340426	0,987116
<b>Media</b>		<b>2,20</b>		<b>Media</b>		<b>2,19</b>	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

En la tabla 53, se puede observar que los valores fluctúan entre el 1 y 2, donde se observa una media de 2,2 para las familias antiguas, y de 2,19 para el caso de las familias “Recientes”, lo cual indica que se tiene una relativamente buena calidad de vida para ambos grupos de familias, las cuales presentan valores muy similares.

**Tabla 52. Calidad de vida de Padres y Tutores posterior al evento**

ANTIGUO				RECIENTE			
Variable	Obs.	Media	D.e.	Variable	Obs	Media	D.e.
D1	472	<b>2,567797</b>	1,132262	D1	167	<b>2,586826</b>	1,193585
D2	472	<b>2,436441</b>	1,074796	D2	167	<b>2,544910</b>	1,165294
D3	472	<b>2,277542</b>	1,010184	D3	167	<b>2,407186</b>	1,120218
D4	472	<b>2,040254</b>	0,942323	D4	167	<b>2,059880</b>	1,062508
D5	472	<b>2,396186</b>	1,164690	D5	167	<b>2,419162</b>	1,286301
D6	472	<b>2,449153</b>	1,188033	D6	167	<b>2,544910</b>	1,288067
D7	472	<b>2,546610</b>	1,202417	D7	167	<b>2,508982</b>	1,307385
D8	472	<b>2,925847</b>	1,100477	D8	167	<b>3,059880</b>	1,128495
D9	472	<b>2,985169</b>	1,059680	D9	167	<b>3,089820</b>	1,074493
D10	472	<b>2,877119</b>	1,039427	D10	167	<b>2,994012</b>	1,164210
D11	472	<b>2,811441</b>	1,048929	D11	167	<b>2,862275</b>	1,191921
D12	472	<b>2,921610</b>	1,032487	D12	167	<b>2,940120</b>	1,068162
D13	472	<b>2,957627</b>	1,077814	D13	167	<b>3,095808</b>	1,125999

ANTIGUO				RECIENTE			
Variable	Obs.	Media	D.e.	Variable	Obs.	Media	D.e.
D14	472	<b>2,921610</b>	1,064880	D14	167	<b>3,083832</b>	1,072174
D15	472	<b>3,021186</b>	1,066562	D15	167	<b>3,113772</b>	1,105404
D16	472	<b>2,913136</b>	1,120584	D16	167	<b>3,000000</b>	1,108565
D17	472	<b>2,875000</b>	1,124543	D17	167	<b>2,994012</b>	1,116670
D18	472	<b>2,771186</b>	1,124225	D18	167	<b>2,928144</b>	1,154190
D19	472	<b>2,796610</b>	1,164290	D19	167	<b>2,898204</b>	1,205583
D20	472	<b>3,169492</b>	1,147730	D20	167	<b>3,305389</b>	1,180732
D21	472	<b>2,887712</b>	1,146442	D21	167	<b>2,928144</b>	1,111652
<b>Media</b>		<b>2,70</b>		<b>Media</b>		<b>2,79</b>	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Para el caso del segundo evento (posterior al fallecimiento o incapacidad), se observa de acuerdo a los valores obtenidos, un deterioro en cada una de las 21 preguntas realizadas, lo cual evidencia una razonable disminución en la calidad de vida de los Padres o Tutores al haber sufrido la pérdida de su cónyuge o su incapacidad por algún tipo de percance.

Las medias obtenidas para ambos grupos, familias antiguas y “Recientes” fueron de 2,70 y 2,79 respectivamente.

**Tabla 53. Calidad de vida de Padres y Tutores después de recibir EDUGAR**

ANTIGUO				RECIENTE			
Variable	Obs.	Media	D.e.	Variable	Obs.	Media	D.e.
DRE1	418	<b>1,863636</b>	0,7730895	DRE1	143	<b>1,860140</b>	0,7746094
DRE2	418	<b>1,921053</b>	0,7529235	DRE2	143	<b>1,874126</b>	0,8210877
DRE3	418	<b>1,863636</b>	0,7478623	DRE3	143	<b>1,902098</b>	0,8249173
DRE4	418	<b>1,815789</b>	0,7535938	DRE4	143	<b>1,769231</b>	0,8281347
DRE5	418	<b>2,200957</b>	1,0238400	DRE5	143	<b>2,419580</b>	1,2859620
DRE6	418	<b>2,253589</b>	1,0424100	DRE6	143	<b>2,482517</b>	1,2883720
DRE7	418	<b>2,291866</b>	1,0415730	DRE7	143	<b>2,454545</b>	1,2600430
DRE8	418	<b>2,322967</b>	0,8779193	DRE8	143	<b>2,314685</b>	0,9148199
DRE9	418	<b>2,370813</b>	0,8587592	DRE9	143	<b>2,265734</b>	0,8797491

ANTIGUO				RECIENTE			
Variable	Obs.	Media	D.e.	Variable	Obs.	Media	D.e.
DRE10	418	<b>2,389952</b>	0,8244434	DRE10	143	<b>2,335664</b>	0,9490103
DRE11	418	<b>2,389952</b>	0,8473938	DRE11	143	<b>2,342657</b>	0,9277027
DRE12	418	<b>2,471292</b>	0,8427366	DRE12	143	<b>2,433566</b>	0,9535659
DRE13	418	<b>2,461722</b>	0,8813108	DRE13	143	<b>2,496503</b>	0,9558871
DRE14	418	<b>2,466507</b>	0,8815061	DRE14	143	<b>2,503497</b>	0,9410372
DRE15	418	<b>2,478469</b>	0,8873021	DRE15	143	<b>2,524476</b>	0,9702052
DRE16	418	<b>2,342105</b>	0,8869950	DRE16	143	<b>2,342657</b>	0,9277027
DRE17	418	<b>2,342105</b>	0,9030709	DRE17	143	<b>2,314685</b>	0,9672058
DRE18	418	<b>2,141148</b>	0,8769254	DRE18	143	<b>2,160839</b>	0,9904498
DRE19	418	<b>2,303828</b>	0,9424875	DRE19	143	<b>2,426573</b>	0,9230195
DRE20	418	<b>2,846890</b>	1,0062170	DRE20	143	<b>2,797203</b>	1,1105100
DRE21	418	<b>2,435407</b>	0,9505217	DRE21	143	<b>2,447552</b>	0,9906487
<b>Media</b>		<b>2,25</b>		<b>Media</b>		<b>2,27</b>	

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Para el último momento, tal y como se observa en la Tabla 55, se obtiene que posterior a recibir el apoyo y servicios del Programa EDUGAR, los Padres y Tutores reflejan una mejoría en su nivel de calidad de vida para cada una de las 21 preguntas respondidas, con una media de 2,25 y 2,27, respectivamente para las familias antiguas y “Recientes”. Aunque las medias obtenidas para este caso no son equivalente o menores a sus niveles iniciales, evidentemente muestran una mejoría en la calidad de vida de los Padres y Tutores como consecuencia del Programa EDUGAR.

**Tabla 54. Niños y jóvenes que dejaron sus estudios**

Sexo	ANTIGUO		RECIENTE	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mujeres	54	39%	13	50%
Hombres	86	61%	13	50%
<b>TOTAL</b>	<b>140</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Cuando se les preguntó a los Padres y Tutores indicar si algunos de sus hijos habían dejado de estudiar, se obtuvo que, en las familias “Antiguas”, el 61% de los que

dejaron de estudiar eran varones, en contraste con un 39% que eran mujeres. Para el caso de las familias “Recientes”, un 50% de los hijos que habían dejado de estudiar eran varones y un 50% eran mujeres.

**Tabla 55. Deserción de mujeres por nivel educativo**

Deserción por nivel educativo mujeres ANTIGUO						Deserción por nivel educativo mujeres RECIENTE					
Nivel educativo	1	2	3	4	Total	Nivel educativo	1	2	3	4	Total
<b>Frecuencia</b>	0	15	31	6	52	<b>Frecuencia</b>	0	2	6	1	9
<b>Porcentaje</b>	0	29	60	12	100	<b>Porcentaje</b>	0	22	67	11	100

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

En cuanto a la deserción por nivel educativo, se pudo encontrar que, para el caso de las familias “Antiguas”, la mayor deserción femenina se concentra en los niveles 2 y 3 (secundaria y bachillerato), con un 29 y 60% respectivamente, al igual que en el caso de las familias más “Recientes” con un 22 y 67% para los niveles 2 y 3.

**Tabla 56. Deserción de hombres por nivel educativo**

Deserción por nivel educativo hombres ANTIGUO						Deserción por nivel educativo hombres RECIENTE					
Nivel educativo	1	2	3	4	Total	Nivel educativo	1	2	3	4	Total
<b>Frecuencia</b>	9	26	42	6	83	<b>Frecuencia</b>	1	3	6	2	12
<b>Porcentaje</b>	11	31	51	7	100	<b>Porcentaje</b>	8	25	50	17	100

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

En el caso de los hombres la mayor deserción se concentra de igual forma en los niveles 2 y 3 con un 31 y 51% para las familias “Antiguas”, al igual que para las familias “Recientes” con un 25 y 50% respectivamente.

**Tabla 57. Razones de la deserción en mujeres**

Razón	ANTIGUOS							RECIENTES						
	1	2	3	4	5	6	Total	1	2	3	4	5	6	Total
<b>Frecuencia</b>	14	11	1	2	3	12	43	2	1	1	1	0	6	11
<b>Porcentaje</b>	32,5	25,5	2,3	4,6	6,9	27,9	100	18	9	9	9	0	55	100

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Entre las principales razones por las cuales las mujeres dejaron de estudiar, se encuentran las razones 1 (trabajo), 6 (falta de dinero) y 2 (embarazo), con porcentajes de

32,5, 27,9 y 25,5% respectivamente, en el caso de las familias “Antiguas”. Para el caso de las familias de reciente ingreso al Programa, el 55% se concentra en la opción 6 (falta de dinero) y en un 18% en la opción 1 (trabajo).

**Tabla 58. Razones de la deserción en hombres**

Razón	ANTIGUOS							RECIENTES						
	1	2	3	4	5	6	Total	1	2	3	4	5	6	Total
<b>Frecuencia</b>	17	7	1	3	17	26	<b>71</b>	4	1	0	0	2	4	<b>11</b>
<b>Porcentaje</b>	23,9	9,8	1,4	4,2	23,9	36	<b>100</b>	36	9	0	0	18	36	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Para el caso de los hombres, en aquellas familias de mayor antigüedad la mayor frecuencia se encuentra en las razones 6 (falta de dinero), 1 (trabajo) y 5 (no le gustaba estudiar), equivalentes a un 36,62, 23,94 y 23,94% respectivamente.

**Tabla 59. Recibe una pensión**

Respuestas	ANTIGUOS			RECIENTES		
	NO	SI	Total	NO	SI	Total
<b>Frecuencia</b>	468	115	583	178	27	205
<b>Porcentaje</b>	80,27	19,73	100	87%	13%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del cuestionario para Padres y Tutores.

Mediante la encuesta aplicada fue posible también conocer el porcentaje de familias que cuentan con una pensión como consecuencia del fallecimiento o incapacidad de su cónyuge. En el caso de las familias antiguas, se tiene que un 80% no cuenta con una pensión, mientras que el 20% sí la recibe. Para las familias “Recientes” el porcentaje es muy similar, con un 87% para los cónyuges que no reciben pensión, en contraste con un 13% que sí la recibe.

**Tabla 60. Cónyuge incapacitado trabaja**

Respuestas	ANTIGUOS			RECIENTES		
	NO	SI	Total	NO	SI	Total
<b>Frecuencia</b>	64	21	<b>85</b>	72	9	<b>81</b>
<b>Porcentaje</b>	75%	25%	100%	89%	11%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

También fue posible observar que para el caso las parejas cuyo cónyuge sufrió una incapacidad, únicamente un 25% se encuentra actualmente desempeñando un trabajo,

para el caso de las familias más antiguas, y el 11% de los cónyuges incapacitado desempeña alguna labor para el caso de las familias “Recientes”.

**Tabla 61. Cónyuge con ingresos antes de la incapacidad (antes trabajaba)**

Respuestas	ANTIGUOS			RECIENTES		
	NO	SI	Total	NO	SI	Total
<b>Frecuencia</b>	79	59	138	94	65	159
<b>Porcentaje</b>	57	43	100	59	41	100

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Cuando se les preguntó a los Padres y Tutores si contaban con un trabajo, previo a la incapacidad de su cónyuge, en el 57% de las respuestas se indicó no contar con un trabajo para el caso de las familias antiguas, y en un 59% para el caso de las familias de “Recientes” ingreso.

**Tabla 62. Cónyuge con ingresos antes del fallecimiento (antes trabajaba)**

Respuestas	ANTIGUOS			RECIENTES		
	NO	SI	Total	NO	SI	Total
<b>Frecuencia</b>	350	111	461	35	13	48
<b>Porcentaje</b>	76	24	100	73	27	100

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del cuestionario para Padres y Tutores.

De igual manera cuando el cónyuge falleció, se encontró que, de las respuestas obtenidas, en un 76% respondieron no contar con un trabajo en el caso de las familias antiguas, y en un 73% para las familias “Recientes”.

**Tabla 63. Cónyuge trabaja después del fallecimiento (actualmente trabaja)**

Respuestas	ANTIGUOS			RECIENTES		
	NO	SI	Total	NO	SI	Total
<b>Frecuencia</b>	64	397	<b>461</b>	13	35	<b>48</b>
<b>Porcentaje</b>	13,88	86,12	<b>100</b>	27%	73%	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Una vez ocurrido el fallecimiento del cónyuge, se encontró que el 86% de los cónyuges se encuentran trabajando en la actualidad para el caso de las familias de mayor antigüedad, y en un 73% para las familias de reciente ingreso.

**Tabla 64. Cónyuge trabaja después de la incapacidad (actualmente trabaja)**

Respuestas	ANTIGUOS			RECIENTES		
	NO	SI	Total	NO	SI	Total
<b>Frecuencia</b>	32	106	<b>138</b>	28	131	<b>159</b>
<b>Porcentaje</b>	23%	77%	<b>100%</b>	18%	82%	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Se pueden observar cifras muy similares para el caso de los cónyuges que enfrentaron la incapacidad de su cónyuge, ya que el 77 y 82% se encuentran actualmente trabajando, para el caso de ambos grupos de familias, antiguas y “Recientes”.

Para ambos casos analizados y como es de esperarse, cuando las familias enfrentan el fallecimiento o incapacidad del Padre o Madre responsables del sustento del hogar, el cónyuge que queda al frente de la familia se ve obligado a encontrar un trabajo que le permitirá hacer frente a las necesidades básicas del hogar. Para el caso del fallecimiento, encontramos un porcentaje mayor de cónyuges obligados a conseguir un empleo, en comparación con los hogares que enfrentaron una incapacidad, quizás porque como se observa en la Tabla 65, el 25 y 11% de los hogares que enfrentaron una discapacidad perciben un ingreso, ya que el padre o la madre discapacitado (a) se encuentran trabajando en la actualidad.

**Tabla 65. Rango de ingresos**

ANTIGUO							
Rangos	\$1- \$1,500	\$1,501- \$2,500	\$2,501- \$3,500	\$3,501- \$4,500	\$4,501- \$5,500	Más de 5,500	Total
<b>Frecuencia</b>	168	166	140	54	40	24	<b>592</b>
<b>Porcentaje</b>	28	28	24	9	7	4	<b>100%</b>
RECIENTES							
Rangos	\$1- \$1,500	\$1,501- \$2,500	\$2,501- \$3,500	\$3,501- \$4,500	\$4,501- \$5,500	Más de 5,501	Total
<b>Frecuencia</b>	65	59	48	23	6	4	<b>205</b>
<b>Porcentaje</b>	32	29	23	11	3	2	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

El nivel de ingresos de las familias derechohabientes fue dividido en 6 rangos. De acuerdo con los rangos establecidos fue posible encontrar que, en promedio, el ingreso del 80% de los hogares encuestados tanto “Antiguos” como “Recientes” se concentra en los rangos 1, 2 y 3, es decir entre \$1 y \$3,500 pesos mensuales por familia. De acuerdo con las reglas de operación del Programa EDUGAR 2016, cada familia recibe por derechohabiente la cantidad de \$832.00 pesos mensuales, es decir un promedio aproximado de un 55% de su ingreso total familiar para el primer rango de ingresos, un 41% para el segundo rango de ingresos y un 27% para el último rango de ingresos.

Con respecto al gasto, se preguntó a los Padres y Tutores de las familias derechohabientes, a cuánto ascendía el gasto total familiar mensual con el cual se cubrirían las necesidades del hogar; sin embargo, no fue posible obtener una estimación adecuada ya que no existe una congruencia entre el nivel de ingresos y el gasto familiar expresado. Por esta razón no es posible presentar los resultados.

**Tabla 66. Fuente principal del ingreso de los Padres o Tutores**

<b>ANTIGUO</b>						
<b>Fuente</b>	<b>Su sueldo</b>	<b>Su pensión</b>	<b>Programa EDUGAR</b>	<b>Otros Programas CDMX</b>	<b>Otra</b>	<b>Total</b>
<b>Frecuencia</b>	364	68	138	2	27	599
<b>Porcentaje</b>	61	11	23	0	5	100
<b>RECIENTES</b>						
<b>Frecuencia</b>	125	19	45	1	17	207
<b>Porcentaje</b>	60,4	9,2	21,7	0,5	8,2	100,0

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

De acuerdo con las respuestas obtenidas por medio de la encuesta aplicada a Padres y Tutores, es posible observar que la principal fuente de ingresos para ambos grupos de familias, antiguas y “Recientes”, es el sueldo de los padres o tutores con un 61 y 60,4% respectivamente. Resulta de especial relevancia encontrar que el rubro de ingresos proveniente del Programa EDUGAR ocupa un 23 y 21,7% respectivamente y es el segundo de mayor importancia después de los ingresos provenientes de sueldos. En tercer lugar, para ambos grupos se encuentra el dinero percibido por concepto de pensiones en un 11 y 9,2% respectivamente para cada grupo, el concepto de “otra” fuente de ingresos en un 5 y 8,2% respectivamente y por último los ingresos provenientes de otros Programas del Gobierno de la Ciudad de México.

**Tabla 67. Destino de los recursos EDUGAR**

ANTIGUO								
Gastos	Renta, luz	Comida	Transporte	Medicinas	Gastos Escuela	Tel, Inter	Ropa, calzado	Otros
<b>Promedio</b>	3,94	2,43	4,01	4,99	2,51	5,70	4,54	7,70
RECIENTE								
<b>Promedio</b>	3,70	2,18	4,29	5,00	2,61	5,84	4,40	7,71

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

En cuanto al destino del gasto, se les pidió a las personas responder en la encuesta en que gastaban el dinero recibido por medio del Programa EDUGAR, de manera que pudieran asignar en orden de jerarquía un número del 1 al 8, donde el número 1 es el concepto o categoría más importante, es decir en aquella donde principalmente se utilizan los ingresos del Programa EDUGAR, y el número 8, aquella categoría donde menos se invierten los recursos del Programa.

Es así como pudo encontrarse que en promedio, tanto los hogares de mayor antigüedad como los más “Recientes”, expresaron como principal prioridad el gasto en comida, con un 2,43 y 2,18 respectivamente, los gastos relacionados con la escuela en un 2,51 y 2,61 respectivamente, los gastos relacionados con la vivienda tales como renta, electricidad etc., con una jerarquía de 3,94 y 3,70 respectivamente, los gastos de transporte con una jerarquía de 4,01 y 4,29 respectivamente, el gasto familiar en medicinas con una jerarquía promedio de 4,99 y 5,00 respectivamente, el gasto en telefonía e internet en un 5,70 y 5,84 respectivamente y como última categoría para ambos grupos de familias de mayor antigüedad y más “Recientes”, la jerarquía que se refiere a cualquier otros tipo de gastos realizados.

**Tabla 68. Horas semanales dedicadas al trabajo**

ANTIGUO					
Rango de Horas	0	1-20	21-40	más de 40	Total
<b>Frecuencia</b>	71	201	144	168	584
<b>Porcentaje</b>	12%	34%	25%	29%	100%
RECIENTES					
<b>Frecuencia</b>	26	80	42	54	202
<b>Porcentaje</b>	13%	40%	21%	27%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Al preguntarles a los Padres y Tutores respecto del tiempo de horas a la semana que dedicaban al trabajo, se encontró que el 34 y 40% de las familias antiguas y “Recientes” respectivamente, laboraban en promedio de 1 a 20 horas a la semana, mientras que un 29 y 27% respectivamente dedican más de 40 horas a la semana. Por detrás de estos dos rangos, en un 25 y 21% de las familias antiguas y “Recientes” que laboran en promedio 25 y 21% respectivamente y por último la categoría de aquellas familias cuyos Padres y Tutores no laboran, con un 12 y 13 % respectivamente.

**Tabla 69. Horas dedicadas a labores domésticas**

<b>ANTIGUO</b>					
<b>Horas</b>	<b>0</b>	<b>1-20</b>	<b>21-40</b>	<b>mas 40</b>	<b>Total</b>
<b>Frecuencia</b>	40	333	161	58	592
<b>Porcentaje</b>	7%	56%	27%	10%	100%
<b>RECIENTES</b>					
<b>Frecuencia</b>	11	100	66	23	200
<b>Porcentaje</b>	6%	50%	33%	12%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Con respecto al número de horas que dedicaban los Padres y Tutores a las labores del hogar, se encontró que para ambos grupos de familias, las de mayor antigüedad y más “Recientes”, se destinan en un 56 y 50% respectivamente entre 1-20 horas en promedio a la semana, seguido de un 27 y 33% respectivamente para quienes destinan entre 21 y 40 horas a la semana, un 10 y 12% respectivamente para aquellos que trabajan más de 40 horas a la semana y finalmente un 7 y 6% para la categoría de aquellos que respondieron no dedicar tiempo a las labores domésticas.

**Tabla 70. Niñas y mujeres que ayudan en labores domésticas por nivel educativo**

<b>ANTIGUO MUJERES</b>							
<b>Nivel Educativo /Ayuda (SI, NO)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Total Respuestas</b>
<b>SI</b>	15	135	136	130	21	1	<b>438</b>
<b>% que SI ayuda</b>	3%	31%	31%	30%	5%	0%	100%
<b>NO</b>	5	22	41	24	7	0	<b>99</b>
<b>% que NO ayuda</b>	5%	22%	41%	24%	7%	0%	100%
<b>Total SI+NO</b>	<b>537</b>						
<b>% que SI ayuda del total</b>	3%	25%	25%	24%	4%	0%	82%
<b>% que NO ayuda del total</b>	1%	4%	8%	4%	1%	0%	18%

<b>% Total SI+NO</b>	4%	29%	33%	29%	5%	0%	100%
----------------------	----	-----	-----	-----	----	----	------

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

En cuanto al apoyo de las niñas y mujeres en la realización de labores domésticas, se encontró que, para las familias de mayor antigüedad, el apoyo doméstico se concentra en los niveles escolares 2, 3 y 4 (primaria, secundaria y bachiller) con un 31, 31 y 30% respectivamente, dejando muy por detrás el apoyo doméstico en el quinto nivel (licenciatura) con un 5%. Al analizar los datos como porcentaje del total de respuestas obtenidas, es decir para el total de niños que asisten a la escuela, podemos observar el mismo resultado con un 25, 25 y 24% para los niveles de primaria, secundaria y bachiller. Esencialmente lo que los datos nos muestran, es un involucramiento de las niñas y jóvenes en las labores domésticas al inicio de su educación primaria, manteniéndose constante en su educación secundaria, y posteriormente iniciar una ligera declinación en la educación preparatoria, y finalmente reducirse drásticamente a partir del nivel de licenciatura.

**Tabla 71. Niños y hombres que ayudan en labores domésticas por nivel educativo**

<b>ANTIGUO HOMBRES</b>							
<b>Nivel Educativo /Ayuda (SI, NO)</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Total</b>
<b>SI</b>	9	143	172	159	14	1	<b>498</b>
<b>% que SI ayuda</b>	2%	29%	35%	32%	3%	0%	100%
<b>NO</b>	5	44	43	38	2	0	<b>132</b>
<b>% que NO ayuda</b>	4%	33%	33%	29%	2%	0%	100%
<b>Total SI+NO</b>	<b>630</b>						
<b>% que SI ayuda del total</b>	1%	<b>23%</b>	<b>27%</b>	<b>25%</b>	2%	0%	79%
<b>% que NO ayuda del total</b>	1%	7%	7%	6%	0%	0%	21%
<b>% Total SI+NO</b>	2%	30%	34%	31%	3%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Al analizar los datos para el sexo masculino en las familias de mayor antigüedad, encontramos que, de igual manera, los niveles en los que mayormente se concentran el apoyo en las labores doméstica, son primaria, secundaria y bachiller o preparatoria con un 29, 35 y 32% respectivamente. De igual manera al analizar el nivel educativo que mayor apoyo doméstico concentra como porcentaje del total de respuestas, es el nivel de secundaria con un 27%. Como en el caso de las mujeres, se reporta una ligera disminución de la participación de los jóvenes al iniciar el bachillerato, para reducirse

drásticamente en la licenciatura. Aunque existe una ligera mayor participación de los niños y jóvenes en labores domésticas, las diferencias son mínimas.

**Tabla 72. Niñas y mujeres que apoyan en labores domésticas por nivel educativo**

RECIENTE MUJERES							
Nivel Educativo /Ayuda (SI, NO)	1	2	3	4	5	6	Total Respuestas
<b>SI</b>	7	66	34	33	1	1	<b>142</b>
<b>% que SI ayuda</b>	5%	46%	24%	23%	1%	1%	100%
<b>NO</b>	2	20	12	8	3	0	<b>45</b>
<b>% que NO ayuda</b>	4%	44%	27%	18%	7%	0%	100%
<b>Total SI+NO</b>	<b>187</b>						
<b>% que SI ayuda del total</b>	4%	35%	18%	18%	1%	1%	76%
<b>% que NO ayuda del total</b>	1%	11%	6%	4%	2%	0%	24%
<b>% Total SI+NO</b>	5%	46%	25%	22%	2%	1%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Con relación al grupo de familias de reciente ingreso en el Programa, se encontraron resultados muy similares al grupo de familias de mayor antigüedad. Por un lado, es posible observar que el apoyo de las niñas y jóvenes se concentra en los niveles 2,3 y 4 (primaria, secundaria y bachillerato) con un 46, 24 y 23% respectivamente. Sin embargo, a nivel general el nivel que mayormente concentra el apoyo doméstico es el 2 (primaria) con un 35%.

**Tabla 73. Niños y jóvenes que apoyas en labores domésticas por nivel educativo**

RECIENTE HOMBRES							
Nivel Educativo /Ayuda (SI, NO)	1	2	3	4	5	6	Total
<b>SI</b>	5	69	39	29	3	0	<b>145</b>
<b>% que SI ayuda</b>	3%	48%	27%	20%	2%	0%	100%
<b>NO</b>	1	15	9	12	2	0	<b>39</b>
<b>% que NO ayuda</b>	3%	38%	23%	31%	5%	0%	100%
<b>Total SI+NO</b>	<b>184</b>						
<b>% que SI ayuda del total</b>	3%	38%	21%	16%	2%	0%	79%
<b>% que NO ayuda del total</b>	1%	8%	5%	7%	1%	0%	21%
<b>% Total SI+NO</b>	3%	46%	26%	22%	3%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Para el caso de los jóvenes y niños se puede observar de igual manera una concentración del apoyo en labores domésticas en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato con un 48, 27 y 20% respectivamente, siendo el nivel 2 (primaria) el que en general mayor apoyo doméstico realiza con un 38%.

Las cifras obtenidas para ambos grupos de familias, las de mayor antigüedad y las de reciente ingreso presentan importantes similitudes para ambos sexos, ya que como anteriormente se mencionó, puede observarse la mayor participación de los niños, niñas y jóvenes a partir de la educación primaria, misma que se mantiene a lo largo de la educación secundaria, sufre una leve declinación en el bachiller y posteriormente se reduce drásticamente al pasar a la licenciatura.

**Tabla 74. Relaciones del Padre o la Madre con los hijos**

<b>ANTIGUO</b>			
<b>Pregunta</b>	<b>Obs</b>	<b>Media</b>	<b>D.e.</b>
RELAN1	556	1,643885	.8441523
RELAN2	556	3,138489	.9570378
RELAN3	556	1,98741	.9945001
RELAN4	556	4,106115	1,134821
RELAN5	556	1,848921	1,023428
RELAN6	556	3,811151	1,235489
RELAN7	556	2,406475	1,217098
RELAN8	556	3,530576	1,419605

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

En el cuestionario aplicado a Padres y Tutores se incluyó una pregunta que permitiera conocer cómo era la relación de Padre o Madre con su cónyuge e hijos, antes de que se presentase el evento de fallecimiento o incapacidad. En una escala del 1 al 5, donde el número 1 se refería a la opción “muy frecuentemente” y el número 5 a la opción “nunca”, se obtuvieron 556 respuestas para las 8 preguntas incluidas en el cuestionario. Las 8 preguntas hacen referencia a diferentes actitudes por parte del cónyuge finado o incapacitado para con sus hijos, tal como se muestra a continuación:

1. Era cordial
2. Regañaba a los niños
3. Jugaba con los niños

4. Era violento con los niños
5. Era cariñoso con los niños
6. Era distante con los niños
7. Les ayudaba con sus tareas
8. No tenían buena comunicación con los niños

Enfocando nuestro análisis en las familias de mayor antigüedad (Tabla 31), para el caso de la primera pregunta se obtuvo una media de 1,64, es decir en promedio de las 556 respuestas obtenidas, los padres y tutores encuestados opinan que muy frecuentemente el comportamiento del Padre o Madre finada o incapacitada era cordial. En el caso de la segunda pregunta se obtuvo una media de 3,13 lo cual indica en promedio, que en ocasiones o a veces el cónyuge regañaba a los niños. Para la tercera pregunta se obtuvo una media de 1,98, lo cual indica que el Padre o la Madre faltante o incapacitado (a) jugaba muy a menudo con sus hijos.

Para la pregunta número 4 se obtuvo una media de 4,1, indicativo de que el Padre o la Madre nunca demostraron tener algún tipo de comportamiento violento con sus hijos. Para la pregunta número 5, se presenta una media de 1,84, que demuestra que en promedio los padres demostraban afecto y cariño a sus hijos. En la pregunta número 6 en promedio se obtuvo un 3,81 lo cual podría manifestar en algunas ocasiones, cierto grado de distanciamiento por parte del Padre o la Madre para con sus hijos. En la pregunta número 7, fue posible calcular una media de 2,4, con lo cual se puede observar que los Padres y Madres ayudaban la mayor parte de las veces a sus hijos en sus tareas, aunque no lo hacían con la suficiente frecuencia. Por último, en cuanto a la comunicación, se obtuvo que en promedio con un 3,53, no se tenía la comunicación esperada de los Padres y Madres finados o incapacitados para con sus hijos.

**Tabla 75. Relaciones del Padre o Madre con los hijos**

RECIENTE			
Pregunta	Obs	Media	D.e.
RELPOS1	198	1,686869	0,935986
RELPOS2	198	3,101010	0,997407
RELPOS3	198	2,085859	1,186943
RELPOS4	198	4,171717	1,149181
RELPOS5	198	1,707071	1,015139

RELPOS6	198	3,954545	1,267699
RELPOS7	198	2,318182	1,280376
RELPOS8	198	3,505051	1,479976

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Cuando se analizan los datos de las familias de reciente ingreso se obtienen resultados muy similares. En el caso de la pregunta número 1 la media obtenida es de un 1,68 que indica una relación cordial entre Padres y Madres e hijos. En la segunda pregunta se muestra una media de 3,10 que indica que en ocasiones los Padres y Madres regañaban a sus hijos. En la tercera pregunta se obtuvo una media de 2,85 con lo que se manifiesta que muy a menudo los padres se involucraban en juegos con sus hijos. En la cuarta pregunta con una media de 4,17 se manifiesta que los Padres nunca tuvieron comportamientos violentos con sus hijos. Para la pregunta número 5 se muestra una media de 1,70, que permite saber que la relación de los Padres con sus hijos era de cariño y afecto. En la pregunta número 6 se obtiene una media de 3,95, indicativo de que en algunos casos existía cierto distanciamiento entre Padres y Madres e hijos. En la pregunta número 7 se obtuvo una media de 2,31 que indica que en la mayoría de los casos los Padres ayudaban a sus hijos en las tareas y finalmente en la pregunta número 8 con una media de 3,50, se expresa que en algunas ocasiones la comunicación entre Padres e hijos no era la esperada.

Los 3 elementos que resaltan de este análisis para ambos grupos de familias encuestadas, las de mayor antigüedad y las de reciente ingreso, son el distanciamiento, la ayuda en tareas de los hijos y la comunicación, en cuanto a que se consideran áreas de mejora con respecto a la relación de padres e hijos, pues los valores obtenidos no fueron los máximos óptimos de acuerdo a la escala de valores establecida para el análisis.

**Tabla 76. Decisiones de pareja**

ANTIGUO				RECIENTE			
Pregunta	Obs	Media	D.e.	Pregunta	Obs	Media	D.e.
DECPOS1	581	2,741824	0,9642521	DECPOS1	206	2,781553	1,043376
DECPOS2	581	2,864028	0,9156288	DECPOS2	206	2,936893	0,9580967
DECPOS3	581	3,02926	0,8595333	DECPOS3	206	3,140777	0,780611

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

En cuanto a las decisiones más importantes llevadas a cabo dentro del hogar antes del fallecimiento o incapacidad del Padre o Madre, se preguntó a los Padres y Tutores los siguiente:

1. Quién tomaba las decisiones
2. Quién decidía en qué se gastaba el dinero
3. Quién decidía la educación de los hijos

Como en el caso de las anteriores preguntas se estableció una escala del 1 al 5, donde el 1 y 2 indicaba que las decisiones eran siempre y casi siempre tomadas por el varón, el 3 indicaba que las decisiones eran tomadas por la pareja, y el número 4 y 5 indicaba que las decisiones eran casi siempre y siempre tomadas por la mujer de la casa.

De acuerdo con esta escala, procedemos primero con el análisis de las familias de mayor antigüedad.

Para la pregunta número 1 se obtuvo una media de 2,74, indicativo de que en promedio las decisiones eran tomadas casi siempre por la pareja. Para la pregunta número 2 se obtuvo una media de 2,86, lo cual de igual manera indica que las decisiones con respecto al gasto familiar se discutían y eran tomadas por el Padre y la Madre. Con relación a la última pregunta, al obtener una media de 3,02, es evidente que las decisiones con respecto a la educación de los hijos eran tomadas mayormente por la pareja de manera conjunta.

Ahora bien, al analizar el grupo de familias de reciente ingreso al Programa, podemos observar cifras muy similares ya que para la primera pregunta se obtiene que en promedio con 2,78, las decisiones del hogar eran tomadas con mayor frecuencia por la pareja, al igual que las decisiones del gasto familiar con una media de 2,93 y de igual manera las decisiones acerca de la educación de los hijos con una media de 3,14.

**Tabla 77. Probabilidad de abandonar si no recibiera EDUGAR por sexo y nivel educativo**

<b>ANTIGUO MUJERES</b>				
<b>Rango de probabilidad / Nivel educativo</b>	<b>1-3</b>	<b>4-7</b>	<b>8-10</b>	<b>Total</b>
<b>1</b>	9	6	6	21
<b>Porcentaje</b>	43%	29%	29%	100%

<b>2</b>	68	47	30	145
<b>Porcentaje</b>	47%	32%	21%	100%
<b>3</b>	65	46	56	167
<b>Porcentaje</b>	39%	28%	34%	100%
<b>4</b>	41	41	56	138
<b>Porcentaje</b>	30%	30%	41%	100%
<b>5</b>	9	9	4	22
<b>Porcentaje</b>	41%	41%	18%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Por medio de la encuesta aplicada a Padres y Tutores, fue posible calcular la probabilidad de que los niños, niñas y jóvenes abandonasen sus estudios, en caso de no recibir el apoyo del Programa EDUGAR. Para el análisis de esta pregunta y sus consecuentes respuestas, se asignó una escala del 1 al 10 a la probabilidad de abandonar los estudios, donde el número 1 significa “nada probable” que el estudiante abandone sus estudios, y el número 10 “muy probable” que el estudiante abandone sus estudios.

Para el grupo de las familias de mayor antigüedad, y para el caso del sexo femenino, se observa en la Tabla 34, una distribución uniforme respecto a las respuestas obtenidas, aunque es posible resaltar que la **menor probabilidad** de abandonar la escuela (rangos 1-3) si no se contara con el Programa EDUGAR, se presenta con una mayor frecuencia en el **nivel 2 (educación primaria) con un 47%**, mientras que la **mayor probabilidad** de abandonar la escuela (rangos 8-10) si no se contara con el Programa, se presenta con mayor recurrencia en el **nivel 4 (educación preparatoria o bachillerato), con un 41%**. Aunque en menor porcentaje, la mayor probabilidad de que las niñas y mujeres abandonen la escuela se presenta en el nivel 3 (educación primaria) con un 34%.

**Tabla 78. Probabilidad de abandonar si no recibiera EDUGAR por sexo y nivel educativo**

<b>ANTIGUO HOMBRES</b>				
<b>Rango de probabilidad / Nivel educativo</b>	<b>1-3</b>	<b>4-6</b>	<b>8-10</b>	<b>Total</b>
<b>1</b>	7	2	2	11
<b>Porcentaje</b>	64%	18%	18%	100%
<b>2</b>	71	57	40	168

<b>Porcentaje</b>	42%	34%	24%	100%
<b>3</b>	69	53	65	187
<b>Porcentaje</b>	37%	28%	35%	100%
<b>4</b>	54	50	55	159
<b>Porcentaje</b>	34%	31%	35%	100%
<b>5</b>	7	7	3	17
<b>Porcentaje</b>	41%	41%	18%	100%
<b>6</b>	1	0	0	1
<b>Porcentaje</b>	100%	0%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Para el caso del sexo masculino en las familias de mayor antigüedad, se observa en la Tabla 35, que la **menor probabilidad** de abandonar la escuela (rangos 1-3) si no se contara con el Programa EDUGAR, se observa en el **nivel 1 (preescolar) con un 64%**, y en contraste se puede observar que en el **nivel 3 y 4 (secundaria y bachillerato)** se tiene la **mayor probabilidad (rangos 8-10)** de abandonar la escuela, con porcentajes de 35% para cada nivel.

**Tabla 79. Probabilidad de abandonar si no recibiera EDUGAR por sexo y nivel educativo**

<b>RECIENTE MUJERES</b>				
<b>Rango de probabilidad / Nivel educativo</b>	<b>1-3</b>	<b>4-7</b>	<b>8-10</b>	<b>Total</b>
<b>1</b>	7	1	4	12
<b>Porcentaje</b>	58%	8%	33%	100%
<b>2</b>	53	19	10	82
<b>Porcentaje</b>	65%	23%	12%	100%
<b>3</b>	20	13	9	42
<b>Porcentaje</b>	48%	31%	21%	100%
<b>4</b>	16	9	17	42
<b>Porcentaje</b>	38%	21%	40%	100%
<b>5</b>	1	0	0	1
<b>Porcentaje</b>	100%	0%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Pasemos ahora al análisis de las familias de reciente ingreso.

Como se observa en la Tabla 35, para el caso del sexo femenino se puede observar que el mayor porcentaje de familias con una **baja probabilidad** de abandonar la escuela

(rangos 1-3) si no se contara con el Programa EDUGAR, se observa en el **nivel 2 (educación primaria) con un 65%** del total de respuestas para ese nivel educativo, mientras que la **mayor probabilidad** de abandonar la escuela (**rangos 8-10**) **se observa en el nivel 4 (preparatoria o bachillerato) con un 40%**.

**Tabla 80. Probabilidad de abandonar si no recibiera EDUGAR por sexo y nivel educativo**

RECIENTE HOMBRES				
Rango de probabilidad / Nivel educativo	1-3	4-7	8-10	Total
1	3	0	0	3
Porcentaje	100%	0%	0%	100%
2	43	19	17	79
Porcentaje	54%	24%	22%	100%
3	23	8	10	41
Porcentaje	56%	20%	24%	100%
4	8	4	19	31
Porcentaje	26%	13%	61%	100%
5	1	2	1	4
Porcentaje	25%	50%	25%	100%
6	1	0	0	1
Porcentaje	100%	0%	0%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Para el caso de los hombres, el mayor número de respuestas con **menor probabilidad** de abandonar la escuela (rangos 1-3) se presentó en el **nivel 1 (preescolar)**; sin embargo, solo se obtuvieron 3 respuestas para este nivel, por lo que puede apreciarse en segundo lugar una menor probabilidad en los **niveles 2 y 3 (primaria y secundaria)** con un **54 y 56%** respectivamente. La **mayor probabilidad** (rangos 8-10) de abandonar la escuela si no se contara con los beneficios del Programa EDUGAR se presenta nuevamente en el **nivel 4 (preparatoria o bachillerato) con un 61%** de las respuestas obtenidas para ese nivel educativo.

**Tabla 81. Felicidad Antes de recibir EDUGAR**

Rango de felicidad	ANTIGUO Antes				RECIENTE Antes			
	1-3	4-7	8-10	Total	1-3	4-7	8-10	Total
Frecuencia	419	147	33	599	134	64	9	207
Porcentaje	70%	25%	6%	100%	65%	31%	4%	100%

<b>Promedio</b>	<b>2,7813</b>	<b>3</b>
-----------------	---------------	----------

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Por medio de la encuesta aplicada a Padres y Tutores fue posible conocer cuál era su nivel de felicidad antes de recibir el apoyo y los beneficios de Programa EDUGAR. Para tal efecto se les pidió que signaran un valor del 1 al 10 a su felicidad, donde el número 1 significaba “muy infeliz” y el número 10 “muy feliz”. Para fines del análisis los niveles de felicidad fueron establecidos en tres rangos distintos: 1 al 3, 4 al 7 y 8 al 10.

De acuerdo con los porcentajes obtenidos, puede observarse que, para las familias de mayor antigüedad, el 70% respondió encontrarse en un rango de valores del 1-3 de felicidad, es decir que su nivel de felicidad era bajo. Para las familias de ingreso más reciente al Programa se puede observar un porcentaje muy similar, con un 65% en el rango 1-3 de felicidad, o bajo nivel de felicidad.

En promedio el nivel de felicidad obtenido para las familias antiguas y “Recientes”, fue de 2,78 y 3 respectivamente.

**Tabla 82. Felicidad después de recibir EDUGAR**

<b>Rango de probabilidad</b>	<b>ANTIGUO Después</b>				<b>RECIENTE Después</b>			
	1-3	4-7	8-10	<b>Total</b>	1-3	4-7	8-10	<b>Total</b>
<b>Frecuencia</b>	5	139	455	599	1	65	141	207
<b>Porcentaje</b>	1%	23%	76%	100%	0%	31%	68%	100%
<b>Promedio</b>	<b>8,4941</b>				<b>8,2657</b>			

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Cuando se analiza el nivel de felicidad para las familias antiguas y de reciente ingreso posteriormente a recibir el apoyo y los beneficios del Programa, las cifras se revierten drásticamente de manera positiva.

Para las familias de mayor antigüedad se puede observar que en un 76% las familias ubicaron su nivel de felicidad en un rango de 8-10, es decir un alto nivel de felicidad, muy por detrás en un 23% para el rango de 4-7 de felicidad, o felicidad intermedia. De igual modo para las familias de reciente ingreso, el 68% ubicó su nivel de felicidad en el rango alto de felicidad, con un 31% para el rango intermedio de felicidad.

El valor promedio de felicidad para las familias antiguas y “Recientes” es de 8,4 y 8,2 respectivamente.

Finalmente se analizan los servicios complementarios proporcionados por el Programa EDUGAR, que consisten en la provisión de Servicios de Salud, Servicios de Apoyo Psicológico, Servicios de Asistencia Legal y Servicios Culturales y Recreativos.

**Tabla 83. Conocimiento de los servicios complementarios que proporciona EDUGAR**

<b>ANTIGUO</b>			
<b>Servicios</b>	<b>¿Los Conoce?</b>		<b>Total</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	
S. de Salud	199	400	599
Porcentaje	33%	67%	100%
S. Psicológicos	248	351	599
Porcentaje	41%	59%	100%
S. Legales	201	398	599
Porcentaje	34%	66%	100%
S. Culturales y Recreativos	455	144	599
Porcentaje	76%	24%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del cuestionario para Padres y Tutores.

En cuanto al conocimiento (existencia) de los servicios complementarios que ofrece el Programa EDUGAR, se encontró que, para el análisis de las familias de mayor antigüedad, 67% respondió no conocer los servicios de salud, contra un 33% que dijo sí conocerlos. Para el caso de los servicios Psicológicos, un 59% respondió no conocer este tipo de servicio contra un 41% quienes expresaron conocerlo.

En cuanto a la provisión del servicio de asesoría legal, se expresó que un 66% no conoce de este tipo de apoyo, contra un 34% quienes respondieron conocer de su existencia.

Para el caso de los servicios recreativos y culturales, se obtiene en contraste que el 76% conoce de este tipo de servicio y actividades, contra solo un 24% quienes expresaron no conocerlo.

**Tabla 84. Conocimiento de los servicios complementarios que proporciona EDUGAR**

<b>RECIENTE</b>			
<b>Servicios</b>	<b>¿Los conoce?</b>		
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Total</b>
<b>S. de Salud</b>	66	141	207
<b>Porcentaje</b>	32%	68%	100%
<b>S. Psicológicos</b>	71	136	207
<b>Porcentaje</b>	34%	66%	100%
<b>S. Legales</b>	61	146	207
<b>Porcentaje</b>	29%	71%	100%
<b>S. Culturales y Recreativos</b>	132	75	207
<b>Porcentaje</b>	64%	36%	100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Al analizar a las familias de reciente ingreso en el Programa, podemos encontrar porcentajes equiparables, ya que para el conocimiento de los servicios de salud, un 68% expresó no conocer este tipo de beneficios, contra un 32% quienes dijeron conocerlo. Para los servicios psicológicos un 66% dijo no conocer el servicio, contra un 34%.

Para el caso de los servicios de asesoría legal, un 71% dijo no conocer este tipo de asesoría, contra un 29% quienes expresaron conocerla. Finalmente, para el caso de los servicios recreativos y culturales, tal y como se suscitó con las familias de mayor antigüedad, el 66% dijo conocer este tipo de servicios y actividades, contra un 36% quienes no las conocen.

**Tabla 85. Uso y utilidad de los servicios complementarios EDUGAR**

<b>ANTIGUO</b>				
<b>Servicios</b>	<b>Cuantas Veces los ha utilizado /año</b>		<b>Utilidad / año</b>	
	<b># de veces que se utilizó el servicio</b>	<b>% de quien lo ha usado del total de respuestas</b>	<b>Promedio de quien usó el servicio</b>	<b>Promedio del total de respuestas</b>
S. Salud	24	4%	1,3043	1,4576
S. Psicológicos	31	5%	1,2857	1,4397
S. Legales	7	1%	1,2857	1,4656
S. Culturales	315	53%	1,3778	1,3333

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Con relación al uso y utilidad de los servicios complementarios que ofrece el Programa EDUGAR, se obtiene para las familias de mayor antigüedad de la Tabla 42, que del total de respuestas obtenidas (599), los servicios de salud se han utilizado 24 veces, es decir un 4% aproximadamente (suponiendo que las personas que utilizaron el servicio lo hayan hecho una sola vez), los servicios psiquiátricos 31 veces, es decir un 5%, los servicios legales 7 veces o un 1% y para el caso de los servicios culturales y recreativos, 315 veces, es decir 53% aproximadamente.

Respecto de la utilidad asignada a cada uno de los servicios complementarios ofrecidos, se solicitó en la encuesta asignar un número en una escala del 1 al 5, donde 1 es “muy útil” y 5 “nada útil”, de manera que un mayor número implica una menor utilidad del servicio por parte de los Padres y Tutores.

De esta manera, se obtiene que para aquellos que utilizaron los servicios de salud, el valor asignado promedio es de 1,3, es decir que el servicio fue muy útil, para los servicios psicológicos el valor de 1,28, indicando de igual manera que el servicio fue muy útil. Para el caso de los servicios de asesoría legal se observa de igual manera un valor de la utilidad de 1,28 y para los servicios culturales de 1,3, es decir que para estos últimos servicios, también se manifestó haber sido de mucha utilidad la provisión del servicio. Como puede observarse, los servicios que mostraron tener una mayor utilidad son los servicios psicológicos y legales.

Se puede observar que en la última columna de la Tabla 42, se consideraron todas las respuestas obtenidas del cuestionario respecto a la utilidad de los servicios complementarios ofrecidos como parte del Programa, en el sentido de que, aunque no hubieran utilizado nunca los servicios, o no los conocieran, se asignó un valor a su utilidad. Es así como se observan promedios ligeramente mayores a los asignados por las personas que sí utilizaron los servicios, es decir, una menor utilidad, lo cual resulta razonable cuando no se conoce o no se ha utilizado un servicio.

**Tabla 86. Uso y utilidad de los servicios complementarios EDUGAR**

<b>RECIENTE</b>				
<b>Servicios</b>	<b>Cuantas veces los ha utilizado /año</b>		<b>Utilidad / año</b>	
	<b># de veces que se utilizó el servicio</b>	<b>% quien lo ha usado del total de respuestas</b>	<b>Promedio de quien uso el servicio</b>	<b>Promedio del total de respuestas</b>

S. Salud	9	4%	1,4444	1,7323
S. Psicológicos	5	2%	2,4	1,7266
S. Legales	4	2%	1,5	1,7714
S. Culturales	88	43%	1,3372	1,4451

Fuente: Elaboración propia con base en los datos obtenidos del Cuestionario para Padres y Tutores.

Para el caso de las familias más “Recientes”, se tiene que para el caso de los servicios de salud, en 9 ocasiones se ha utilizado el servicio, es decir en un 4% (sobre un total de 207 respuestas y suponiendo que cada Padre o Tutor haya utilizado el servicio una vez), para los servicios psicológicos 5 veces o un 2%, para los servicios legales 4 veces o un 2% y para los servicios recreativos y culturales 88 veces, es decir un 43%.

En relación a la utilidad asignada por las personas que utilizaron el servicio, se obtiene que para los servicios de salud se asignó un valor de 1,44, es decir una utilidad alta; sin embargo, para los servicios psicológicos se asignó un valor de 2,4, es decir una utilidad tendiente a ser neutral o indiferente pues se acerca al valor de la utilidad de 3. Para los servicios legales y recreativos se asignaron valores de 1,5 y 1,3, lo cual implica una utilidad alta. Los servicios que representaron una mayor utilidad fueron los servicios de salud y culturales.

De igual manera en la última columna de la tabla 43, puede apreciarse que la utilidad asignada en general, por aquellas personas que utilizaron los servicios, en conjunto con aquellas que no lo conocen o no los han utilizado, es menor, pues presenta valores mayores de aquellos observados en las personas que sí utilizaron los servicios, lo cual como se mencionó anteriormente, podría ser razonable pues la opinión de las personas que no conocen o no han utilizado los servicios, podría ser muy subjetiva y representar únicamente la importancia asignada a la provisión del servicio.

### **V.3 Principales hallazgos de la evaluación y matriz FODA**

A continuación, se presenta un conjunto de información que describe los principales hallazgos obtenidos mediante el instrumento de Calidad de Vida aplicado a los niños y jóvenes beneficiados con el Programa EDUGAR.

### V.3.1 Gráficas y tablas sobre cada factor de Calidad de Vida.

Las Tablas y Gráficas siguientes muestran los resultados sobre cada uno de los cinco factores del instrumento de Calidad de Vida: Bienestar Físico, Bienestar Psicológico, Autonomía y Relación con los Padres, Apoyo Social y Amigos, Ambiente Escolar. Los resultados se presentan tanto para los beneficiarios que ya contaban con algún tiempo en el Programa (Beneficiarios “Antiguos”) como para aquellos que ingresaron recientemente (Beneficiarios “Recientes”). Asimismo, se incluye la información de cada uno de los tres momentos en que se plantearon las preguntas en el cuestionario: 1. Antes del Evento (fallecimiento o incapacidad del principal proveedor de ingreso al hogar), 2. Inmediatamente después de ocurrido el evento y, 3. A partir del apoyo.

Como ya se indicó en la introducción de este documento, se consideró importante contar con la percepción de los beneficiados en los tres momentos mencionados en virtud de la naturaleza evaluativa sobre el Programa; esto es, en relación al propósito establecido para este trabajo en cuanto a determinar el impacto del Programa en la calidad de vida de los niños y jóvenes beneficiados.

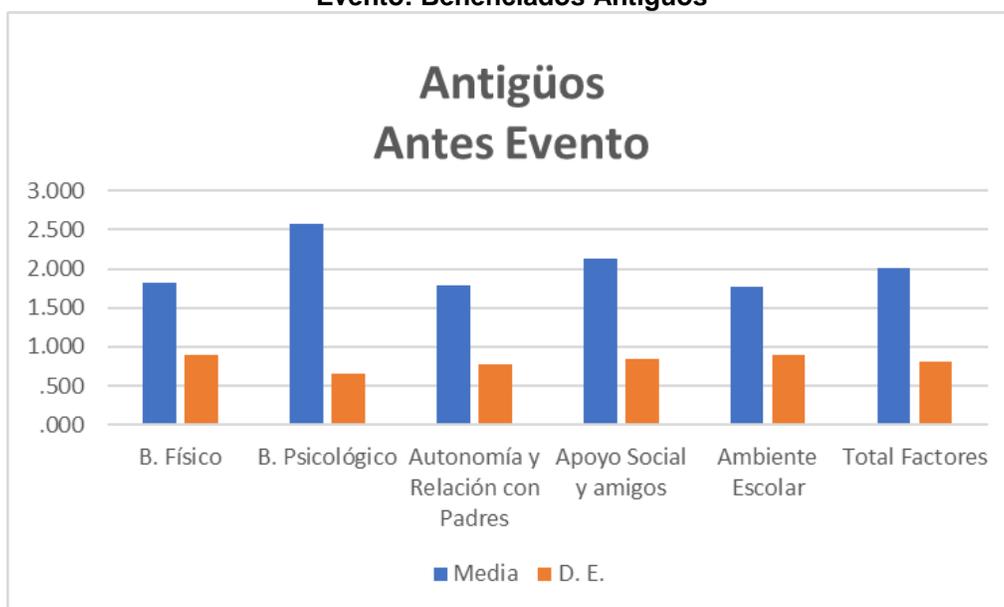
Sobre los puntajes promedio obtenidos de las respuestas de los beneficiarios con más tiempo en el Programa (“Antiguos”), encontramos que es el Factor Psicológico el que muestra la media más alta en comparación con los demás factores. La tabla y gráfica siguientes muestran los resultados sobre este factor. Encontramos este valor no obstante que la condición medida fue la que estaba presente antes de ocurrido el evento (deceso o incapacidad de uno de los cónyuges). De tal manera, considerando la escala empleada en la que los valores más bajos indican una mejor calidad de vida, tal factor ya se encontraba en niveles bajos aún antes de ocurrido el evento del fallecimiento o incapacidad del cónyuge.

**Tabla 87. Medias y desviaciones estándar de factores de Calidad de Vida Antes del Evento Beneficiarios Antiguos**

	B. Físico	B. Psicológico	Autonomía y Relación con Padres	Apoyo Social y amigos	Ambiente Escolar	Total Factores
Media	1.823	2.579	1.782	2.134	1.773	2.018
D. E.	.888	.658	.780	.837	.890	.810

Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

**Gráfica 1. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Antes del Evento: Beneficiados Antiguos**



Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

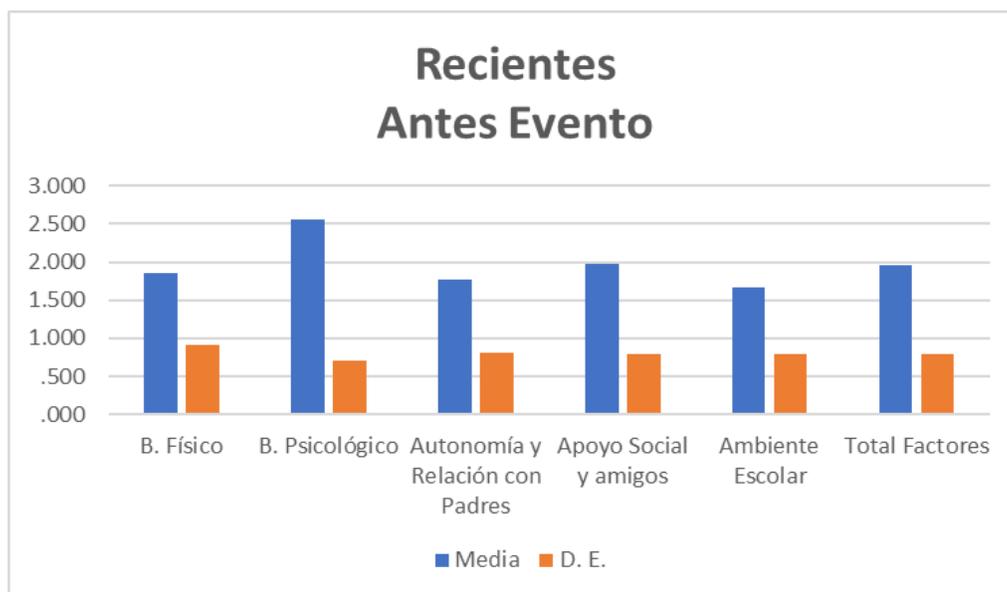
De igual forma, el resultado ya mencionado sobre las tablas anteriores, el factor de Bienestar Psicológico es el de mayor valor medio para los Beneficiados “Recientes” dentro del Programa. Igualmente, la tabla 90 y gráfica 2 presentan los resultados correspondientes.

**Tabla 88. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Antes del Evento: Beneficiarios Recientes**

	B. Físico	B. Psicológico	Autonomía y Relación con Padres	Apoyo Social y amigos	Ambiente Escolar	Total Factores
Media	1.850	2.557	1.771	1.981	1.670	1.966
D. E.	0.906	0.699	0.802	0.795	0.795	0.799

Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

**Gráfica 2. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Antes del Evento Beneficiarios Recientes**



Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

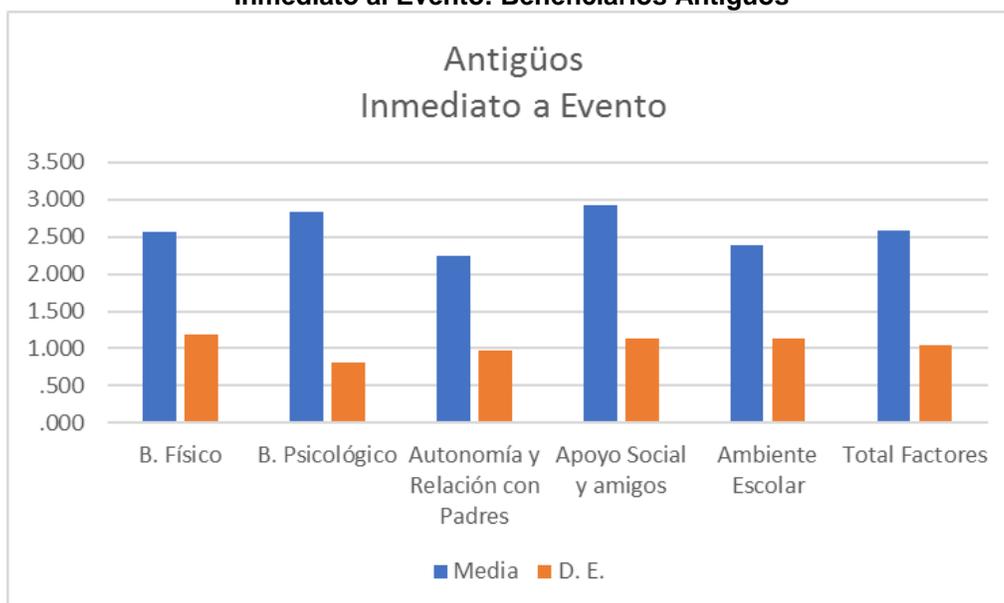
En cuanto a los resultados presentados en la Tabla 91 así como en la Gráfica correspondiente, Gráfica 3, ahora encontramos que es el valor del factor Apoyo Social y Amigos el que presenta la media más alta; aunque seguido del factor Bienestar Psicológico. Otro dato importante es que para esta condición en que acababa de ocurrir el evento de deceso o incapacidad de alguno de los cónyuges, encontramos que todos los valores medios son superiores a 2 en comparación con las condiciones ya presentadas en que todos los valores medios, menos dos, fueron inferiores a 2. Las desviaciones estándar son relativamente altas.

**Tabla 89. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Inmediato al Evento: Beneficiarios Antiguos**

	B. Físico	B. Psicológico	Autonomía y Relación con Padres	Apoyo Social y Amigos	Ambiente Escolar	Total Factores
Media	2.567	2.829	2.241	2.921	2.388	2.589
D. E.	1.189	.809	.966	1.136	1.131	1.046

Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

**Gráfica 3. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Inmediato al Evento: Beneficiarios Antiguos**



Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

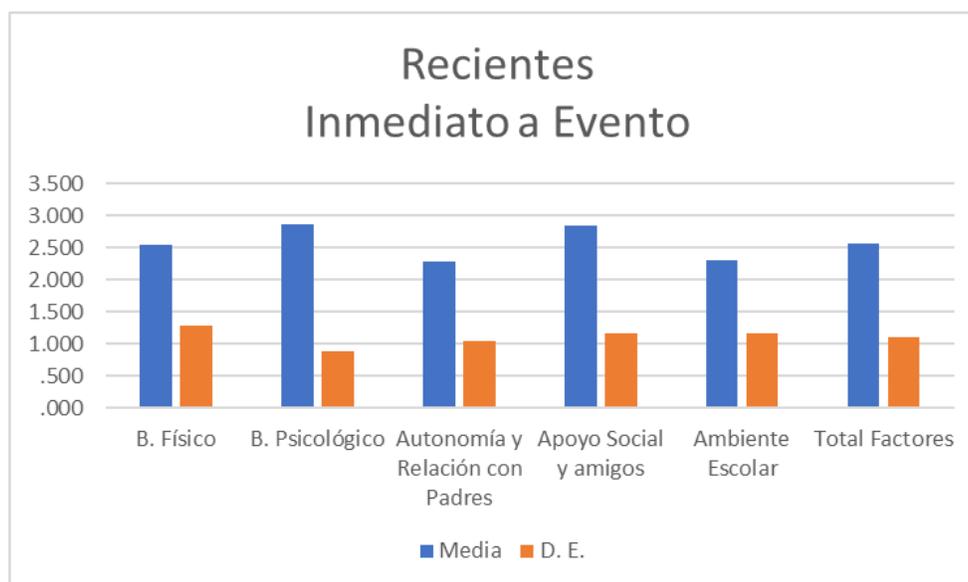
Sobre la Tabla 92 y Gráfica 4 encontramos los mismos resultados para los recientemente incorporados al Programa que para los beneficiados con mayor tiempo en el mismo: todos los valores medios son superiores a 2. Asimismo, las desviaciones estándar son relativamente altas, y superiores a las obtenidas con los beneficiados con mayor tiempo en el Programa.

**Tabla 90. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Inmediato al Evento: Beneficiarios Recientes**

	B. Físico	B. Psicológico	Autonomía y Relación con Padres	Apoyo Social y Amigos	Ambiente Escolar	Total Factores
Media	2.546	2.860	2.282	2.852	2.312	2.570
D. E.	1.284	.892	1.053	1.158	1.160	1.109

Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

**Gráfica 4. Medias y desviaciones estándar para cada factor de Calidad de Vida Inmediato al Evento: Beneficiarios Recientes**



Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

La Tabla siguiente muestra las medias y desviaciones estándar de cada factor a partir de la obtención del Programa para los beneficiados con más tiempo en el Programa.

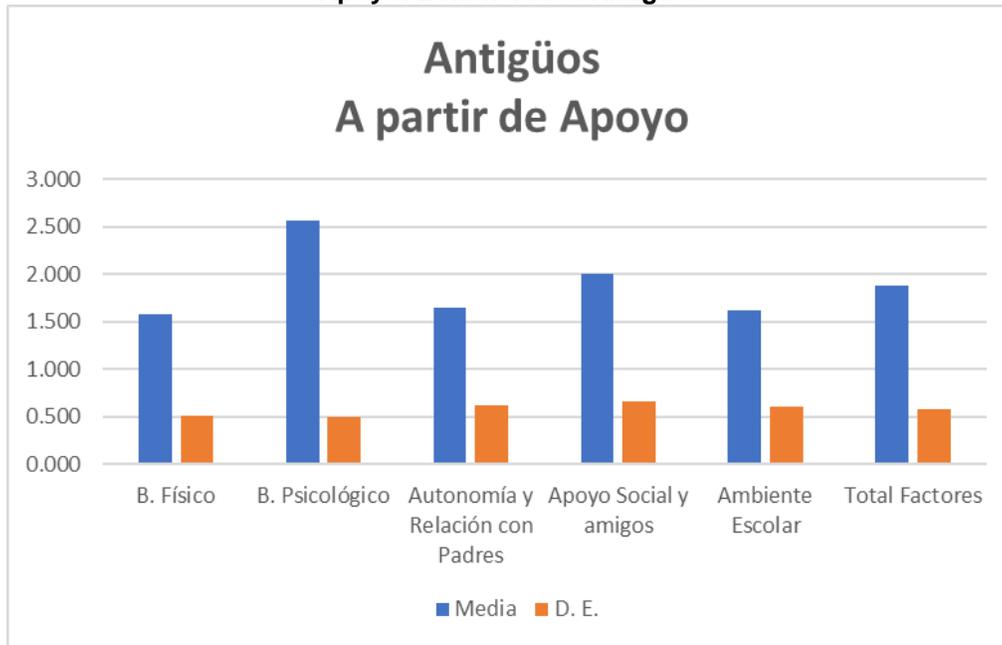
**Tabla 93. Medias y desviaciones estándar de Calidad de Vida A Partir del Apoyo: Beneficiados Antiguos**

	B. Físico	B. Psicológico	Autonomía y Relación con Padres	Apoyo Social y Amigos	Ambiente Escolar	Total Factores
Media	1.575	2.560	1.643	1.999	1.619	1.879
D. E.	0.514	0.499	0.623	0.655	0.607	0.579

Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

Como se puede observar tanto en la Tabla 89 como en la gráfica siguiente, salvo el factor de Bienestar Psicológico, los demás factores muestran medias y desviaciones estándar relativamente semejantes. De acuerdo a los resultados, el factor mencionado fue el que presenta el valor más alto. De tal manera, considerando la escala empleada en la que los valores más bajos indican una mejor calidad de vida, tal factor fue el que menos impacto tuvo en virtud del Programa.

**Gráfica 5. Medias y desviaciones estándar de factores de Calidad de Vida A Partir del Apoyo: Beneficiarios Antiguos**



Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

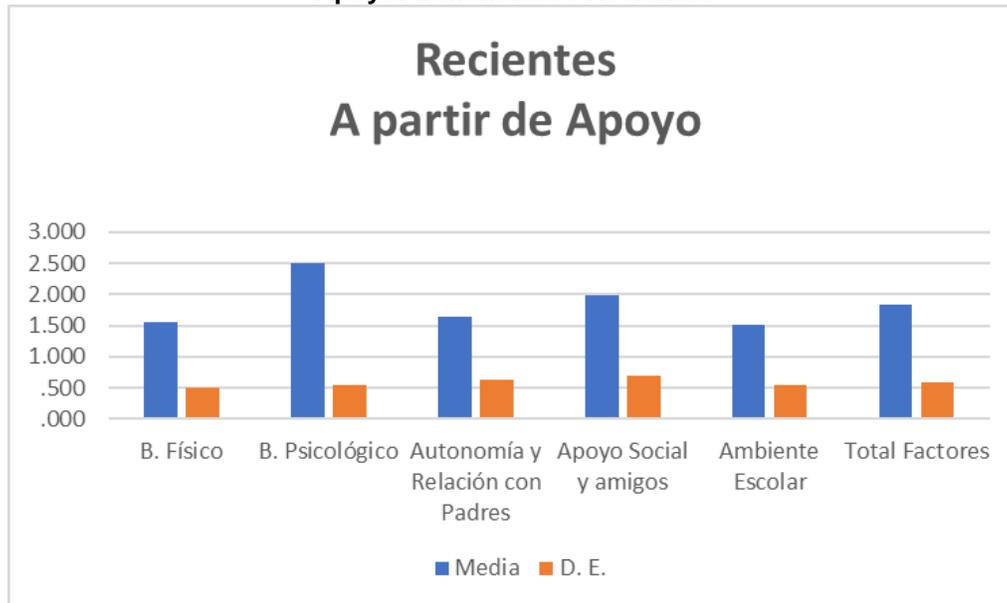
De la misma manera que con los resultados obtenidos con los Beneficiarios “Antiguos”, encontramos que con el grupo de Beneficiarios “Recientes”, el factor de Bienestar Psicológico es el que muestra la media más alta y, por consiguiente, el menor efecto positivo del Programa. Estos resultados se pueden apreciar en la Tabla 94, así como en su representación en la Gráfica 6. De los resultados en la Tabla, también podemos ver que las desviaciones estándar son altas en relación con las medias obtenidas.

**Tabla 94. Medias y desviaciones estándar de Calidad de Vida A Partir del Apoyo a Beneficiarios Recientes**

	B. Físico	B. Psicológico	Autonomía y Relación con Padres	Apoyo Social y amigos	Ambiente Escolar	Total Factores
Media	1.560	2.498	1.641	1.993	1.519	1.842
D. E.	0.493	0.544	0.631	0.700	0.550	0.584

Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

**Gráfica 6. Medias y desviaciones estándar de factores de Calidad de Vida A Partir del Apoyo: Beneficiados Recientes**



Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

### V.3.2 Gráficas y Tablas con Valores Ponderados

Con el propósito de determinar las diferencias promedio de los niños y jóvenes que respondieron el cuestionario de Calidad de Vida considerando los tres momentos en que se les pidió responder (Antes de Ocurrido el fallecimiento o incapacidad del padre/madre o tutor, Inmediatamente después a dicho evento y, A partir del Apoyo); a continuación, se presentan una serie de Tablas y Gráficas sobre los totales ponderados con base 100 del conjunto de factores en el instrumento. Las Tablas y Gráficas se presentan de forma separada entre aquellos beneficiarios que ya cuentan con una cantidad de tiempo con el apoyo del Programa (“Antiguos”), en comparación con aquellos de reciente ingreso.

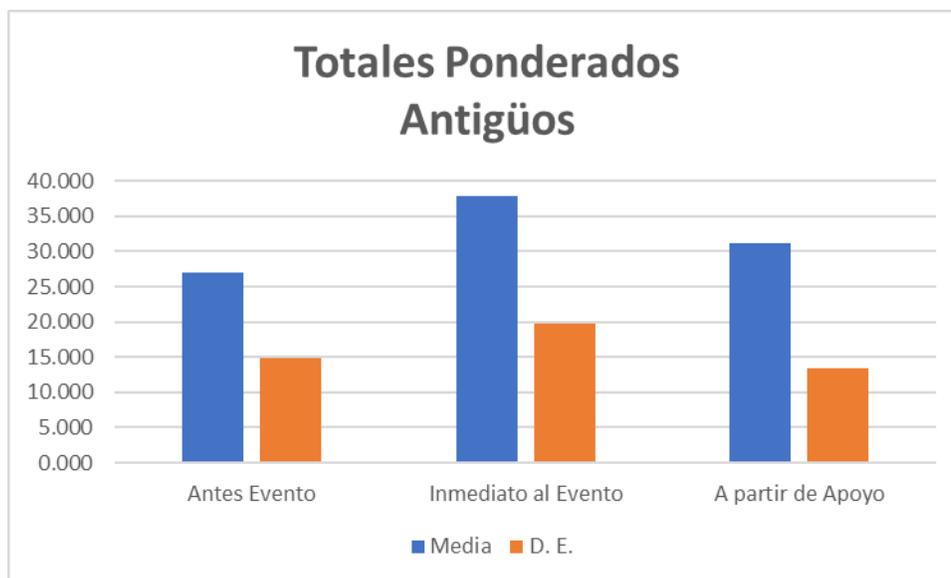
Como se puede observar en la Tabla 93 y Gráfica 7, el valor medio muestra un decremento importante entre la media ponderada del conjunto de factores de Calidad de Vida cuando se compara la media de la columna Inmediata al Evento con la que se encuentra una vez que se recibe el Apoyo del Programa. Otro dato importante es que, si bien el beneficio del Programa es importante, éste no alcanza el valor de la media obtenido a la condición de Antes del Evento. Por otro lado, vemos que la Desviación Estándar es bastante alta entre los puntajes obtenidos.

**Tabla 91. Medias y desviaciones estándar sobre puntajes ponderados del total de factores de Calidad de Vida: Beneficiarios Antiguos**

	<b>Antes Evento</b>	<b>Inmediato al Evento</b>	<b>A partir de Apoyo</b>
<b>Media</b>	27.062	37.914	31.136
<b>D. E.</b>	14.933	19.724	13.337

Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

**Gráfica 7. Medias y desviaciones estándar sobre puntajes ponderados del total de factores de Calidad de Vida: Beneficiarios Antiguos**



Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

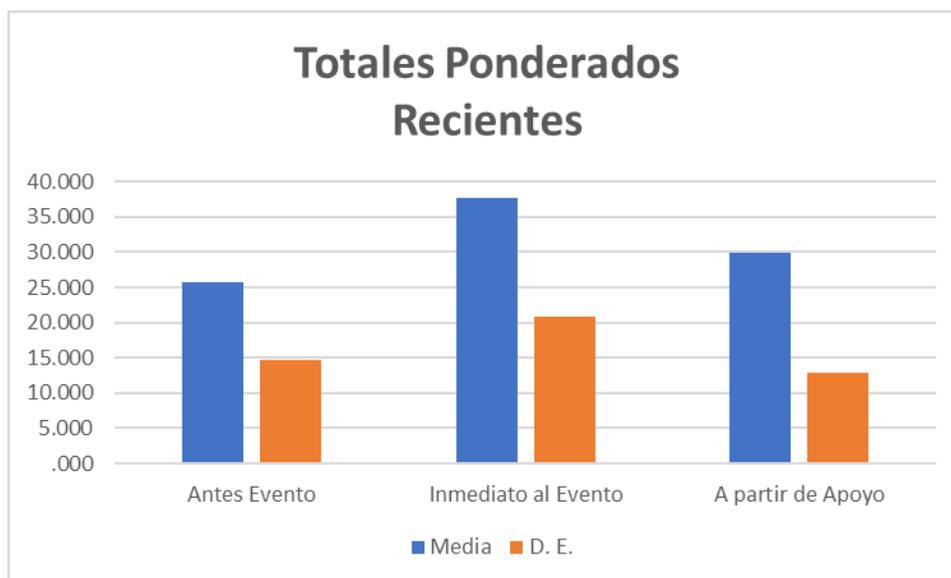
De la misma manera que con los resultados obtenidos para los encuestados con más tiempo dentro del Programa (“Antiguos”), la Tabla 94 y la Gráfica 8 muestran que las medias y desviaciones estándar para aquellos que ingresaron recientemente son muy parecidos. Se encuentra un valor medio muy semejante en el evento de fallecimiento o incapacidad del padre o tutor y una disminución a partir de que ingresan al Programa. También, igualmente, el ingreso al Programa no alcanza el valor obtenido a la condición de Antes del evento.

**Tabla 92. Medias y desviaciones estándar sobre puntajes ponderados del total de factores de Calidad de Vida: Beneficiarios Recientes**

	<b>Antes del Evento</b>	<b>Inmediato al Evento</b>	<b>A partir de Apoyo</b>
<b>Media</b>	25.696	37.614	29.955
<b>D. E.</b>	14.595	20.828	12.798

Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

**Gráfica 8. Medias y desviaciones estándar sobre puntajes ponderados del total de factores de Calidad de Vida: Beneficiarios Recientes**



Fuente: elaboración propia con base en la información recabada en el Cuestionario de Niños y Jóvenes.

### V.3.3 Estimación del impacto del Programa EDUGAR

Para la estimación del impacto del Programa en análisis, ante la imposibilidad de poder seleccionar un grupo de control, se determinó que los beneficios del mismo pudieran ser apreciados en el mediano y largo plazo por los derechohabientes y los hogares en los cuales éstos residen. Considerando que el objetivo del Programa consiste en evitar la deserción escolar y que la validación de esta decisión tiende a recaer en última instancia en los padres/tutores, se estimó un modelo de *Propensity Score Matching* en el cual el grupo de tratamiento consistía en aquellos hogares que tuvieran más de dos años en el Programa, mientras que aquellos hogares con un menor tiempo en el mismo se consideraron como integrantes del grupo de control. La identificación de los dos grupos fue posible a través del número de folio, asignado a los tutores y beneficiarios, progresivo de acuerdo con la entrada en el Programa, de tal forma que los folios con número más bajo se asociaban con más tiempo en el Programa y viceversa. La dirección de estadística del DIF-CDMX identificó cada hogar/derechohabiente en este sentido.

Asimismo, mientras que el cuestionario aplicado a los padres/tutores consistía en variables socioeconómicas y sobre distintos dominios de vida de éstos en los diferentes momentos (1. Antes del evento, 2. Inmediatamente después del mismo, pero antes de

entrar al Programa y, 3. Después de la entrada al Programa), también se elaboró una base de datos con las respuestas de los hijos. Debido a que en varios casos estos últimos no contestaron el instrumento en su totalidad, se registró una disminución del número de observaciones. Adicionalmente, si bien cada padre/tutor se presentó con al menos un derechohabiente del Programa, se incluyó un sólo derechohabiente por hogar. De tal forma, la base de datos está compuesta por 682 registros, de los cuales el 24.49% (167 observaciones) corresponden a nuevos beneficiarios (con menos de 2 años en el Programa) y el restante 75.51% (515 observaciones) a aquellos con más de dos años en el mismo. El criterio para la selección del beneficiario a incluirse de forma representativa consistió en aquel que había contestado la mayoría del cuestionario.

En esta evaluación se aplicó una estimación econométrica de impacto según el modelo *Propensity Score Matching* para determinar el efecto que tiene el Programa EDUGAR sobre una medida de probable deserción del derechohabiente (variable de respuesta) proporcionada por los padres/tutor (1: nada probable, 10: muy probable) en caso de que no recibiera el apoyo económico que proporciona el Programa mismo.

La selección de las variables explicativas que posibilitaron el pareamiento de los *Propensity Score Matching* del grupo de tratamiento y de control se fundamentó en aquellas que pudieran caracterizar su situación socioeconómica; en particular, las que resultaron significativas fueron: género del tutor, edad del tutor, número de personas en el hogar, si el tutor tenía/no tenía ingreso propio antes del acontecimiento a raíz del cual se ingresó al programa, el nivel de ingreso del hogar, el número de horas semanales dedicadas a las labores del hogar y, si algún hijo en el hogar había desertado la escuela.

Con base en lo anterior, la estimación del impacto se realizó a través del software *Stata v.13* utilizando el comando:

```
teffects psmatch (y) (t x1 x2)
```

```
teffects psmatch (outcome) (treatment covariates)
```

El comando *teffects* proporciona el efecto medio del tratamiento (ATE), pero también calcula el efecto medio del tratamiento en el tratado (al que se refiere como ATET) al agregar la opción *atet* según la sintaxis:

```
teffects psmatch (y) (t x1 x2), atet
```

De forma predeterminada, el comando *teffects psmatch* compara cada observación con otra observación. En esta estimación se utilizó la opción de combinar cada observación con sus dos vecinos más cercanos con la opción *nneighbor (2)*, o simplemente *nn (2)*.

`teffects psmatch (y) (t x1 x2), atet nn (2)`

Mientras que el tratamiento consistió en una variable dicotómica homónima que representaba el tiempo en el cual el derechohabiente estaba en el Programa (tratamiento toma valor de 1 si el derechohabientes tiene dos años o más en el Programa; y 0, si tiene menos de dos años en el Programa), en tanto las variables explicativas (covariantes) incluidas en el modelo pertenecen a las dimensiones socioeconómicas del hogar: género del tutor, edad del tutor, número de miembros en el hogar, número de hijos, si el tutor tenía ingreso propio antes del evento a raíz del cual se ingresó al Programa, el ingreso actual total del hogar sin incluir la transferencia del Programa, el número de horas que el tutor dedica semanalmente a las labores del hogar, si el derechohabiente apoya a las labores del hogar y si algunos de los hijos ha dejado la escuela (deserción escolar previa).

Los resultados de las estimaciones se proporcionan en la siguiente Tabla e indican que para los padres/tutores de los derechohabientes con dos o más años en el Programa, la eliminación de la transferencia se asocia con una mayor probabilidad de que éstos abandonen la escuela.

**Tabla 93. Estimaciones del impacto del Programa EDUGAR**

Medida de probable deserción (derechohabientes con más de dos años en el Programa vs. derechohabientes con menos de dos años en el Programa)	Coef.	AI Robust Std. Err.	z
Efecto medio del tratamiento en el tratado (ATET)	1.3083	0.3027	4.32***
Efecto medio del tratamiento (ATE)	1.2664	0.2882	4.39***

\*\*\* p < 0.01

Fuente: Estimaciones con el software Stata v.13.

Al estimar el efecto medio del tratamiento en el tratado (ATET) y el efecto medio del tratamiento (ATE), los hallazgos son similares y estadísticamente significativos al 99% de confianza y se reportan en una escala 1-10.

Con base en lo anterior, el Programa se asocia durante los primeros dos años de derechohabencia con una menor probabilidad percibida por parte de los padres/tutores de deserción escolar si éstos no recibieran el apoyo, situación que se disipa después de dos años de permanencia en el Programa. Es decir, los padres/tutores cuyos derechohabientes tienen más de dos años en el Programa, perciben como más probable la deserción escolar a falta del apoyo. La interpretación de este resultado hace suponer que con el paso del tiempo los hogares se vuelven más dependientes del apoyo, posiblemente por las limitaciones económicas y por la eventual reducción de apoyos por parte de otros familiares que pueden ser proporcionados por tiempo limitado a aquellos hogares que sufren el fallecimiento o una incapacidad permanente de aquellos integrantes que representan el principal sustento económico del hogar.

#### **V.3.4 Modelos de felicidad**

Aunque los TdR de la evaluación no solicitaron un análisis de la felicidad de los derechohabientes y de los tutores, los instrumentos aplicados durante la obtención de la información permitieron llevar a cabo un análisis preliminar que se reporta a continuación para cada grupo.

Estos análisis se realizaron a través de la estimación de dos modelos de regresión múltiple. Para cada grupo (derechohabientes y tutores), la variable dependiente es el cambio relativo expresado en términos porcentuales entre su apreciación (subjetiva) de su nivel de felicidad medido antes del evento que motivó la entrada al Programa y después de recibir el apoyo por parte del mismo. De esta forma, los coeficientes de ambas estimaciones deben interpretarse como el cambio porcentual en la variable dependiente. No se aplicaron logaritmos a las variables dependientes porque en algunos casos, tanto los derechohabientes como los tutores, indicaron una reducción en el nivel de felicidad (cambio negativo), lo cual imposibilita la aplicación de la función logaritmo.

#### **V.3.5 Modelos felicidad de los derechohabientes del Programa EDUGAR**

Para los derechohabientes, el modelo estimado incluye las siguientes variables independientes:

**Tabla 94. Variables modelo felicidad derechohabientes**

<b>Nombre de la variable</b>	<b>Tipo</b>	<b>Descripción de la variable</b>
<i>Tutor_mujer</i>	variable dicotómica	Tutor es mujer=1
<i>Tutor_edad</i>	variable continua	Edad del tutor en años cumplidos
<i>Edad_derechohabiente</i>	variable continua	Edad del derechohabiente en años cumplidos
<i>Derechohabiente_mujer</i>	variable dicotómica	Derechohabiente es mujer=1
<i>Evento_1a3años</i>	variable dicotómica	Evento que motivó la entrada al Programa ocurrió hace 1 y 3 años
<i>Evento_3a5años</i>	variable dicotómica	Evento que motivó la entrada al Programa ocurrió hace 3 y 5 años
<i>Evento_masde5años</i>	variable dicotómica	Evento que motivó la entrada al Programa ocurrió hace más de 5 años
<i>Hrs_laboradas_semana</i>	variable continua	Número promedio de horas durante las cuales el tutor trabaja
<i>Derechohabiente_apoya labores hogar</i>	variable dicotómica	El derechohabiente apoya en las labores del hogar=1
$\Delta$ confianza	variable continua	Variación relativa (antes del evento y después de recibir el apoyo del Programa) porcentual en la confianza hacia el futuro por parte del derechohabiente
$\Delta$ VI	variable continua	Variación relativa (antes del evento y después de recibir el apoyo del Programa) porcentual en la dimensión de Vida Interior de los tutores.
$\Delta$ RP	variable continua	Variación relativa (antes del evento y después de recibir el apoyo del Programa) porcentual en la dimensión de Relación de Pareja de los tutores.
$\Delta$ IF	variable continua	Variación relativa (antes del evento y después de recibir el apoyo del Programa) porcentual en la dimensión de Integración Familiar de los tutores.
<i>Tratamiento</i>	variable dicotómica	El derechohabiente tiene más de dos años en el Programa=1
<i>Uso_svcsalud</i>	variable dicotómica	El hogar utilizó los servicios de salud que proporciona el Programa de forma complementaria=1
<i>Uso_svcpsic</i>	variable dicotómica	El hogar utilizó los servicios psicológicos que proporciona el Programa de forma complementaria=1
<i>Uso_svclegal</i>	variable dicotómica	El hogar utilizó los servicios legales que proporciona el Programa de forma complementaria=1
<i>Uso_svccult</i>	variable dicotómica	El hogar utilizó los servicios culturales/esparcimiento que proporciona el Programa de forma complementaria=1

**Tabla 95. Modelo felicidad derechohabientes**

<i>Δ felicidad derechohabientes</i>	Coef.	Err. Est.
Tutor_mujer	21.722	23.826
Tutor_edad	0.646	0.860
Edad_derechohabiente	6.951 **	2.968
Derechohabiente_mujer	-35.312 **	14.968
Evento_1a3 años	-13.614	31.925
Evento_3a5 años	-66.582 *	34.219
Evento_más de 5 años	-16.338	31.942
Hrs_laboradas_semana	0.185	0.226
Derechohabiente_apoya labores hogar	-7.497	19.615
Δ confianza	0.540 ***	0.139
Δ VI	-0.751	10.570
Δ RP	-10.875	8.317
Δ IF	22.962 *	14.350
Tratamiento	-31.868	21.767
Uso_svcsalud	-3.892	12.486
Uso_svcpsic	-4.765	15.234
Uso_svclegal	20.345	26.982
Uso_svccult	0.576	3.864
Constante	-7.221	68.336
<hr/>		
N = 559		
F(18,540) = 2.47***		
R2= 0.076		
<hr/>		
<i>Ramsey RESET Test</i>		
F(3,537) = 1.87		
<hr/>		
<i>Linktest</i>		
_hat	0.829 **	0.357
_hatsq	9.49E-04	1.80E-03
Constante	5.378	17.258

\*\*\* p<0.01; \*\* p<0.05; \*p<0.1

Fuente: Estimaciones con el software Stata v.13.

De acuerdo con las estimaciones, los derechohabientes más maduros en cuanto a edad son más felices (aproximadamente 7 puntos porcentuales por cada año de edad), así como los varones (35 puntos porcentuales) respecto a las mujeres. Es interesante observar que una menor felicidad (66 puntos porcentuales) se detecta cuando han

transcurrido entre 3 y 5 años del evento que motivó la entrada al Programa (respecto a aquellos que tienen menos de un año); posiblemente, el aumento en el costo de vida pueda ser percibido después de este lapso de tiempo lo cual repercute en la variable dependiente. No obstante, la variable que más resultó significativa es la confianza en el futuro; aquellos que tienen una mayor confianza también muestran una mayor felicidad auto reportada.

El uso de los servicios que de forma complementaria proporciona el Programa no se asocia con una mayor felicidad, así como las variaciones en cuanto a las dimensiones de vida interior, relación de pareja e integración familiar. Tampoco la edad ni el sexo del tutor se asocian con una variación en la felicidad del derechohabiente. La ausencia del tutor, medida a través de la variable *hrs\_laboradas\_semana* no resulta significativa, aunque cuando el apoyo a las tareas del hogar (*derechohabiente\_apoyalaboreshogar*) muestre el signo negativo esperado. A pesar de que el conjunto de variables tenga un limitado poder de explicación ( $R^2=0.076$ ) el test de RAMSEY indica que no hay variables omitidas y el modelo no tiene algún error de especificación (linktest).

### V.3.6 Modelos felicidad de los tutores de los derechohabientes del Programa EDUGAR

Para los tutores, el modelo estimado incluye las siguientes variables independientes:

**Tabla 96. Variables modelo felicidad tutores**

Nombre de la variable	Tipo	Descripción de la variable
<i>Tutor_mujer</i>	variable dicotómica	Tutor es mujer=1
<i>Ing1501-2500</i>	variable dicotómica	Ingreso del hogar sin el apoyo del Programa entre 1501 y 2500 pesos=1
<i>Ing2501-3500</i>	variable dicotómica	Ingreso del hogar sin el apoyo del Programa entre 2501 y 3500 pesos=1
<i>Ing3501-4500</i>	variable dicotómica	Ingreso del hogar sin el apoyo del Programa entre 3501 y 4500 pesos=1
<i>Ing4501-5500</i>	variable dicotómica	Ingreso del hogar sin el apoyo del Programa entre 4501 y 5500 pesos=1
<i>Ingmayor-5500</i>	variable dicotómica	Ingreso del hogar sin el apoyo del Programa mayor a 5500 pesos=1
<i>Hrs_laboradas_semana</i>	variable continua	Número promedio de horas durante las cuales el tutor trabaja

$\Delta IF$	variable continua	Variación relativa (antes del evento y después de recibir el apoyo del Programa) porcentual en la dimensión de Integración Familiar de los tutores.
$\Delta RP$	variable continua	Variación relativa (antes del evento y después de recibir el apoyo del Programa) porcentual en la dimensión de Relación de Pareja de los tutores.
$\Delta VI$	variable continua	Variación relativa (antes del evento y después de recibir el apoyo del Programa) porcentual en la dimensión de Vida Interior de los tutores.
<i>Tratamiento</i>	variable dicotómica	El derechohabiente tiene más de dos años en el Programa=1
<i>Hijos</i>	variable continua	Número de hijos en el hogar
<i>Ahora_trabaja</i>	variable dicotómica	El tutor trabaja actualmente trabaja=1
<i>Antes_trabajaba</i>	variable dicotómica	El tutor trabajaba antes del evento=1

De acuerdo con las estimaciones, los tutores de sexo femenino son más felices; no obstante, respecto al rango de ingresos de referencia ( $\leq 1500$  pesos mensuales) a mayores ingresos, la variación porcentual de la felicidad de los tutores es siempre menor. En este caso, a diferencia del modelo anterior, las variaciones en la Relación de Pareja y de Vida Interior se relacionan de forma significativa con la variación en felicidad auto percibida. Debido a que a menores valores de RP y VI, mayor es la satisfacción con estos dominios de vida, se aprecia una relación positiva entre estas variables y la variación en felicidad. También, para los tutores se detecta una relación positiva entre el tiempo de permanencia en el Programa (más de dos años), mas no significativa, y la variable dependiente; lo mismo ocurre con el número de hijos en el hogar. La realización de actividades laborales antes y después del evento, así como el número de horas trabajadas por semana (promedio), tampoco resultaron significativas. De forma similar al modelo anterior, se aprecia una limitada capacidad de explicación de este modelo, aunque no se detecten variables omitidas (test de RAMSEY) y no haya errores de especificación (linktest).

Tabla 97. Modelo felicidad tutores

<i>Δ felicidad de los tutores</i>	Coef.		Err. Est.
Tutor_mujer	122.972	***	43.196
Ing1501-2500	-62.749	*	35.779
Ing2501-3500	-109.661	***	36.821
Ing3501-4500	-117.866	**	50.676
Ing4501-5500	-136.947	**	64.667
Ingmayor-5500	-199.830	***	77.221
Δ IF	-23.162		18.677
Δ RP	-26.520	*	15.382
Δ VI	-34.753	**	16.717
Tratamiento	51.820		31.975
Hijos	25.557		15.540
Hrs_laboradas_semana	-0.040		0.667
Ahora_trabaja	29.550		35.765
Antes_trabajaba	-10.526		30.433
Constante	217.281	***	67.005

---

N = 548  
F(14,533) = 4.34\*\*\*  
R2= 0.1023

---

*Ramsey RESET Test*  
F(3,530) = 0.38

---

*Linktest*

_hat	0.908		0.650
_hatsq	1.10E-04		0.001
Constante	18.038		135.545

\*\*\* p<0.01; \*\* p<0.05; \*p<0.1  
Fuente: Estimaciones con el software Stata v.13.

#### V.4 Matriz FODA

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Programa contribuye a alcanzar su principal objetivo que es el de lograr que niños y jóvenes beneficiados continúen sus estudios, convirtiéndose así en una inversión en capital humano que contribuye no solo a mejorar el nivel de vida del derechohabiente sino también impulsa el desarrollo económico de la comunidad a la que pertenece.</li> <li>• El Programa incluye los servicios de salud, psicológicos, jurídicos y de actividades culturales y recreativas, brindando una atención integral al problema identificado.</li> <li>• Como medida de impacto del Programa se encontró un efecto del mismo en la felicidad del padre/madre o tutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se encontró un incremento en la probabilidad de desertar después de los dos años de otorgado el apoyo monetario.</li> <li>• El apoyo económico no se ajusta en términos reales.</li> <li>• Los servicios de apoyo a la salud, psicológicos, jurídicos y de actividades culturales y recreativas, casi no son usados por la población derechohabiente.</li> <li>• El Programa podría considerar orientar a los jóvenes hacia estudios en CECATyS o CONALEPS como opción para conseguir o iniciar un trabajo que les permita obtener un ingreso económico una vez que concluyan sus estudios.</li> </ul>
<b>Oportunidades</b>	<b>Amenazas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En virtud de que los servicios de salud, psicológicos, jurídicas y de actividades culturales y recreativas casi no son usados por la población derechohabiente, probablemente por desconocimiento de su existencia como parte del mismo, la población podría acudir a los servicios que prestan personas u organismos privados, con el consecuente costo para ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pérdida del poder adquisitivo del apoyo económico ante un proceso inflacionario.</li> <li>• A medida que se avanza en edad, los derechohabientes pueden encontrar un empleo que satisfaga sus necesidades económicas y, como consecuencia, deserten de la escuela.</li> </ul>

## **VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En este apartado se presentan las principales conclusiones de la evaluación de impacto del Programa EDUGAR.

### **VI.1 Análisis del Diseño del Programa EDUGAR**

La literatura especializada en deserción escolar identifica diversas causas tanto inherentes al sistema educativo como al contexto familiar y socio cultural de los estudiantes, que les orillan a abandonar sus estudios. Si bien existen causas inherentes a la propia oferta educativa que conllevan a la deserción escolar (insuficientes profesores capacitados que cuenten con herramientas pedagógicas, cognitivas y socio afectivas acordes a las características de los alumnos por atender, la lejanía y dificultad de acceso a la escuela, grupos numerosos en aulas inadecuadas, etc.); también se han identificado una serie de causas relativas al contexto familiar, tales como: problemas psicológicos y emocionales de los miembros de la familia que afectan el desempeño escolar de los hijos, situaciones donde los padres y/o los propios adolescentes no valoran la educación escolarizada, así como el limitado ingreso familiar, dado que el asistir diariamente a la escuela no sólo tiene significativos costos asociados (transporte, útiles escolares, uniformes, entre otros) sino que representa un importante costo de oportunidad al posponer la incorporación de los menores al mercado laboral.

La muerte o incapacitación del principal sostén económico del hogar genera problemas económicos, psicológicos, emocionales y legales intrafamiliares que pueden traducirse, de no ser atendidos oportunamente, en un estado de depresión y falta de atención de las actividades que cotidianamente realizan los hijos que se verán reflejados en un bajo rendimiento escolar y, a la larga, en el abandono de sus estudios. Asimismo, en el caso de que el evento conlleve a una fuerte disminución del ingreso familiar, algunos de los miembros de la familia deberán incorporarse al mercado laboral, siendo en la mayoría de los casos, el otro conyugue y/o el mayor de los hijos quienes lo hacen. El tener que trabajar y estudiar al mismo tiempo, orilla a los jóvenes a abandonar sus estudios, de manera temporal o definitiva.

Por otra parte, la deserción escolar genera diversos problemas sociales y económicos significativos, como son: una menor eficiencia terminal del sistema educativo,

mano de obra no calificada en busca de empleo y con una baja productividad que conlleva a bajas remuneraciones; todo lo cual conlleva a un menor crecimiento económico, mayores índices de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social.

Otro efecto que tiene la deserción escolar es que al incorporarse al mercado laboral a una temprana edad o quedarse en casa, se ve alterado el desarrollo físico, psicológico y social de las niñas/os, adolescentes y jóvenes, incrementando los factores de riesgo para su adecuada inserción social. Es así que la deserción escolar se traduce al final en un inadecuado nivel de desarrollo humano de la sociedad en su conjunto.

Es en este contexto que el Gobierno de la CDMX decide en el año 2007, implementar el Programa EDUGAR, con el objetivo de contribuir a evitar la deserción escolar de los estudiantes que enfrentan el fallecimiento o la invalidez laboral permanente del principal sostén de su hogar. Si bien, el Programa inicia como el otorgamiento de una transferencia monetaria, es a partir de 2011 que se ha abocado a instrumentar un Modelo Atención Integral, brindando atención psicológica, médica y jurídica, así como actividades culturales y recreativas, con la finalidad de proporcionar herramientas tanto a los estudiantes como a sus familias, para enfrentar la adversidad y generar mejores oportunidades a partir de la conclusión de sus estudios.

Si bien las ROP definen a la Población Potencial como aquellas niñas/os, adolescentes y jóvenes inscritos en las escuelas públicas de la CDMX que, al haber perdido a su principal sostén económico por muerte o incapacidad permanente, ve incrementada la probabilidad de abandonar sus estudios. Cabe mencionar que, a pesar de ser un elemento primordial del Programa, solo es posible estimar el número de alumnos que enfrentan esta situación, en este sentido, es necesario realizar esfuerzos puntuales para poder conocer el porcentaje de cobertura que tiene el Programa año con año. En cambio, las ROP determinan a la Población Objetivo como aquellos estudiantes que enfrentan esta situación, en función de la suficiencia presupuestal que el Programa EDUGAR tiene cada año, así como el monto del apoyo monetario mensual que se otorgara a cada derechohabiente. Finalmente, la Población Atendida son aquellas niñas/os, adolescentes y jóvenes que, habiendo perdido al principal sostén económico de su hogar, continúan con su educación preescolar, básica y media superior en las instituciones públicas de la CDMX, gracias a ser derechohabientes de EDUGAR.

En cuanto a la Matriz de Indicadores para Resultados (MIR) del Programa, si bien esta no está contenida explícitamente en las ROP, es posible identificar los elementos que constituirían el Resumen Narrativo y los Indicadores correspondientes a cada nivel de objetivos. Dado que el objetivo general del EDUGAR es reducir la probabilidad de que los estudiantes abandonen sus estudios como resultado de la problemática familiar que se genera por la incapacidad laboral permanente o el fallecimiento del principal sostén económico del hogar, lo que constituye el Propósito del Programa, el Fin último de éste es garantizar el derecho a la educación y contribuir a mejorar el bienestar de los derechohabientes del mismo. Para ello, el Gobierno de la CDMX lleva a cabo una serie de Actividades tales como otorgar un apoyo económico, atención psicológica, médica y jurídica, así como actividades culturales y recreativas a los derechohabientes, de tal manera que se logre dotarles de herramientas que les permitan superar los problemas personales y familiares que enfrentan y logren terminar sus estudios.

## **VI.2 Conclusiones de la estadística descriptiva del cuestionario aplicado a niñas/os**

Las conclusiones de este apartado se relacionan con la forma en que el Programa EDUGAR contribuye al restablecer el bienestar físico y psicológico de los beneficiarios, reducir las presiones emocionales y económicas intrafamiliares, mejorar las relaciones interpersonales y el desempeño escolar de los jóvenes, así como la confianza de que futuro para él y su familia será mejor.

El Programa EDUGAR tiene un claro impacto sobre el bienestar físico de los derechohabientes tanto “Antiguos” como “Recientes”, quienes señalan que antes del evento tenían una salud bastante buena, se sentían bien, estaban físicamente activos y se sentían llenos de energía; situación que empeora inmediatamente después del evento, pero que mejora de forma sensible después de ingresar al Programa.

Asimismo, EDUGAR tiene un claro impacto en el bienestar emocional de los derechohabientes, quienes afirman que antes del evento tenía una vida agradable, estaban de buen humor, se divertían, no se sentían tristes, no se sentían tan mal como para no hacer nada, no se sentían solos y estaban contentos; percepción que se deteriora significativamente después del evento y se empieza a revertir con el ingreso al Programa, esto último se percibe más claramente entre los beneficiarios “Antiguos”.

Adicionalmente, el apoyo del Programa parece aliviar las presiones emocionales entre padres e hijos, derivadas del evento y, también contribuye a aminorar en parte aquellas que el encuestado podía tener antes del mismo. En este contexto, los derechohabientes indicaron estar de acuerdo con las afirmaciones: tengo tiempo para mí, puedo hacer lo que quiera con mi tiempo libre y mis padres tienen tiempo para mí, me tratan de una forma justa, puedo hablar con ellos cuando quiera, ellos me quieren, antes del evento; percepción que cambia una vez ocurrido el evento, y tiende a mejorar al recibir el apoyo del Programa. Sin embargo, los derechohabientes no perciben cambios importantes en cuanto a las llamadas de atención (regaños) por parte de los padres o tutores antes, inmediatamente después del evento y una vez que reciben el apoyo del Programa.

En cuanto a la percepción sobre los aspectos económicos (tengo suficiente dinero para hacer las cosas que hacen mis amigos y para comprar lo que quiero) empeora después del evento para sucesivamente mejorar, mas no de forma tan contundente como en otros casos. Esto se asocia con un entorno económico complicado, donde los recursos con que pueden disponer los derechohabientes son limitados, sobre todo para gastos discrecionales, pues a pesar de que el apoyo del Programa mejore la percepción respecto al momento inmediatamente posterior al evento, los resultados promedios son similares a la percepción que se tenía antes del evento.

El Programa también influye en las relaciones interpersonales de los derechohabientes, quienes indicaron que el evento se asocia con menor tiempo disponible para poder estar con sus amigos, se divierte menos con ellos, percibe un menor apoyo de los amigos, aunque continúa confiando en ellos; situación que mejora después de recibir el apoyo por parte del Programa.

Por otra parte, los derechohabientes, a raíz del evento perciben un cambio importante en cómo se sienten en la escuela, en la percepción de que los resultados escolares se vean afectados, en prestar atención en clase, en la relación con los maestros que empeora; aunque se denote una amplia variabilidad en las respuestas, que se resuelve positivamente una vez recibido el apoyo del Programa. Los acontecimientos que derivaron en el ingreso al Programa tienen un impacto emocional que se expresa también en otras esferas del entorno cotidiano.

Finalmente, En relación a la percepción relativa a “Tengo confianza que en el futuro las cosas mejorarán para mí y para mi familia”, los derechohabientes reportan estar menos de acuerdo con esta afirmación cuando ocurre el evento, situación entendible por las complicaciones que se derivan del mismo y que afectan de distinta forma (la varianza de las respuestas aumenta). Sin embargo, al recibir el apoyo del Programa se aprecia una sensible mejora, que se acompaña también con una reducción de la varianza. Es decir, los derechohabientes concuerdan con esta mejoría.

### **VI.3 Conclusiones de la estadística descriptiva del cuestionario aplicado a Padres y Tutores**

La conclusión en este apartado se enfoca en los tres principales cuestionamientos que intenta responder la presente Evaluación de Impacto:

- ¿Cuál es la probabilidad de deserción escolar en niños y adolescentes entre 3 y 18 años, si no se contara con el apoyo monetario que proporciona el Programa EDUGAR?
- ¿Cuál es el efecto del apoyo económico entregado sobre la calidad de vida de las familias?
- ¿Cuál es el efecto del apoyo económico sobre la felicidad de los padres y tutores?

Como primer punto del análisis estadístico realizado es importante señalar que los dos grupos de análisis, familias “Antiguas” y familias ““Recientes”” derechohabientes del Programa, son estadísticamente muy similares en cada uno de los aspectos socio-económicos y de calidad de vida analizados, debido a la imposibilidad de elegir un grupo de control con características similares a los beneficiarios del Programa, por lo que únicamente será el factor “tiempo” el distintivo central entre ambos grupos de análisis.

Tomando lo anterior en consideración, se pueden obtener las siguientes conclusiones con relación al efecto del Programa EDUGAR sobre la deserción escolar.

Para el grupo de las familias de mayor antigüedad, y para el caso del sexo femenino, se observa que la mayor probabilidad de abandonar la escuela si no se contara con el Programa, se presenta con mayor frecuencia en la educación preparatoria o bachillerato, con un 41%. Para el mismo grupo de familias, pero en el caso de los

hombres, la mayor probabilidad de deserción si no se contara con el apoyo del Programa, se concentra en los niveles de secundaria y bachillerato con un 35% para cada nivel.

Por otra parte, analizando a las familias de reciente ingreso al Programa, es posible encontrar resultados muy similares, pues para el caso de las mujeres la mayor probabilidad de deserción se da en preparatoria o bachillerato con un 40%, y en un 61% analizando los resultados para los hombres exactamente en el mismo nivel educativo.

A partir de la información analizada, se llega a la conclusión que el Programa EDUGAR resulta de esencial importancia para los niveles de preparatoria y bachillerato tanto para hombres como para mujeres de las familias “Antiguas” y “Recientes”, lo cual resulta racional ya que en este nivel existen mayores incentivos para los jóvenes de ingresar a la fuerza laboral por falta de recursos económicos, en especial para los jóvenes del sexo masculino de las familias de reciente ingreso al Programa, puesto que se incurre en mayores gastos para cubrir el costo de su educación, y al mismo tiempo se ven forzados a dejar sus estudios para ayudar a sus familias. De aquí la importancia de fortalecer el apoyo económico que brinda el Programa en este nivel educativo.

Respecto del segundo planteamiento de la evaluación, se encontró que tanto los tutores de las familias “Antiguas” como de las familias “Recientes” reportaron niveles de vida muy equiparables antes del fallecimiento o incapacidad del padre o de la madre. De manera razonable, los niveles de vida cayeron de manera significativa para ambos grupos de familias en el momento posterior al evento de defunción o incapacidad del cónyuge, observando una mayor caída del nivel de vida en el grupo de familias de ingreso más reciente, pues de manera racional son ellas quienes tienen más presente en el hogar la ausencia del cónyuge.

De esta manera, al analizar el efecto de la transferencia condicionada que proporciona el Programa EDUGAR, se puede observar un incremento significativo en la calidad de vida para ambos grupos de familias, concluyendo que el Programa tiene un efecto positivo muy importante en la calidad de vida de los padres y tutores de las familias derechohabientes, resultado de la evaluación de diferentes factores auto reportados por los padres y tutores.

Respecto del último y tercer cuestionamiento de la evaluación, en cuanto al efecto del Programa sobre la felicidad de los padres y tutores, se obtuvieron las siguientes conclusiones.

La transferencia monetaria entregada influyó de manera positiva y muy significativa tanto en las familias “Antiguas” como en las “Recientes”. Antes de recibir el apoyo del Programa, entre el 65-70% de las familias expresaron tener un nivel muy bajo de felicidad. Posteriormente al recibir el apoyo se expresó que entre un 68-76% de las familias habían alcanzado un nivel de felicidad más alto. Se concluye que el efecto de la transferencia monetaria tuvo un efecto profundo y generalizado sobre la felicidad auto reportada por los padres y tutores de las familias tanto de mayor antigüedad como de reciente ingreso.

Como conclusión adicional sobre los servicios que brinda el Programa EDUGAR, son los servicios culturales que ofrece los únicos que son conocidos en un 64-76% de las familias “Antiguas” y “Recientes” y por consiguiente son los que con mayor frecuencia han sido utilizados. Sin embargo, entre el 60-70% de las familias tanto “Antiguas” como “Recientes” no tienen conocimiento de los servicios de salud, psicológicos y jurídicos que brinda el Programa, por consiguiente, un porcentaje muy bajo de familias los ha utilizado alguna vez. Bajo estas condiciones es imposible conocer el efecto de la provisión de dichos servicios adicionales en las familias beneficiadas, sobre los tres principales cuestionamientos que pretende responder la presente Evaluación de Impacto. De vital importancia es por lo tanto, una mayor difusión e información de dichos servicios adicionales que brinda el Programa EDUGAR.

#### **VI.4 Conclusiones del análisis del cuestionario de Calidad de Vida**

De los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de Calidad de Vida a los derechohabientes del Programa, es posible concluir que no se encontró un mejoramiento claramente observable en la calidad de vida de los niños y jóvenes derechohabientes “Antiguos” y “Recientes” del Programa en ninguno de los cinco factores. De acuerdo las Tablas y Gráficas presentadas, se puede observar que las diferencias entre las medias entre cada factor son muy pequeñas. Esto ocurre en cada uno de los tres momentos mencionados: Antes del evento, Inmediato al evento y A partir del apoyo del Programa.

Por otro lado, considerando los valores transformados para el conjunto de factores medidos sobre cada uno de los momentos ya mencionados, las diferencias entre las

medias comparando los derechohabientes “Antiguos” con los “Recientes” también encontramos que las medias son muy parecidas.

### **VI.5 Conclusiones de la estimación del impacto del Programa EDUGAR**

El Programa se asocia durante los primeros dos años de derechohabiencia con una menor probabilidad percibida por parte de los padres/tutores de deserción escolar si éstos no recibieran el apoyo, situación que se disipa después de dos años de permanencia en el Programa. Es decir, los padres/tutores cuyos derechohabientes tienen más de dos años en el Programa, perciben como más probable la deserción escolar a falta del apoyo. La interpretación de este resultado hace suponer que con el paso del tiempo los hogares se vuelven más dependientes del apoyo, posiblemente por las limitaciones económicas y por la eventual reducción de apoyos por parte de otros familiares que pueden ser proporcionados por tiempo limitado a aquellos hogares que sufren el fallecimiento o una incapacidad permanente de aquellos integrantes que representan el principal sustento económico del hogar.

### **VI.6 Recomendaciones**

Con la finalidad de mejorar el impacto que el Programa EDUGAR tiene sobre la probabilidad de deserción escolar de la Población Objetivo, la calidad de vida de las familias y la felicidad de los padres o tutores, a continuación se propone considerar una serie de recomendaciones derivadas de la presente evaluación externa.

9. Generar la información estadística que permita cuantificar a la Población Potencial del Programa y, por lo tanto, posibilite estimar la cobertura del mismo.
10. Debido que lo que más valoran los derechohabientes del Programa es el apoyo económico que reciben, pues un porcentaje significativo de ellos afirman que les ayuda a continuar sus estudios, a volver a tener un nivel de vida equiparable al que tenían antes del evento y a elevar su nivel de felicidad, sería conveniente compensar el poder adquisitivo del apoyo económico dada la inflación registrada en los últimos años.
11. Es más, dado que se encontró que el Programa resulta de esencial importancia para los derechohabientes que cursan preparatoria y bachillerato tanto para las familias

“Antiguas” y “Recientes”, además de que se reportó un incremento en la probabilidad de desertar después de dos años de ser derechohabiente, sería conveniente ir incrementando los beneficios (no necesariamente en términos monetarios) conforme se avanza en los niveles escolares.

12. Dar a conocer entre los derechohabientes del Programa los servicios de salud, psicológicos y jurídicos que este brinda como complemento al apoyo económico, dado que un alto porcentaje de ellos afirmó no tener conocimiento de que existían y/o no haberlos utilizado nunca.
13. Promover el apoyo que puede ofrecer el Departamento de Psicología a la familia en temas sobre el manejo emocional ante el fallecimiento del cónyuge (resiliencia), mejoramiento de las relaciones entre los miembros de la familia, problemas de personalidad que manifiesten los derechohabientes, manejo de relaciones con los compañeros de escuela ante situaciones de agresión, burla, etc. Quizás sea conveniente que el recibir apoyo psicológico periódicamente sea una condicionante para ingresar al Programa y permanecer en él, sobre todo en los momentos inmediatos al evento. Para ello, habría que considerar que las sesiones de apoyo psicológico se pudieran ofrecer en horarios que no orillaran a los derechohabientes y a faltar a la escuela y a sus familiares a ausentarse de su lugar de trabajo; por ejemplo, a partir de las 17:00 hrs de lunes a viernes y los sábados de 8:00 a 20:00 hrs.
14. Promover el uso de los servicios de salud a las niñas/os, adolescentes y jóvenes derechohabientes del Programa de manera que tal tema no sea un elemento que dificulte el aprendizaje y la asistencia a la escuela. Adicionalmente, se podría promover un servicio educativo sobre el cuidado de la salud con el propósito ya mencionado.
15. Promover el apoyo que ofrecen las instancias responsables de las Actividades Culturales y Recreativas en cuanto a de que puedan ampliar la perspectiva de vida que tienen los niños y jóvenes beneficiados.
16. Promover el uso de los servicios jurídicos a fin de orientar al padre/madre o tutor/a sobre el proceso a seguir en diferentes aspectos legales dado el fallecimiento o invalidez laboral permanente de la pareja o cónyuge.

## REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Adatom, M. (2007). Combining survey and ethnographic methods to evaluate conditional cash transfer programs (Q-Squared Working Paper No. 40). Toronto, ON, Canada: University of Toronto.
- Adato, M., & Hoddinott, J. (2010). Conditional cash transfers in Latin America: A magic bullet to reduce poverty? Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- Ahmed, A., Gilligan, D., Kudat, A., Colasan, R., Tatlidil, H., & Ozbilgin, B. (2006). Impact evaluation of the conditional cash transfers program in Turkey: A quantitative assessment. Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- Aguilar, Marcelo y Carlos Henrique Araujo (2002), "Bolsa-Escola. Educación para enfrentar la pobreza", Brasilia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Alguacil, J. (2000). Calidad de vida y modelo de ciudad. Madrid: Instituto Juan de Herrera.
- Attanasio, O., Fitzsimons, E., Gomez, A., Gutierrez, M. I., Meghir, C. & Mesnard, A. (2010). Children's Schooling and Work in the Presence of a Conditional Cash Transfer Program in Rural Colombia. *Journal of Economic Development and Cultural Change*, 58(2), 181-210. Banco Mundial. (2004). *Seguimiento y Evaluación: Instrumentos, Métodos y Enfoques*. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Banegas, Israel (2008), "Trayectorias de bienestar y vulnerabilidad: análisis de un panel de hogares incorporados al Programa Oportunidades (1997-2006)", documento presentado en el tercer Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, (ALAP), Córdoba, 24 al 26 de septiembre [en línea] [http://www.alapop.org/2009/images/DOCSFINAIS\\_PDF/ALAP\\_2008\\_FINAL\\_180.pdf](http://www.alapop.org/2009/images/DOCSFINAIS_PDF/ALAP_2008_FINAL_180.pdf).
- Bastagli, Francesca (2009), "From social safety net to social policy? The role of conditional cash transfers in welfare State development in Latin America", *IPC-IG Working*

paper, Nº 60, Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo

Basu, K. (1999). Child labour: Cause, consequence, and cure, with remarks on international labour standards. *Journal of Economic Literature*, 37 (3), 1083-1119.

Beegle, K., Dehejia, R., & Gatti, R. (2005). Why should we care about child labour? The education, labour market, and health consequences of child labour. Washington, DC: The World Bank.

Behrman, J., Sengupta, P., & Todd, P. (2005). Progressing through PROGRESA: An Impact Assessment of a School Subsidy Experiment. *Economic Development and Cultural Change*, 54(1), 237-275.

Behrman, J., Gallardo, J., Parker, S, Todda, P. & Vélez; V. (2012). Are conditional cash transfers effective in urban areas? Evidence from Mexico. *Education Economics*, 20(3).

Bolívar, Antonio, Una dirección para el aprendizaje. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2009, 7 (Sin mes): [Fecha de consulta: 26 de enero de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55170101>> ISSN

Braslavsky, C. (ed.). 2001. *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana.

Briseid, O. y Caillods, F. 2004. *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?* UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Britto, Tatiana (2006), "Conditional cash transfers in Latin America", *Social Protection. The Role of Cash Transfers*, Poverty in Focus, Nº 8, D. Ehrenpreis (ed.), Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo, junio.

- Bulanda, R. E. & Manning, W. D. (2008). Parental Cohabitation Experiences and Adolescent Parental Cohabitation Experiences and Adolescent Behavioural Outcomes. *Population Research and Policy Review*, 27 (5), 593-618.
- Cano, E. (1998). Evaluación de la calidad educativa. España: Editorial La Muralla.
- Chaluda, A. (2015). Do Cash Transfers Increase the Wellbeing of Children? A Review of the Literature Supporting Transformation by Reducing Insecurity and Vulnerability with Economic Strengthening
- Cecchini, S., & Madariaga, A. (2011). *Programa de Transferencias Condicionadas. Balance de la Experiencia Reciente en America Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cecchini, Simone y Rodrigo Martínez (2011), *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos*, Libros de la CEPAL, N° 111 (LC/G.2488-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.11.II.G.23.
- CEPAL (2010). *Panorama Social en América Latina*. Cap. 2. La educación frente a la reproducción de la desigualdad y la exclusión: Situación y desafíos en América Latina.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Panorama Social en América Latina*. Cap. 2. La educación frente a la reproducción de la desigualdad y la exclusión: Situación y desafíos en América Latina.
- \_\_\_\_\_ (2011), *Panorama social de América Latina 2010* (LC/G.2481-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.11.II.G.6.
- \_\_\_\_\_ (2010a), *Panorama social de América Latina 2009* (LC/G.2423-P/E), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.09.II.G.135.
- Chaluda, Ania. (2015). *Do Cash Transfers Increase the Wellbeing of Children? A review of the literature*. FHI 360USAID, US Agency for International Development.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. & York, R (1966). Equality of educational opportunity. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Government.

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2012). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y su Protocolo Facultativo.
- CONEVAL (2015). Medición de la pobreza en México y en las entidades federativas. <http://www.pued.unam.mx/SUCS/2015/190815GHL>.
- Covarrubias, K., Davis, B. & Winters, P. (2012). From Protection to Production: Productive Impacts of the Malawi Social Transfer Scheme. *Journal of Development Effectiveness*, 4(1).
- De Brauw, A. y J. Hoddinott (2008), "Must conditional cash transfer programs be conditioned to be effective? The impact of conditioning transfers on school enrollment in Mexico", *IFPRI Discussion Paper*, N° 00757, Washington, D.C., Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentarias (IFPRI).
- De Hoop, J., & Rosati, F. (2014). Cash Transfers and Child Labor. The World Bank.
- DeLeire, T. & Kalil, A. (2002). Good Things Comes in Threes: Single-Parent Multigenerational Family Structure and Adolescent Adjustment. *Demography*, 39 (2), 393-413.
- Farné, Stefano (2009), "Políticas activas del mercado de trabajo en Colombia, México y Perú" *serie Macroeconomía del desarrollo*, N° 96 (LC/L.3118-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.09.II.G.97.
- Ferreira, F., Filmer, D., & Schady, N. (2009). Own and Sibling Effect on Conditional Cash Transfers. Theory and Evidence from Cambodia. The World Bank. Fernald, L. & Hidrobo, M. (2011). Effect of Ecuador's Cash Transfer Program (Bono de Desarrollo Humano) on Child Development in Infants and Toddlers: A Randomized Effectiveness Trial. *Social Science & Medicine*, 72(9), 1437-1446.
- Fernald, L., Schnass, L., Neufeld, L., Knauer, H., & Guerra, A. G. (2014). Adding a Parental Support Intervention to Conditional Cash Transfers Improves Child Development in Rural Mexico. *The FASEB Journal*, 28(1).

Freeland, Nicholas (2009), "Superfluous, pernicious, atrocious and abominable? The case against conditional cash transfers", *IDS Bulletin*, vol. 38, N° 3.

Fiszbein, Ariel y Norbert Schady (2009), *Conditional Cash Transfers. Reducing Present and Future Poverty*, Washington D.C., Banco Mundial.

Furio, Rosati (2016). Can cash transfers reduce child labor? *IZA World of Labor* September: 293.

Gaceta Oficial del Distrito Federal. Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa de EDUGAR. 25 de julio de 2007.

\_\_\_\_\_ Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa de EDUGAR. 31 de enero de 2008.

\_\_\_\_\_ Aviso por el que se da a conocer las reformas y adiciones a los Lineamientos y Mecanismos de Operación del Programa EDUGAR .19 de noviembre de 2008.

\_\_\_\_\_ Reglas de Operación del Programa de EDUGAR. 30 de enero de 2009.

\_\_\_\_\_ Reglas de Operación del Programa de EDUGAR. 29 de enero de 2010.

\_\_\_\_\_ Reglas de Operación del Programa de EDUGAR. 31 de enero de 2011.

\_\_\_\_\_ Reglas de Operación del Programa de EDUGAR. 31 de enero de 2012.

\_\_\_\_\_ Reglas de Operación del Programa de EDUGAR. 30 de enero de 2013.

\_\_\_\_\_ Nota aclaratoria aviso por el que se dan a conocer las Reglas de Operación de los Programas de Desarrollo Social, a cargo del DIF-DF, para el ejercicio 2013, en lo que refiere únicamente al Programa de EDUGAR. 1 de marzo de 2013.

\_\_\_\_\_ Reglas de Operación del Programa de EDUGAR. 30 de enero de 2014.

\_\_\_\_\_ Reglas de Operación del Programa de EDUGAR. 29 de enero de 2015.

\_\_\_\_\_ Reglas de Operación del Programa de EDUGAR. 29 de enero de 2016.

Garduño, L. y Racanello, K. (2009). Impact evaluation: The contribution of the program "Opportunities" to the subjective well-being of a sample of high school students. Trabajo presentado en el Congreso de la International Association of Quality of Life Studies Association. Florencia, Italia. Publicado en las Memorias del evento.

Godoy, Lorena (2004), "Programas de renta mínima vinculada a la educación: las

becas escolares en Brasil”, *serie Políticas sociales*, N° 99 (LC/L.2217-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de Naciones Unidas, N° de venta: S.04.II.G.137.

González de la Rocha, M. (2008), “Programas de transferencias condicionadas. Sugerencias para mejorar su operación e impacto”, *Futuro de las familias y desafíos para las políticas*, I. Arriagada (ed.), serie Seminarios y conferencias, N° 52 (LC/L.2888-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Godoy, Lorena (2004), “Programas de renta mínima vinculada a la educación: las becas escolares en Brasil”, *serie Políticas sociales*, N° 99 (LC/L.2217-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de Naciones Unidas, N° de venta: S.04.II.G.137.

Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When Can School Affect Dropout Behaviour? A Longitudinal Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 715-738.

Gunnarsson, V., Orazem, P. F. & Sánchez, M. A. (2006). Child Labour and School Achievement in Latin America. *The World Bank Economic Review*, 20 (1), 31-54.

Hailu, Degol, Marcelo Medeiros y Paula Nonaka (2008), “Legal protection for cash transfers: why we need it”, *Cash Transfers. Lessons from Africa and Latin America*, Poverty in Focus, N° 15, D. Hailu y Fábio Veras Soares (eds.), Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo, agosto.

Handa, Sudhanshu y Benjamin Davis (2006), “The experience of conditional cash transfers in Latin America and the Caribbean”, *Development Policy Review*, vol. 24, N° 5.

Hidalgo, C., Rajmil, L., & Montaña, R. (2014). Adaptación transcultural del cuestionario KIDSCREEN para medir calidad de vida relacionada con la salud en población mexicana de 8 a 18 años. [Cien Saude Colet.](#) 19(7):2215-24.

Hirata, G. (2008). Cash Transfers and Child Labour: An Intriguing Relationship. International Poverty Centre. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Hoop, Jacobus; Rosati, Furio C. 2014. Cash Transfers and Child Labor. Oxford University Press on behalf of the World Bank. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24189> License: CC BY-NC-ND 3.0 IGO.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) México. (2013). Panorama Educativo de México 2013, Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Básica y Media Superior. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE).

\_\_\_\_\_ (2014). Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Mexico: INNE.

Jensen, P. & Nielsen, H. S. (1997). Child labour or school attendance? Evidence from Zambia. *Journal of Population Economics*, 10 (4), 407-424.

Julide Y., Ozdemir, S., & Sezgin, F. (2014). A Qualitative Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program in Turkey: The Beneficiaries' and Key Informants' Perspectives. *Journal of Social Service Research*, 40.

Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 353-393.

Levinson, D., Moe, K. S. & Knaul, F. M. (2001). Youth Education and Work in Mexico. *World Development*, 29 (1), 167-188.

Levy, Santiago y Evelyn Rodríguez (2005), *Sin herencia de pobreza. El Programa Progres-Oportunidades de México*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Macours, K., Schady, N., Vakis, R. (2012). Cash Transfers, Behavioural Changes, and Cognitive Development in Early Childhood: Evidence from a Randomized Experiment. *American Economic Journal: Applied Economics*. 4.2.

- Martínez, O. (2012). Efectos de las becas educativas del Programa Oportunidades sobre la asistencia escolar. El caso de la zona urbana del noreste de México. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 69, 99.
- Miller, C. & Tsoka, M. (2012) Cash Transfers and Children's Education and Labor among Malawi's Poor. *Development Policy Review*, 30(4), 499-522. Molyneux, Maxine (2009), "Conditional cash transfers: pathways to women's empowerment?", *Pathways Brief*, N° 5.
- \_\_\_\_\_(2007), "Two cheers for conditional cash transfers", *IDS Bulletin*, vol. 38, N° 3, mayo.
- Naciones Unidas Derechos Humanos (ACNUDH). (20 de Noviembre de 1989). *Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH)*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2016, de:  
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- \_\_\_\_\_(16 de Diciembre de 1966). *Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH)*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2016, de:  
<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Orazem, P. & Gunnarsson, V. (2003). Child Labour, School Attendance, and Performance: A Review. Working paper. Geneva: International Labour Office & International Programme on the Elimination of Child Labour.
- OREALC/UNESCO (2011). *Temas educativos centrales en América Latina y el Caribe. Encuentro Preparatorio Regional 2011*. Naciones Unidas-Consejo Económico y Social. ECOSOC-RMA, Borrador 2.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Organización de las Naciones Unidas*. Recuperado el 13 de Septiembre de 2016, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien: UNESCO.

\_\_\_\_\_. (2000). *Foro Mundial sobre Educación. Marco de Acción de Dakar*. Dakar: UNESCO.

\_\_\_\_\_. (2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Superar la desigualdad. ¿Por qué es importante la gobernanza?*

\_\_\_\_\_. (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.*

\_\_\_\_\_. (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.*

\_\_\_\_\_. (2012). *Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe.*

\_\_\_\_\_. (2012). *Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe.*

\_\_\_\_\_. (2013). *Situación Educativa de America Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015*. Santiago: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien: UNESCO.

\_\_\_\_\_. (2000). *Foro Mundial sobre Educación. Marco de Acción de Dakar*. Dakar: UNESCO.

(2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Superar la desigualdad. ¿Por qué es importante la gobernanza?*

\_\_\_\_\_. (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.*

\_\_\_\_\_. (2011). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.*

\_\_\_\_\_. (2012). *Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe.*

\_\_\_\_\_. (2012). *Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe.*

- \_\_\_\_\_ (2013). *Situación Educativa de America Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para Todos al 2015*. Santiago: UNESCO.
- UNICEF - UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. UNICEF / UNESCO, Nueva York, USA.
- \_\_\_\_\_ (2015). *unicef.org*. Recuperado el 8 de septiembre de 2016, de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6901.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6901.htm)
- \_\_\_\_\_ (2015). *unicef.org*. Recuperado el 8 de septiembre de 2016, de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos\\_6879.htm](http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm)
- Organización Internacional del Trabajo (2013). Informe mundial sobre trabajo infantil: Vulnerabilidad económica, protección social y lucha contra el trabajo infantil.
- Palomar, J. La pobreza y el bienestar subjetivo. En: Los rostros de la pobreza. México: Conexión Gráfica.
- Parker, S. (2004), "Evaluación del impacto de Oportunidades sobre la inscripción, reprobación y abandono escolar", *Resultados de la evaluación externa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades 2003. Documentos finales*, México D.F., Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).
- \_\_\_\_\_ (2003), "Evaluación del impacto de Oportunidades sobre la inscripción escolar: primaria, secundaria y media superior", *Resultados de la evaluación externa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades 2002*, México, D.F., Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).
- Parker, S. W. & Pederzini, C. (2001). Gender Differences in Education in Mexico. En E. G. Katz y M. C. Correia (Eds.), *The Economics of Gender in Mexico: Work, Family, State, and Market* (pp. 9-45). Washington, DC: The World Bank.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, Vol 5(2), 164-172
- Paxson, C. & Schady N. (2010). Does Money Matter? The Effect of Cash Transfer on Child Development. *Economic Development and Cultural Change*, 59(1), 187-229.

- PREAL (2007). *Políticas Educativas para la niñez trabajadora. Hacia la erradicación del Trabajo Infantil en Centroamérica y República Dominicana*. PREAL- Primero Aprendo: Santiago.
- Raccanello, K., Garduño Estrada, L. & Damián López, G. (2009). Determinantes de la asistencia escolar en primaria: un análisis de género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39 (3-4), 99-119.
- Rawlings, L.B. y G.M. Rubio (2005), "Evaluating the impact of conditional cash transfer programs", *The World Bank Research Observer*, vol. 20, N° 1.
- Reimers, F.; Da Silva, C. & Treviño, E. (2006). *Where is the "education" in conditional cash transfers in education?* UNESCO Institute for Statistics.
- Reimers, Fernando, Carol DeShano da Silva y Ernesto Trevino (2006), *Where is the "Education" in Conditional Cash Transfers in Education?*, Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Ribas, Rafael Pérez, Fábio Veras Soares y Guillermo Issamu Hirata (2008), "The impact of CCTs. What we know and what we are not sure about", *Cash Transfers. Lessons from Africa and Latin America*, D. Hailu y F. Veras Soares (eds.), *Poverty in Focus*, N° 15, Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo, agosto.
- Román C., Marcela; (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Sin mes, 33-59.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Rukumnuaykit, P. (2016). Does income matter for subjective well-being in developing countries? Empirical evidence from Thailand microdata. [Journal of Human Behaviour in the Social Environment](#). 26(2), p179-193.
- Sabates, R., & Devereux, S. (2015). Evidence on Graduation in Practice: Concern Worldwide's Graduation Programme in Rwanda. *IDS Bulletin* 46, 2.

- Sarason, I. G., Johnson, J. H. & Siegel, J. M. (1978). Assessing the impact of life changes: Development of the Life Experiences Survey. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 932-946.
- Save the Children (2012). London, UK. [www.savethechildren.org.uk](http://www.savethechildren.org.uk)
- Standing, Guy (2007a), "Conditional cash transfers: why targeting and conditionality's could fail", *One Pager*, N° 47, Brasilia, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo, diciembre.
- Schady, Norbert y María Caridad Araujo (2006), "Cash transfers, conditions, school enrollment, and child work: evidence from a randomized experiment in Ecuador", *World Bank Policy Research Working Paper*, N° 3930, Washington D.C., Banco Mundial.
- SEDESOL (Secretaría de Desarrollo Social de México) (2008), *Oportunidades, un Programa de resultados*, México, D.F., septiembre.
- Simões, Armando (2006), "Los Programas de transferencia: una complementariedad posible y deseable", *Universalismo básico. Una nueva política social para América Latina*, Carlos Gerardo Molina (ed.), Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo/Editorial Planeta.
- Simone, S. (2016). Income Inequality and Subjective Wellbeing: Trends, Challenges, and Research Directions. *Journal of Happiness Studies*. 17(4) p1719-1739.
- UNESCO: "Toda persona tiene derecho a la educación" (2011). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. España
- \_\_\_\_\_ (2007). Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-being in Rich Countries.
- Vélez, C., Lugo, L., Hernández, G., & García, H. (2016). Colombian Rasch validation of KIDSCREEN-27 quality of life questionnaire. *Health and Quality of Life Outcomes* (2016) 14:67

Veras Soares (eds.), *Poverty in Focus*, N° 15, Brasília, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo, agosto.

Veras Soares, Fábio, Rafael Pere Ribas y Rafael Guerreiro Osorio (2007), "Evaluating the impact of Brazil's Bolsa Família: cash transfer programmes in comparative perspective", *IPC Evaluation Note*, N° 1, Brasília, Centro Internacional de Políticas para el Crecimiento Inclusivo, diciembre.

Villatoro, Pablo (2007), "Las transferencias condicionadas en América Latina: luces y sombras", documento presentado en el seminario internacional Evolución y desafíos de los Programas de transferencias condicionadas, Brasília, 20 y 21 de noviembre.

\_\_\_\_\_ (2008), "CCTs in Latin America: human capital accumulation and poverty reduction", *Cash Transfers. Lessons from Africa and Latin America*, D. Hailu.

Wijnberg, M., Lagerwey, M. D., Applegate, B. & Redding, K. (2006). Development of the Hassles of Environmental Poverty Instrument: HOEP. *Journal of Social Service Research*, 32, 173-193.

## ANEXO 1 CUESTIONARIO DE CALIDAD DE VIDA PARA NIÑOS (AS) Y JÓVENES

Muy buenos días, te agradecemos mucho que estés el día de hoy en este lugar. Nos interesa saber un poco más de ti y de tu familia a fin de mejorar el apoyo y los servicios que reciben por parte del gobierno de la Ciudad de México. Por este motivo te pedimos que respondas las siguientes preguntas de la manera más sincera posible. NINGUNA de tus respuestas será dada a conocer a nadie.

### INSTRUCCIONES:

Señala con UNA SOLA CRUZ la CARITA QUE MEJOR TE DESCRIBA EN CADA PREGUNTA. A continuación, te presentamos UN EJEMPLO del tipo de respuesta que debes dar. En este ejemplo, la persona está MUY DE ACUERDO de que EL CHILE PICA MUCHO, y está MUY EN DESACUERDO de quedarse en casa mientras sus amigos juegan afuera.

EJEMPLO:						
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
<b>EL CHILE PICA MUCHO</b>		X				
<b>ME GUSTA QUEDARME EN CASA CUANDO MIS AMIGOS JUEGAN AFUERA</b>						X
<b>Ahora es tu turno, responde a cada una de las siguientes preguntas según se te indica.</b>						
<b>Desde que recibes el apoyo del PROGRAMA EDUGAR...</b>						
1	En general, mi salud es buena.					
2	Me siento bien.					
3	Estoy físicamente activo/a (por ejemplo, corriendo, trepando, andando en bicicleta).					
4	Me siento lleno/a de energía.					
<b>Desde que recibes el apoyo del PROGRAMA EDUGAR...</b>						
5	Mi vida es agradable					
6	Estoy de buen humor.					
7	Me divierto					
8	Me siento triste.					
<b>Desde que recibes el apoyo del PROGRAMA EDUGAR...</b>						
9	Me siento tan mal que no hago nada.					
10	Me siento solo/a.					

11	Estoy contento/a.				
12	Tengo tiempo para mí.				
<b>Desde que recibes el apoyo del PROGRAMA EDUGAR...</b>					
13	Puedo hacer lo que quiero en mi tiempo libre.				
14	Mi mamá, papá o tutor tienen suficiente tiempo para mí.				
15	Mi mamá, papá o tutor me tratan de forma justa.				
16	Puedo hablar con tu mamá, papá, o tutores cuando quiero.				
<b>Desde que recibes el apoyo del PROGRAMA EDUGAR...</b>					
17	Mi mamá, papá o tutor me quieren.				
18	Mi mamá, papá o tutor me regañan mucho.				
19	Tengo suficiente dinero para hacer las mismas cosas que hacen mis amigos.				
20	Tengo suficiente dinero para comprar lo que quiero.				
<b>Desde que recibes el apoyo del PROGRAMA EDUGAR...</b>					
21	Tengo tiempo para estar con tus amigos/as.				
22	Me divierto con mis amigos/as.				
23	Mis amigos y yo nos apoyamos.				
24	Confío en mis amigos.				
<b>Desde que recibes el apoyo del PROGRAMA EDUGAR...</b>					
25	Me siento feliz en la escuela.				
26	Me va bien en la escuela.				
27	Puedo prestar atención en las clases.				
28	Me llevo bien con mis maestros/as.				
29	Tengo confianza que en el futuro las cosas mejorarán para mí y para mi familia.				

**LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SON LAS MISMAS QUE LAS QUE YA CONTESTASTE. LA DIFERENCIA ES QUE ÉSTAS LAS DEBERÁS CONTESTAR A CÓMO TE SENTÍAS ANTES DE QUE UNO DE TUS PAPÁS TUVIERA UN ACCIDENTE O FALTARA.**

ANTES de que uno de tus papás tuviera un accidente o faltara ...						
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	En general, mi salud era buena.					
2	Me sentía bien.					
3	Estaba físicamente activo/a (por ejemplo, corriendo, trepando, andando en bicicleta).					
4	Me sentía lleno/a de energía.					
ANTES de que uno de tus papás tuviera un accidente o faltara...						
5	Mi vida era agradable					
6	Estaba de buen humor.					
7	Me divertía					
8	Me sentía triste.					
ANTES de que uno de tus papás tuviera un accidente o faltara...						
9	Me sentía tan mal que no hacía nada.					
10	Me sentía solo/a.					
11	Estaba contento/a.					
12	Tenía tiempo para mí.					
ANTES de que uno de tus papás tuviera un accidente o faltara...						
13	Podía hacer lo que quería en mi tiempo libre.					
14	Mi mamá, papá o tutor tenían suficiente tiempo para mí.					
15	Mi mamá, papá o tutor me trataban de forma justa.					
16	Podía hablar con mi mamá, papá, o tutor cuando quería					

<b>ANTES de que uno de tus papás tuviera un accidente o faltara...</b>						
17	Mi mamá, papá o tutor me querían					
18	Mi mamá, papá o tutor me regañaban mucho.					
19	Tenía suficiente dinero para hacer las mismas cosas que hacían mis amigos.					
20	Tenía suficiente dinero para comprar lo que quería					
<b>ANTES de que uno de tus papás tuviera un accidente o faltara...</b>						
21	Tenía tiempo para estar con mis amigos/as.					
22	Me divertía con mis amigos/as.					
23	Mis amigos y yo nos apoyábamos.					
24	Confiaba en mis amigos.					
<b>ANTES de que uno de tus papás tuviera un accidente o faltara...</b>						
25	Me sentía feliz en la escuela.					
26	Me iba bien en la escuela.					
27	Podía prestar atención en las clases.					
28	Me llevaba bien con mis maestros/as.					
<b>LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SON LAS MISMAS QUE LAS QUE YA CONTESTASTE. LA DIFERENCIA ES QUE ÉSTAS LAS DEBERÁS CONTESTAR A CÓMO TE SENTÍAS INMEDIATAMENTE DESPUÉS DE QUE UNO DE TUS PAPÁS TUVIERA UN ACCIDENTE O FALTARA. RESPONDE A ESTA PARTE SÓLO SI TE ACUERDAS.</b>						
<b>INMEDIATAMENTE DESPUÉS de que uno de tus papás tuvo un accidente o faltara...</b>						
		<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>
1	En general, mi salud era buena.					
2	Me sentía bien.					
3	Estaba físicamente activo/a (por ejemplo, corriendo, trepando, andando en bicicleta).					
4	Me sentía lleno/a de energía.					

<b>INMEDIATAMENTE DESPUÉS de que uno de tus papás tuvo un accidente o faltara...</b>						
5	Mi vida era agradable					
6	Estaba de buen humor.					
7	Me divertía					
8	Me sentía triste.					
<b>INMEDIATAMENTE DESPUÉS de que uno de tus papás tuvo un accidente o faltara...</b>						
9	Me sentía tan mal que no hacía nada.					
10	Me sentía solo/a.					
<b>INMEDIATAMENTE DESPUÉS de que uno de tus papás tuvo un accidente o faltara...</b>						
11	Estaba contento/a.					
12	Tenía tiempo para mí.					
<b>INMEDIATAMENTE DESPUÉS de que uno de tus papás tuvo un accidente o faltara...</b>						
13	Podía hacer lo que quería en mi tiempo libre.					
14	Mi mamá, papá o tutor tenían suficiente tiempo para mí.					
15	Mi mamá, papá o tutor me trataban de forma justa.					
16	Podía hablar con tu mamá, papá, o tutores cuando quería					
<b>INMEDIATAMENTE DESPUÉS de que uno de tus papás tuvo un accidente o faltara...</b>						
17	Mi mamá, papá o tutor me querían					
18	Mi mamá, papá o tutor me regañaban mucho.					
19	Tenía suficiente dinero para hacer las mismas cosas que hacían mis amigos.					
20	Tenía suficiente dinero para comprar lo que quería					
<b>INMEDIATAMENTE DESPUÉS de que uno de tus papás tuvo un accidente o faltara...</b>						
21	Tenía tiempo para estar con tus amigos/as.					
22	Me divertía con mis amigos/as.					
23	Mis amigos y yo nos apoyábamos.					
24	Confiaba en mis amigos.					

<b>INMEDIATAMENTE DESPUÉS de que uno de tus papás tuvo un accidente o faltara...</b>						
<b>25</b>	Me sentía feliz en la escuela.					
<b>26</b>	Me iba bien en la escuela.					
<b>27</b>	Podía prestar atención en las clases.					
<b>28</b>	Me llevaba bien con mis maestros/as.					
<b>29</b>	Tenía confianza que en el futuro las cosas iban a mejorar para mí y para mi familia.					

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## ANEXO 2: CUESTIONARIO PARA PADRES Y TUTORES

N° de Folio

--	--	--	--

### Cuestionario para Padres y Tutores

#### Instrucciones Generales

Muy buen día a todos ustedes. En primer lugar, queremos agradecerles mucho su presencia en esta reunión por el tiempo que les tomamos. El Programa está organizado de manera que su presencia aquí sea ágil, muy fructífera y podamos lograr el propósito establecido.

En este sentido, queremos decirles que se está realizando una EVALUACIÓN al PROGRAMA EDUGAR a fin de conocer un poco más sobre ustedes en relación con el Programa, y saber cómo está funcionando y mejorarlo en todo lo que se pueda. Para ello, se les harán una serie de preguntas de manera individual. Por favor, contesten a cada pregunta de forma completamente honesta en el entendido, como ya se dijo, de saber qué aspectos se pueden mejorar del Programa. Toda información que se proporcione será utilizada únicamente con fines de evaluación del Programa.

1. ¿Cuántas personas viven en su casa, qué parentesco tiene con cada uno? ¿Dependen económicamente de usted? ¿Cuál es la edad, sexo y nivel educativo que cursa o cursó cada uno? ¿Quiénes participan en el Programa de EDUGAR?

Parentesco (no mencione nombres)	Dependen económicamente de usted	Derechohabiente del Programa de EDUGAR	Edad	Sexo	Nivel educativo que cursa o cursó cada uno de ellos				
					Primaria o menor	Secundaria	Bachiller o Preparatoria	Licenciatura	Posgrado
Hijo (a) 1									
Hijo (a) 2									
Hijo (a) 3									
Hijo (a) 4									
Padre									
Madre									
Pareja									
Hermano (a)									
Hermano (a)									
Hermano (a)									
Hermano (a)									

Suegro									
Suegra									
Cuñado (a)									
Cuñada (a)									
Otro (especifique)									

2. ¿Cuántos dormitorios tiene su casa?

3. Antes de la incapacidad o fallecimiento de su esposo(a),

	¿Qué tan satisfecha(o) estaba con:	Muy satisfecho	Satisfecho	Neutro	Insatisfecho	Muy insatisfecho
	El apoyo que existía en mi familia					
	El ambiente que existía en mi familia					
	La comunicación que existía en mi familia					
	El amor que existía en mi familia					
	El amor que existía con mi pareja					
	La comprensión que existía con mi pareja					
	El apoyo que existía con mi pareja					
	El dinero que tenía					
	La estabilidad que tenía a través del dinero					
	La comodidad del hogar que tenía (bienes materiales, aparatos, tipo de casa)					
	El trabajo que tenía					
	El dinero que ganaba en mi trabajo					
	El tiempo que tenía para mí mismo					
	El tiempo que tenía para reflexionar					
	El tiempo que tenía para relajarme					
	Mi vida interior (Emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)					
	La estabilidad de mi vida interior (emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)					

	Mi salud					
	La estabilidad de mi salud					
	El tiempo que tenía para mis vacaciones					
	Mi desarrollo personal					

4.	¿Algunos de sus hijos dejaron de estudiar? (no mencione nombres)	No	Si	¿Hasta qué nivel educativo llegaron?				
				Primaria o menor	Secundaria	Bachiller o Preparatoria	Licenciatura	Posgrado
	Hijo (a) 1							
	Hijo (a) 2							
	Hijo (a) 3							
	Hijo (a) 4							

5.	¿Por qué dejaron de estudiar?	Trabaja	Embarazo	Adicciones	Cuida a sus hermanos	No le gustaba estudiar	Falta de dinero	Otra (especifique)
	Hijo (a) 1							
	Hijo (a) 2							
	Hijo (a) 3							
	Hijo (a) 4							

### Escolaridad e Ingreso

6. ¿Cuánto tiempo hace que se incapacitó o falleció su esposo(a)?

7. ¿Recibe Ud. alguna pensión mensual por la incapacidad o el fallecimiento de su esposo(a)?

8. ¿Su cónyuge incapacitado trabaja?

¿Qué es lo que hace?

---

Si		No		
----	--	----	--	--

9. ¿Contaba Ud. con un ingreso propio antes de la incapacidad o fallecimiento de su esposo(a)?

Si		No	
----	--	----	--

10. DESPUÉS del fallecimiento o incapacidad de su esposo(a), y ANTES de recibir el apoyo del Programa,

¿Qué tan satisfecha(o) estaba con:	Muy satisfecho	Satisfecho	Neutro	Insatisfecho	Muy insatisfecho
El apoyo que existía en mi familia					
El ambiente que existía en mi familia					
La comunicación que existía en mi familia					
El amor que existía en mi familia					
El amor que existía con mi pareja					
La comprensión que existía con mi pareja					
El apoyo que existía con mi pareja					
El dinero que tenía					
La estabilidad que tenía a través del dinero					
La comodidad del hogar que tenía (bienes materiales, aparatos, tipo de casa)					
El trabajo que tenía					
El dinero que ganaba en mi trabajo					
El tiempo que tenía para mí mismo					
El tiempo que tenía para reflexionar					
El tiempo que tenía para relajarme					
Mi vida interior (Emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)					
La estabilidad de mi vida interior (emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)					
Mi salud					
La estabilidad de mi salud					
El tiempo que tenía para mis vacaciones					

Mi desarrollo personal					
------------------------	--	--	--	--	--

11. ¿De dónde provenía ese ingreso?

Empleo	<input type="checkbox"/>	Negocio propio	<input type="checkbox"/>	Otro, especifique	
--------	--------------------------	----------------	--------------------------	-------------------	--

12. ¿Actualmente Ud. trabaja?

No	<input type="checkbox"/>	Si	<input type="checkbox"/>	Otro, especifique	
----	--------------------------	----	--------------------------	-------------------	--

13. ¿A cuánto asciende el ingreso familiar total descontando lo que recibe del Programa EDUGAR?

de 0 a 1,500 pesos	<input type="checkbox"/>	de 1,501 a 2,500 pesos	<input type="checkbox"/>	de 2501 a 3,500 pesos	<input type="checkbox"/>	de 3,501 a 4,500 pesos	<input type="checkbox"/>	de 4,501 a 5,500 pesos	<input type="checkbox"/>	Más de 5,501 pesos	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------	------------------------	--------------------------	--------------------	--------------------------

14. ¿Cuál es la fuente principal de ingresos considerando lo que recibe del Programa?

Su sueldo	<input type="checkbox"/>	Su pensión	<input type="checkbox"/>	Programa de EDUGAR	<input type="checkbox"/>	Otros Prog. Gov. CDMX	<input type="checkbox"/>	Ora	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	------------	--------------------------	--------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	-----	--------------------------

15. ¿Aproximadamente, ¿cuánto gasta al mes al mes en los siguientes conceptos?

Renta de vivienda, luz, agua y gas	Comida	Transporte	Medicinas	Gastos escolares, libros y útiles	Teléfono e Internet	Ropa y calzado	Otros

16. Mencione las ocho cosas o actividades más frecuentes en que emplea el apoyo que recibe del Programa EDUGAR (comida, ropa, transporte, renta, etc.). Ordénelas en términos de la cantidad de dinero que gasta en cada una. Por ejemplo: el número 1 al que gasta más, el número 2 al que gasta un poco menos, etc.

Renta de vivienda, luz, agua y gas	Comida	Transporte	Medicinas	Gastos escolares, libros y útiles	Teléfono e Internet	Ropa y calzado	Otros

### Relaciones Familiares

17. ¿Cuántas horas a la semana le dedica al trabajo?

18. ¿Cuántas horas a la semana le dedica a las labores del hogar?

19. ¿Le ayudan los hijos varones y/o mujeres bajo su tutela en las labores del hogar y asisten regularmente a la escuela? ¿Qué nivel educativo cursan?

Parentesco	Asiste Regularmente	No Asiste Regularmente	Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachiller	Licenciatura	Posgrado	Si ayudan	No ayudan	¿Por qué no le ayudan
Hijo (a) 1											
Hijo (a) 2											
Hijo (a) 3											
Hijo (a)4											

20. ¿Cómo era la relación de su esposo(a) con sus hijos ANTES de la incapacidad o fallecimiento?

Actuaba de manera...	Muy Frecuentemente	Frecuentemente	A veces	Casi Nunca	Nunca
Cordial					
Regañaba					
Jugaba con ellos					
Violento					
Cariñoso					
Distante					
Les ayudaba con sus tareas					
No tenían buena comunicación					

21. ¿Cambió en algo a partir de que se incapacitó o falleció? ¿En qué sentido?

Por ejemplo:	Siempre él	Casi siempre él	Los dos	Casi siempre ella	Siempre ella
Quién tomaba las decisiones					
Quién decidía en qué se gastaba el dinero					
Quién decidía la educación de los hijos					

22. DESPUÉS de recibir el apoyo del Programa,

¿Qué tan satisfecha(o) estaba con:	Muy satisfecho	Satisfecho	Neutro	Insatisfecho	Muy insatisfecho
El apoyo que existía en mi familia					
El ambiente que existía en mi familia					
La comunicación que existía en mi familia					
El amor que existía en mi familia					
El amor que existía con mi pareja					
La comprensión que existía con mi pareja					
El apoyo que existía con mi pareja					
El dinero que tenía					
La estabilidad que tenía a través del dinero					
La comodidad del hogar que tenía (bienes materiales, aparatos, tipo de casa)					
El trabajo que tenía					
El dinero que ganaba en mi trabajo					
El tiempo que tenía para mí mismo					
El tiempo que tenía para reflexionar					
El tiempo que tenía para relajarme					
Mi vida interior (Emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)					
La estabilidad de mi vida interior (emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)					
Mi salud					
La estabilidad de mi salud					
El tiempo que tenía para mis vacaciones					
Mi desarrollo personal					

23. Si no recibiera el apoyo del Programa EDUGAR, indique con una cruz (X) de 1 a 10 que tan probable sería que alguno de sus hijos abandone la escuela en el nivel educativo que cursan actualmente.

No mencione nombres	Nada probable	Poco probable	Intermedio	Probable	Muy probable	Sexo	Maternal / Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachiller	Licenciatura	Posgrado
Hijo (a) 1												
Hijo (a) 2												
Hijo (a) 3												
Hijo (a)4												

24. ¿Conoce los servicios que se ofrecen en el Programa de EDUGAR?

Servicios	Los conoce	Cuántas veces los ha utilizado en el último año (si no los ha utilizado indique cero)	¿Qué tan útiles le han sido?				
			Muy útil	Útil	Indiferente	Poco útil	Nada útil
Servicios de Salud							
Servicios Psicológicos							
Servicios Legales							
Servicios Culturales y Recreativos							

Indique ¿Qué tan feliz se sentía ...										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25 ... ANTES de tener el apoyo del Programa?										
26 ... DESPUES de tener el apoyo del Programa?										

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

### Anexo 3. Formato de Captura para el Cuestionario de Niños

Favor de cerciorarse que el FOLIO del menor coincida con el FOLIO del tutor que contestó el cuestionario (no es necesario el número de folio, puede ser cualquier indicador número, lo importante es que coincidan)

#### Desde que recibes el apoyo del PROGRAMA EDUGAR ...

FOLIO	1	En general, mi salud es buena	2	Me siento bien	3	Estoy físicamente activo/a (por ejemplo, corriendo, trepando, andando en bicicleta)	4	Me siento lleno/a de energía	5	Mi vida es agradable	6	Estoy de buen humor	7	Me divierto	8	Me siento triste	9	Me siento tan mal, que no hago nada	
10	Me siento solo/a	11	Estoy contento/a	12	Tengo tiempo para mí	13	Puedo hacer lo que quiero en mi tiempo libre	14	Mi mamá, papá o tutor tienen suficiente tiempo para mí	15	Mi mamá, papá o tutor me tratan de forma justa	16	Puedo hablar con mi mamá, papá o tutor, cuando quiero	17	Mi mamá, papá o tutor me quieren	18	Mi mamá, papá o tutor me regañan mucho	19	Tengo suficiente dinero para hacer las mismas cosas que hacen mis amigos
20	Tengo suficiente dinero para comprar lo que quiero	21	Tengo tiempo para estar con mis amigos/as	22	Me divierto con mis amigos/as	23	Mis amigos y yo nos apoyamos	24	Confío en mis amigos	25	Me siento feliz en la escuela	26	Me va bien en la escuela	27	Puedo prestar atención en las clases	28	Me llevo bien con mis maestros/as	29	Tengo confianza que en el futuro las cosas mejorarán para mí y para mi familia

Las siguientes preguntas son las mismas que las que ya contestaste. La diferencia es que éstas las deberás contestar a cómo te sentías **ANTES** DE QUE uno de tus papás tuviera un accidente o faltara.

FOLIO	1	En general, mi salud es buena	2	Me siento bien	3	Estoy físicamente activo/a (por ejemplo, corriendo, trepando, andando en bicicleta)	4	Me siento lleno/a de energía	5	Mi vida es agradable	6	Estoy de buen humor	7	Me divierto	8	Me siento triste	9	Me siento tan mal, que no hago nada	
10	Me siento solo/a	11	Estoy contento/a	12	Tengo tiempo para mí	13	Puedo hacer lo que quiero en mi tiempo libre	14	Mi mamá, papá o tutor tienen suficiente tiempo para mí	15	Mi mamá, papá o tutor me tratan de forma justa	16	Puedo hablar con mi mamá, papá o tutor, cuando quiero	17	Mi mamá, papá o tutor me quieren	18	Mi mamá, papá o tutor me regañan mucho	19	Tengo suficiente e dinero para hacer las mismas cosas que hacen mis amigos
20	Tengo suficiente dinero para comprar lo que quiero	21	Tengo tiempo para estar con mis amigos/as	22	Me divierto con mis amigos/as	23	Mis amigos y yo nos apoyamos	24	Confío en mis amigos	25	Me siento feliz en la escuela	26	Me va bien en la escuela	27	Puedo prestar atención en las clases	28	Me llevo bien con mis maestros/as	29	Tengo confianza que en el futuro las cosas mejorarán para mí y para mi familia

Las siguientes preguntas son las mismas que las que ya contestaste. La diferencia es que éstas las deberás contestar a cómo te sentías **INMEDIATAMENTE DESPUÉS DE QUE** uno de tus papás tuviera un accidente o faltara. Responde a esta parte sólo si te acuerdas.

FOLIO	1	En general, mi salud es buena	2	Me siento bien	3	Estoy físicamente activo/a (por ejemplo, corriendo, trepando, andando en bicicleta)	4	Me siento lleno/a de energía	5	Mi vida es agradable	6	Estoy de buen humor	7	Me divierto	8	Me siento triste	9	Me siento tan mal, que no hago nada	
10	Me siento solo/a	11	Estoy contento/a	12	Tengo tiempo para mí	13	Puedo hacer lo que quiero en mi tiempo libre	14	Mi mamá, papá o tutor tienen suficiente tiempo para mí	15	Mi mamá, papá o tutor me tratan de forma justa	16	Puedo hablar con mi mamá, papá o tutor, cuando quiero	17	Mi mamá, papá o tutor me quieren	18	Mi mamá, papá o tutor me regañan mucho	19	Tengo suficiente e dinero para hacer las mismas cosas que hacen mis amigos
20	Tengo suficiente dinero para comprar lo que quiero	21	Tengo tiempo para estar con mis amigos/as	22	Me divierto con mis amigos/as	23	Mis amigos y yo nos apoyamos	24	Confío en mis amigos	25	Me siento feliz en la escuela	26	Me va bien en la escuela	27	Puedo prestar atención en las clases	28	Me llevo bien con mis maestros/as	29	Tengo confianza que en el futuro las cosas mejorarán para mí y para mi familia

**ANEXO 4. FORMATO DE LLENADO PARA LA ENCUESTA DE PADRES Y TUTORES**

Folio (favor de cerciorarse que el folio del tutor coincida con el folio de los menores que contestaron los cuestionarios - no es necesario el número de folio, puede ser cualquier indicador número, lo importante es que coincidan)

FOLIO	El ingreso al Programa se debió por: fallecimiento (1), incapacidad (2), cualquier otra razón (3). Esta información no se preguntó en el cuestionario por ser disponible por parte del DIF-CDMX.		1	¿Cuántas personas viven en su casa, qué parentesco tiene con cada uno? ¿Dependen económicamente de usted? ¿Cuál es la edad, sexo y nivel educativo que cursa o cursó cada uno? ¿Quiénes participan en el Programa de EDUGAR?				NIVEL EDUCATIVO que cursa o cursó
	Indique la causa (1, 2 ó 3)	Si es (3), explique [ej. nacimiento].		Parentesco	Dependen Económicamente de Usted (SI/NO)	Derechohabiente del Programa de EDUGAR (indique SI o NO)	Edad	
			Hijo(a) 1					
			Hijo(a) 2					
			Hijo(a) 3					
			Hijo(a) 4					
			Padre					
			Madre					
			Pareja					
			Hermano (a)					
			Hermano (a)					
			Hermano (a)					
			Hermano (a)					
			Suegro					
			Suegra					
			Cuñado (a)					
			Cuñado (a)					

2	Número de Dormitorios en su casa	3	Antes de la incapacidad o fallecimiento de su esposo(a), que tan satisfecho estaba con:										
			El apoyo que existía en mi familia	El ambiente que existía en mi familia	La comunicación que existía en mi familia	El amor que existía en mi familia	El amor que existía con mi pareja	La comprensión que existía con mi pareja	El apoyo que existía con mi pareja	El dinero que tenía	La estabilidad que tenía a través del dinero	La comodidad del hogar que tenía (bienes materiales, aparatos, tipo de casa)	El trabajo que tenía

El tiempo que tenía para mí mismo	El tiempo que tenía para reflexionar	El tiempo que tenía para relajarme	Mi vida interior (Emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)	La estabilidad de mi vida interior (emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)	Mi salud	La estabilidad de mi salud	El tiempo que tenía para mis vacaciones	Mi desarrollo personal

4	¿Algunos de sus hijos dejaron de estudiar? (no mencione nombres)	¿Hasta qué nivel educativo llegaron?	5	¿Por qué dejaron de estudiar?		6	¿Cuánto tiempo hace que se incapacitó o falleció su esposo(a)?	7	¿Recibe Ud. alguna pensión mensual por la incapacidad o el fallecimiento de su esposo(a)?
	NO/SI			Razones	Otra (especifique)				SI/NO
	Hijo(a) 1								
	Hijo(a) 2								
	Hijo(a) 3								
	Hijo(a) 4								

8	¿Su cónyuge incapacitado trabaja?	¿Qué Hace?	9	¿Contaba Ud. con un ingreso propio antes de la incapacidad o fallecimiento de su esposo(a)?	10	DESPUÉS del fallecimiento o incapacidad de su esposo(a), y ANTES de recibir el apoyo del Programa, que tan satisfecho estaba con:					
	SI/NO			SI/NO		El apoyo que existía en mi familia	El ambiente que existía en mi familia	La comunicación que existía en mi familia	El amor que existía en mi familia	El amor que existía con mi pareja	La comprensión que existía con mi pareja

El apoyo que existía con mi pareja	El dinero que tenía	La estabilidad que tenía a través del dinero	La comodidad del hogar que tenía (bienes materiales, aparatos, tipo de casa)	El trabajo que tenía	El dinero que ganaba en mi trabajo	El tiempo que tenía para mí mismo	El tiempo que tenía para reflexionar	El tiempo que tenía para relajarme

Mi vida interior (emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)	La estabilidad de mi vida interior (emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)	Mi salud	La estabilidad de mi salud	El tiempo que tenía para mis vacaciones	Mi desarrollo personal

<b>11</b>	<b>¿De dónde provenía ese ingreso?</b>	<b>12</b>	<b>¿Actualmente Ud. trabaja?</b>	<b>¿Qué Hace?</b>	<b>13</b>	<b>¿A cuánto asciende el ingreso familiar total descontando lo que recibe del Programa EDUGAR?</b>	<b>14</b>	<b>¿Cuál es la fuente principal de ingresos considerando lo que recibe del Programa?</b>
	si es otro, especifique		SI/NO	(especifique)		Monto de ingreso		Fuente

<b>15</b>	<b>Aproximadamente, ¿Cuánto gasta al mes en los siguientes conceptos? Se reportan cantidades en pesos.</b>								<b>16</b>	<b>Mencione las ocho cosas o actividades más frecuentes en que emplea el apoyo que recibe del Programa EDUGAR (comida, ropa, transporte, renta, etc.). Ordénelas en términos de la cantidad de dinero que gasta en cada una. Por ejemplo: el número 1 al que gasta más, el número 2 al que gasta un poco menos, etc.</b>							
	Renta de vivienda, luz, agua y gas	Comida	Transporte	Medicinas	Gastos escolares, libros y útiles	Teléfono e Internet	Ropa y calzado	Otros		Renta de vivienda, luz, agua y gas	Comida	Transporte	Medicinas	Gastos escolares, libros y útiles	Teléfono e Internet	Ropa y calzado	Otros

<b>17</b>	<b>¿Cuántas horas a la semana le dedica al</b>	<b>18</b>	<b>¿Cuántas horas a la semana le dedica a las</b>	<b>19</b>	<b>¿Le ayudan los hijos varones y/o mujeres bajo su tutela en las labores del hogar y asisten regularmente a la escuela? ¿Qué nivel educativo cursan?</b>	<b>20</b>	<b>¿Cómo era la relación de su esposo(a) con sus hijos ANTES de la incapacidad o fallecimiento? Actuaba de manera:</b>

trabajo?	labores del hogar?	Asiste / no asiste regularmente	Educación	Ayudan / no ayudan	¿Por qué no le ayudan?	Cordial	Regañaba	Jugaba con ellos	Violento	Cariñoso	Distante	Les ayudaba con sus tareas	No tenían buena comunicación
		Hijo(a) 1											
		Hijo(a) 2											
		Hijo(a) 3											
		Hijo(a) 4											

21	¿Cambió en algo a partir de que se incapacitó o falleció? ¿En qué sentido?			22	DESPUÉS de recibir el apoyo del Programa, que tan satisfecho estaba con:					
	Quién tomaba las decisiones	Quién decidía en qué se gastaba el dinero	Quién decidía la educación de los hijos		El ambiente que existía en mi familia	La comunicación que existía en mi familia	El amor que existía en mi familia	El amor que existía con mi pareja	La comprensión que existía con mi pareja	El apoyo que existía con mi pareja

El dinero que tenía	La estabilidad que tenía a través del dinero	La comodidad del hogar que tenía (bienes materiales, aparatos, tipo de casa)	El trabajo que tenía	El dinero que ganaba en mi trabajo	El tiempo que tenía para mí mismo	El tiempo que tenía para reflexionar	El tiempo que tenía para relajarme	Mi vida interior (emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)

La estabilidad de mi vida interior (emociones, salud mental, bienestar con uno mismo, etc.)	Mi salud	La estabilidad de mi salud	El tiempo que tenía para mis vacaciones	Mi desarrollo personal

23	Si no recibiera el apoyo del Programa EDUGAR, indique con una cruz (X) de 1 a 10 que tan probable sería que alguno de sus hijos abandone la escuela en el nivel educativo que cursan actualmente.			24	¿Conoce los servicios que se ofrecen en el Programa de EDUGAR? ¿Qué tan útiles le han sido?				
	¿Qué tan probable?	Sexo	Nivel escolar		Conoce los Servicios	Cuántas veces los ha utilizado (Servicios de Salud) en el último	¿Qué tan útiles le han sido	Conoce los Servicios	Cuántas veces los ha utilizado (Servicios

					de Salud	año (si no los ha utilizado indique cero)	(Servicios de Salud)?	Psicológicos	Psicológicos) en el último año (si no los ha utilizado indique cero)
Hijo(a) 1									
Hijo(a) 2									
Hijo(a) 3									
Hijo(a) 4									

¿Qué tan útiles le han sido (Servicios Psicológicos)?	Conoce los Servicios Legales	Cuántas veces los ha utilizado (Servicios Legales) en el último año (si no los ha utilizado indique cero)	¿Qué tan útiles le han sido (Servicios Legales)?	Conoce los Servicios Culturales y Recreativos	Cuántas veces los ha utilizado (Servicios Culturales y Recreativos en el último año (si no los ha utilizado indique cero)	¿Qué tan útiles le han sido (Servicios Culturales y Recreativos)?

25	Indique ¿Qué tan feliz se sentía ANTES DE TENER EL APOYO DEL PROGRAMA	26	Indique ¿Qué tan feliz se sentía AHORA DE TENER EL APOYO DEL PROGRAMA

