

¿Por qué la mayoría de las intervenciones educativas pierden impacto con el tiempo?

Durante muchos años, los investigadores en educación se han cuestionado un fenómeno común conocido como el **"efecto de desvanecimiento"** (*fade out effect*). Este concepto se refiere a que los beneficios de las intervenciones educativas, como los programas de enriquecimiento en la primera infancia, suelen disminuir o desaparecer con el paso del tiempo.

Un equipo de investigación ha escrito extensamente sobre este tema durante la última década. El trabajo se ha centrado en cómo este problema afecta a los programas de educación infantil, aunque actualmente se han estudiado las dinámicas del desvanecimiento en diversas intervenciones, incluyendo reformas curriculares desde primaria hasta secundaria (K–12), escuelas chárter e incluso programas de prevención del consumo de sustancias en adolescentes.

El problema del desvanecimiento ha recibido mucha atención en la investigación de la primera infancia, en parte porque los estudios históricos generaron la expectativa de que los impactos de estas intervenciones deberían ser duraderos; sin embargo, muchos estudios recientes indican que los beneficios iniciales no perduran. Un grupo de investigadores ha dedicado los últimos diez años a intentar descubrir el porqué.

Aunque se ha aprendido mucho sobre este fenómeno, aún quedan preguntas importantes sin resolver. A continuación, se presentan respuestas a algunas de las dudas más frecuentes mediante un diálogo imaginario entre un equipo de investigación y un "escéptico interesado" que sospecha que la preocupación por este fenómeno es exagerada. Muchas de estas preguntas surgen de conversaciones mantenidas con audiencias en conferencias y seminarios, las cuales se agradecen profundamente.

Se reconoce que los efectos de muchas intervenciones educativas no perduran a largo plazo. Pero, ¿quién esperaría lo contrario? Si una intervención de ejercicio para perder peso terminara y el grupo de tratamiento dejara de ejercitarse, ¿sorprendería ver que recuperan el peso? ¿Por qué la educación habría de ser diferente?

¡Es un punto válido! Existe un consenso en que los investigadores y defensores no deberían sorprenderse al observar evidencias de desvanecimiento tras una intervención educativa. Sin embargo, quienes trabajan en el ámbito educativo utilizan constantemente la perspectiva de efectos duraderos en sus solicitudes de subvenciones y artículos para justificar todo tipo de inversiones en educación.

La promesa de efectos positivos a largo plazo no se utiliza solo como una estrategia de venta para obtener fondos; también refleja creencias teóricas sobre la formación de habilidades en la enseñanza. La razón por la que la sociedad se siente atraída por la educación como herramienta de cambio social es la creencia de que las inversiones en esta área funcionan de manera distinta a otros tipos de intervenciones que, obviamente, producen efectos transitorios.

Como dijo el filósofo chino Lao Tsé: "Dale un pez a un hombre y lo alimentarás por un día. Enséñale a pescar y lo alimentarás para toda la vida". La infancia se percibe como un período crucial en el que las inversiones pueden generar beneficios a largo plazo.

Los estudios correlacionales que muestran vínculos duraderos entre las habilidades medidas en etapas tempranas de la vida y los resultados posteriores parecen ser coherentes con las teorías de formación de habilidades. Estos estudios se citan a menudo para respaldar la posibilidad de que los programas produzcan efectos beneficiosos de larga duración. Por ejemplo, el hallazgo correlacional de que las habilidades matemáticas tempranas son predictores sólidos de los resultados escolares posteriores se utiliza frecuentemente como evidencia de que las intervenciones iniciales centradas en las matemáticas producirán los efectos duraderos deseados.

Por lo tanto, no se puede sostener ambas posturas a la vez. No es posible argumentar regularmente a favor de las inversiones educativas bajo la expectativa de que producirán efectos positivos permanentes y luego actuar como si el desvanecimiento hubiera sido inevitable desde el principio cuando este se manifiesta.

De acuerdo, pero ¿no es el término "desvanecimiento" demasiado negativo para lo que realmente ocurre la mayor parte del tiempo? En el caso de una intervención en educación preescolar, por ejemplo, tanto los niños que recibieron el programa como los que no, siguen aprendiendo una vez que este termina. Los niños que participaron no olvidan realmente lo que aprendieron (por ejemplo, no olvidan cómo identificar letras o contar). En cambio, los niños que no participaron terminan por alcanzarlos. Entonces, ¿no sería "nivelación" (*catch-up*) un término mejor? ¿Y no es la "nivelación" un resultado positivo y equitativo, dado que los niños con menor rendimiento que no asistieron al preescolar terminan aprendiendo más?

Esta es una perspectiva común entre quienes investigan la educación infantil. Sin embargo, se considera que el razonamiento que redefine el desvanecimiento como una "nivelación" socialmente deseable es engañoso y oculta lo que realmente sucede.

Para saber si un programa educativo realmente funciona, **un equipo de investigación** suele dividir a los alumnos en dos grupos al azar: uno que recibe la ayuda (grupo de intervención) y otro que no (grupo de control).

El grupo de control es fundamental porque representa lo que **"habría pasado"** con los alumnos si nunca hubieran recibido esa ayuda especial. A esto los investigadores lo llaman **condición contrafactual**. Es como tener una "línea de tiempo alterna" para comparar.

En palabras más simples:

- **El grupo de intervención:** Es el grupo donde probamos la mejora.
- **El grupo de control (la "condición contrafactual"):** Es el espejo que nos dice: "Mira, así estarían estos mismos niños si no hubieras hecho nada".

Si después de dos años los niños que **no** recibieron la ayuda alcanzan el mismo nivel que los que **sí** la recibieron, no es que los primeros hayan "progresado" milagrosamente. Lo que esto indica es que la

ayuda especial dejó de marcar una diferencia: los niños que recibieron el programa están ahora exactamente en el mismo punto donde estarían si nunca les hubiéramos dado nada.

Por eso, el hecho de que el grupo de control "alcance" al otro no es un éxito de igualdad, sino una señal de que el impulso inicial del programa se perdió y los alumnos volvieron a su trayectoria habitual de bajo rendimiento.

Si se busca que las intervenciones educativas tengan efectos duraderos por razones de progreso social (por ejemplo, cerrar las brechas de rendimiento relacionadas con el nivel socioeconómico), que el grupo de control se "nivele" no es deseable. En el contexto de muchas intervenciones dirigidas a niños en riesgo de bajo rendimiento en comparación con otro grupo (por ejemplo, niños de entornos pobres frente a no pobres; o niños con dificultades de lectura frente a los que leen al nivel de su grado), la "nivelación" implica que ambos grupos están ahora rezagados respecto a sus pares de mayor rendimiento. De hecho, ambos grupos de niños se encuentran en el mismo nivel que antes de que comenzara la intervención, lo cual es presumiblemente el problema que motivó la intervención en primer lugar.

El término "desvanecimiento" se asocia más a menudo con la investigación en la primera infancia, pero en realidad el fenómeno ocurre de manera mucho más general. Un equipo de investigadores también ha observado el desvanecimiento en estudios con adultos, donde no se esperaría que los miembros del grupo de control demostraran mejoras en las habilidades evaluadas. Adaptar las definiciones y explicaciones del desvanecimiento exclusivamente a los contextos de la primera infancia conlleva el riesgo de perder de vista información importante sobre por qué sucede y cuáles son sus implicaciones en las políticas públicas.

¿Qué pasa con los efectos de "desbordamiento" o contagio (*spillover*)? —es decir, cuando los beneficios de una intervención se extienden accidentalmente a quienes no participaron en ella—. ¿Es posible que una intervención parezca perder impacto simplemente porque sus beneficios se están transmitiendo a los niños que no la recibieron directamente?

Esta es una pregunta muy interesante. Si ese fuera el caso, el grupo de control ya no representaría fielmente la "condición contrafactual" (ese espejo de lo que habría pasado sin la ayuda), ya que sus resultados estarían "contaminados" positivamente por el programa.

Ciertamente, estos efectos de contagio en educación son frecuentes. Por ejemplo, los alumnos influyen en el aprendizaje y la conducta de sus compañeros, y los hermanos se afectan entre sí de forma directa o a través de sus padres. Si el desvanecimiento se debiera totalmente a este contagio, la interpretación del fenómeno cambiaría por completo: no es que el programa deje de funcionar, sino que su éxito se propaga a todos los alumnos.

Sin embargo, para investigar esto, un equipo de especialistas analizó un estudio de 2015 realizado por John Protzko sobre programas que aumentaban el cociente intelectual (CI) de los niños. La lógica era simple: si el contagio fuera la causa del desvanecimiento, se esperaría que las puntuaciones de CI del grupo de control (que no recibió la ayuda) subieran con el tiempo al "contagiarse" de sus compañeros.

No obstante, aunque se encontró que las puntuaciones del grupo que recibió la intervención bajaban con el tiempo, no se detectaron aumentos en el grupo de control. Por lo tanto, aunque el efecto de desbordamiento es posible y merece estudiarse, no parece ser el factor principal que explica por qué los beneficios de los programas educativos tienden a desaparecer.

Si el aprendizaje se ralentiza después de que termina una intervención, ¿no deberíamos centrarnos en los entornos que los niños encuentran después? ¿Por qué se dice que los efectos de una intervención "se desvanecen" si el problema ocurre realmente cuando el programa ya terminó? Si se aplica un programa de preescolar con éxito y se logra una gran ventaja al final del año, pero esa ventaja desaparece en el jardín de infancia (kínder), ¿no deberíamos cambiar lo que sucede en el kínder?

Esta es una idea atractiva e intuitiva, especialmente popular en la investigación sobre educación infantil. De hecho, se han buscado pruebas de que los efectos de las intervenciones tempranas tienen más probabilidades de perdurar si después el alumno accede a entornos de aprendizaje de mayor calidad.

El ejemplo más sólido proviene de Rucker C. Johnson y C. Kirabo Jackson, quienes en 2019 descubrieron que los efectos de cierto programa aplicado persistieron más en estudiantes que asistieron a escuelas con mejor financiación durante su educación obligatoria. Sin embargo, la idea de que el desvanecimiento ocurre más lentamente cuando los alumnos asisten después a mejores entornos educativos está lejos de ser una regla fija.

Por ejemplo, un grupo de especialistas realizó un experimento en el que los alumnos fueron asignados al azar a diferentes aulas durante la primaria. Descubrieron que los beneficios de tener profesores eficaces se desvanecían por igual, tanto si los alumnos tenían profesores excelentes al año siguiente como si no. Además, un meta-análisis realizado encontró que los efectos de la intervención temprana no tenían más probabilidades de persistir aunque fueran seguidos por entornos de aprendizaje de alta calidad.

Aunque es probable que, en algunos casos, el entorno posterior ayude a mantener los efectos del programa, no hay garantía de que una enseñanza de alta calidad beneficie de forma desproporcionada solo a los alumnos que recibieron la intervención inicial. De hecho, especialmente en los primeros años escolares, lo que los docentes consideran "entornos de alta calidad" suele incluir prácticas que benefician más a los alumnos menos preparados (¿realmente querríamos que un docente de kínder enfocara su enseñanza solo en el 10% de los alumnos con mejor rendimiento?).

Por lo tanto, la calidad escolar posterior podría tener el efecto contrario: los impactos de una intervención temprana podrían persistir **más** cuando los niños entran después en entornos de menor calidad, donde el grupo de control tiene menos facilidades para alcanzarlos.

Los efectos de las intervenciones podrían mantenerse a tasas más altas si se restringieran las oportunidades de aprendizaje posteriores de los niños del grupo de control (es decir, enviándolos a entornos de menor calidad al entrar al kínder), pero esta no es una solución práctica ni éticamente viable.

De acuerdo, pero da la impresión de que se está generalizando demasiado. ¿No hay muchísimos programas educativos que producen efectos positivos y duraderos? ¿No será que solo las intervenciones malas o ineficaces son las que generan efectos que se desvanecen?

La postura sobre este tema ha evolucionado con los años, pero el trabajo actual sugiere que el desvanecimiento es un fenómeno bastante generalizado en las intervenciones educativas.

En un meta-análisis reciente de aproximadamente 85 ensayos controlados aleatorios de diversa índole, se descubrió que solo una característica de la intervención era un predictor sólido y constante del impacto a los dos años de finalizar el programa: la magnitud del efecto justo al terminar la intervención. Sorprendentemente, la información sobre las características de la intervención, las habilidades a las que se dirigía y las particularidades del estudio aportaron muy poca capacidad de predicción adicional.

En otras palabras, saber qué tan grande fue el efecto del programa al concluir era un buen indicador de cuánto impacto quedaría unos años después, pero el resto de las características de los programas no decían casi nada sobre cuánto persistirían o se desvanecerían esos efectos. Aunque la persistencia variaba considerablemente (y, de media, los impactos sí persistían en cierta medida), los factores teóricos más relevantes no lograban explicar estas diferencias. En su lugar, un grupo de especialistas encontró que los efectos se desvanecían de manera bastante similar en intervenciones cognitivas, socioemocionales, de primera infancia y para adolescentes.

Etiquetar una intervención específica como "buena" o "mala" requiere juicios de valor que van más allá de esta conversación. Sin embargo, en la labor de un equipo de investigación, se ha observado que incluso aquellas intervenciones desarrolladas a partir de investigaciones minuciosas y ejecutadas con gran rigor pueden generar impactos que se desvanecen a largo plazo.

Tal vez simplemente debamos renunciar a los efectos a largo plazo. ¿Por qué no centrarnos solo en el "aquí y ahora"? Los efectos a corto plazo de una intervención pueden ser lo suficientemente importantes sin necesidad de prometer que serán duraderos. En el caso del preescolar, quizás esté bien si los efectos no perduran, siempre y cuando los niños hayan estado bien atendidos durante ese año.

Existe un acuerdo en que mejorar el bienestar de los niños, aunque sea de forma temporal, es algo positivo. Sin embargo, en un mundo con tantas inversiones potenciales para abordar grandes desafíos sociales, como la pobreza intergeneracional, quienes toman las decisiones deben elegir con rigor.

¿Debería el preescolar estar en la lista de inversiones "que valen la pena"? Se considera que los impactos a largo plazo en resultados socialmente importantes, como el nivel educativo alcanzado y los ingresos futuros, deben influir absolutamente en esas decisiones. Esto se debe a que son precisamente las mejoras en esos resultados las que suelen justificar y generar un retorno positivo de la inversión social.

Pero acabamos de establecer que el impacto en las habilidades de los niños se desvanece en los años posteriores a los programas de intervención, y que este patrón es generalizado. ¿No es el desvanecimiento incompatible con los efectos positivos a largo plazo en la vida, como el nivel educativo y los ingresos? ¿No significa el desvanecimiento que la intervención fracasó?

¡Puede que no! Hasta ahora, el análisis se ha centrado en la dinámica del desvanecimiento de las habilidades medidas de forma constante al final de una intervención y en los años siguientes. Sin embargo, vale la pena pensar de manera más integral sobre cómo las intervenciones pueden moldear otras dimensiones del desarrollo de un niño, a pesar del desvanecimiento en las habilidades específicas que el programa buscaba mejorar. Una intervención puede tener éxito de otras formas, incluso moldeando potencialmente el funcionamiento en la edad adulta. Algunos ejemplos podrían incluir:

1. **Transferencia de habilidades:** Los efectos se desvanecieron por completo en una medida específica —por ejemplo, habilidades de alfabetización temprana—, pero la intervención sigue afectando los resultados a largo plazo porque el entrenamiento en fonética fortaleció la comprensión lectora de nivel superior o aumentó el interés por la lectura.
2. **Mediadores no medidos:** Los efectos desaparecieron en una medida de rendimiento académico, pero los beneficios a largo plazo operan principalmente a través de vías que las pruebas de puntaje no captan, a menudo llamadas "habilidades no cognitivas".
3. **Desvanecimiento con persistencia parcial:** Los efectos disminuyeron hasta no ser estadísticamente significativos en una medida principal, pero persisten en un nivel mínimo que aún podría justificar el costo de la intervención y transferirse a otras capacidades.

Saber si los programas pueden generar efectos en los adultos a pesar del desvanecimiento en las habilidades infantiles es una pregunta que ha desconcertado a los investigadores por mucho tiempo. Como observadores optimistas del potencial de las intervenciones educativas para mejorar vidas, un equipo de investigación se siente muy interesado en los posibles beneficios a largo plazo de dichas acciones.

Muchos en el ámbito de la investigación sostienen la idea de que las intervenciones educativas producen comúnmente "efectos latentes" (*sleeper effects*): casos en los que los impactos a corto plazo en algunas habilidades desaparecen por completo, pero son seguidos por impactos positivos de largo alcance en la vida adulta. Quizás el ejemplo más famoso sea el Proyecto Preescolar Perry, donde el impacto en el cociente intelectual de los niños bajó casi a cero tras el tratamiento; sin embargo, quienes recibieron la intervención mostraron beneficios en diversos indicadores económicos en la edad adulta, incluyendo mayores ingresos, mejor estatus laboral y menores tasas de criminalidad.

Para comprender mejor los efectos a muy largo plazo de los programas educativos, un equipo de investigación ha realizado un meta-análisis examinando estudios controlados aleatorios que han medido efectos en la edad adulta. Se identificaron 29 programas que evaluaron tanto los resultados al final del tratamiento como en la adultez; se descubrió que, a pesar del desvanecimiento a mediano plazo en las habilidades infantiles, estos programas sí produjeron impactos positivos a largo plazo en el funcionamiento adulto, aunque los efectos son bastante pequeños en promedio (~0.05 DE).

Sin embargo, aislar **cómo** los programas generan estos efectos a largo plazo (ya sea a través de los mecanismos mencionados antes u otros) presenta desafíos significativos. Volviendo al caso del Preescolar Perry, los investigadores se han esforzado por identificar cómo el programa pudo generar impactos a largo plazo a pesar del desvanecimiento en el CI. Según han encontrado personas como Sneha Elango y Remy Pages, los mediadores socioemocionales medidos (como las conductas externalizantes, la orientación a la tarea y la madurez psicológica) y los mediadores cognitivos (como las puntuaciones en pruebas de CI y evaluaciones tempranas de lenguaje y matemáticas) están lejos de explicar estadísticamente todo el efecto del programa Perry y otros programas iniciales sobre los resultados en la adultez. Algunos economistas utilizan el término **"materia oscura de la política social"** para describir estos mecanismos ocultos detrás de los efectos persistentes.

Una hipótesis —probablemente la más popular en el campo— plantea que estos mediadores no explicados son de carácter "no cognitivo". La mejor evidencia para esta afirmación es que:

1. Los impactos en las puntuaciones de las pruebas a menudo se desvanecen rápidamente tras las intervenciones educativas.
2. Ciertos aportes educativos que generan efectos beneficiosos a largo plazo (como los docentes eficaces y algunos programas preescolares) a veces afectan resultados a mediano y largo plazo relacionados con el comportamiento de los niños, como la asistencia escolar y las tasas de criminalidad.

Estos hallazgos han llevado a algunos investigadores, incluyendo a Raj Chetty y sus colegas, a afirmar que los impactos de las intervenciones educativas en las habilidades no cognitivas podrían no desvanecerse.

¿Ahora se afirma que el desvanecimiento es solo un problema de las habilidades cognitivas? Entonces, ¿por qué no desarrollamos más programas centrados en las habilidades socioemocionales?

La idea de que los impactos en los resultados "no cognitivos" no se desvanecen no resiste un análisis riguroso. Es bien sabido que cambiar la personalidad humana de forma duradera es sumamente difícil.

Dada la gran relevancia de esta teoría, se examinó la persistencia de los efectos en las habilidades cognitivas y no cognitivas utilizando una muestra de 85 ensayos estudios aleatorios diversos. Se descubrió que los impactos de las intervenciones —que tenían una magnitud similar al finalizar el tratamiento tanto en habilidades cognitivas como no cognitivas— se desvanecían a ritmos sorprendentemente parecidos. Por lo tanto, es poco probable que los impactos a largo plazo de los programas educativos sobre los resultados en la adultez se deban exclusivamente a que los efectos en las habilidades no cognitivas perduren por completo.

Entonces, ¿de dónde creen que provienen los impactos en los adultos? ¡No pueden pretender que esa "materia oscura de la política social" sea algo en lo que podamos confiar seriamente!

Una buena hipótesis tentativa es que no existe un único "ingrediente" que componga esa materia oscura esperando a ser descubierto. Se duda que existan "soluciones mágicas" en forma de

habilidades específicas que las intervenciones deban atacar para producir un cambio duradero en los resultados clave.

Más bien, el tipo de aportes educativos que generan efectos positivos a corto y largo plazo (por ejemplo, programas preescolares y docentes de alta calidad) afectan a los niños a través de un conjunto complejo de vías, como las mencionadas anteriormente. Estas se expanden desde las habilidades más afectadas por la intervención hacia otros aspectos de la vida de los niños. Por ejemplo, un currículo de alfabetización temprana puede influir en las habilidades fonéticas iniciales, pero también podría mejorar el amor por la lectura, el vocabulario, el rendimiento en otras materias académicas y las relaciones con sus pares, docentes y padres. Estos procesos complejos e interdependientes resultarán familiares para los psicólogos del desarrollo, quienes ven el crecimiento infantil como algo multifacético (y quienes frecuentemente se oponen a agrupar habilidades en categorías tan amplias como "habilidades no cognitivas").

Esta interpretación ofrece esperanza en la promesa de los programas educativos y es completamente compatible con el desvanecimiento. Como las ondas en un estanque, los impactos de una intervención en habilidades infantiles específicas se transferirán a otros aspectos de la vida del niño; estos efectos, a su vez, pueden expandirse aún más y retroalimentar los dominios inicialmente intervenidos. Al final, el niño puede ser diferente de formas que serían difíciles de predecir basándose solo en los efectos iniciales. Un equipo de investigación denomina a esta explicación de los impactos a largo plazo como la Teoría de la Gran Red Interconectada (o *LINT*, por sus siglas en inglés).

Volviendo al caso del Preescolar Perry, se considera que sus impactos son compatibles con esta teoría. Aunque los efectos en el CI no fueron estadísticamente significativos pocos años después de la intervención, los impactos en las pruebas de rendimiento académico fueron importantes durante toda la infancia y adolescencia. La historia de un "desvanecimiento total" seguido por la aparición de grandes impactos en la adultez es una simplificación excesiva de los resultados de Perry.

Si la teoría LINT es correcta, puede ser difícil hacer predicciones fiables de antemano sobre los patrones de persistencia en diversos resultados a mediano plazo. Sin embargo, cuanto más grandes y amplios sean los impactos iniciales de una intervención, más probable será que se transfieran a impactos a largo plazo. Por supuesto, es casi seguro que existen combinaciones específicas de habilidades, poblaciones y entornos que favorecen estos efectos, pero la falta de una base de datos amplia de intervenciones aleatorias con seguimiento a largo plazo dificulta la comprobación de teorías precisas sobre cómo surgen estos beneficios.

Entonces, tal vez la mayoría de las intervenciones educativas sean exitosas incluso cuando detectamos un desvanecimiento, porque los efectos simplemente se están trasladando a otras áreas. Una vez más, ¿por qué nos preocupa tanto el desvanecimiento?

Puede ser tentador concluir que cualquier inversión en la infancia es una buena inversión, pero se está lejos de una comprensión formalizada de si los procesos de la "Gran Red Interconectada" (LINT) ocurren y en qué medida. Profundizar en lo que realmente sucede es esencial para formar una ciencia de la intervención que ayude a quienes diseñan las políticas educativas a tomar decisiones difíciles de inversión que beneficien a los niños de manera confiable.

Lamentablemente, la evaluación de seguimiento a largo plazo de los programas educativos rara vez ocurre y, cuando sucede, los investigadores encuentran una variación sustancial en los efectos estimados sobre los resultados futuros. A muy corto plazo, decidir entre dos programas idénticos basándose solo en su impacto en las puntuaciones de los exámenes al finalizar el tratamiento puede ser lo mejor que se puede hacer. Pero este enfoque no es infalible, al menos hoy en día. En el meta-análisis mencionado de 29 intervenciones con seguimiento hasta la edad adulta, se encontró que los impactos iniciales en las pruebas a veces predecían los impactos en adultos, pero estas asociaciones no siempre eran sólidas.

No se pueden extraer conclusiones definitivas que moldeen las políticas públicas a partir de una muestra tan pequeña de 29 ensayos controlados aleatorios, pero estos constituyen los mejores datos disponibles actualmente. Para avanzar, el campo necesita más evaluaciones de seguimiento a largo plazo. Con el tiempo, se espera que investigadores, responsables de políticas y organismos financiadores acepten la necesidad de realizar estudios robustos y bien financiados sobre los efectos a largo plazo de los recursos educativos.

Mientras tanto, varios autores han alentado a los financiadores y responsables de políticas a reflexionar más sobre cómo diseñar y seleccionar intervenciones que tengan más probabilidades de producir impactos positivos duraderos. Por ejemplo: ¿un programa está enseñando eficazmente habilidades fundamentales que han sido ignoradas por el currículo oficial, o simplemente está abordando las mismas habilidades unos meses antes de lo habitual?

Supongamos que han logrado convencerme de que el desvanecimiento es común en la mayoría de las intervenciones educativas. ¿En qué situación deja eso a quienes intentan diseñar programas efectivos en el mundo real? ¿Estamos simplemente dando palos al ciego, esperando activar de alguna manera este proceso "LINT" que describen? Seguramente hay pasos que podemos tomar para maximizar nuestras posibilidades de éxito.

Aumentar el presupuesto y los esfuerzos dedicados al seguimiento a largo plazo de las evaluaciones debería ser una prioridad absoluta. No es viable seguir a los participantes de cada evaluación durante muchos años después de que terminen. Sin embargo, los investigadores con visión de futuro (si cuentan con los incentivos adecuados de financiadores y responsables políticos) pueden planificar la vinculación de los datos de los estudiantes con grandes bases de datos administrativos años después, a un costo relativamente bajo. Si se tuviera diez veces más evaluaciones con seguimiento a largo plazo que aporten información causal, se podría aprender mucho sobre estas cuestiones.

Cuando se utilizan enfoques no experimentales (más baratos y sencillos) para identificar qué habilidades trabajar, se les debería exigir más: ¿se mantienen sus predicciones en estudios causales más sólidos sobre la dinámica de las habilidades? ¿Son capaces de ayudarnos a identificar patrones sobre cómo persiste el impacto de las intervenciones hasta la edad adulta en la literatura experimental existente? Responder a estas preguntas pone las teorías del desarrollo a trabajar para mejorar la vida de los niños.

Al estudiar el desvanecimiento durante los últimos diez años, un equipo de investigadores ha notado una cierta resistencia o incomodidad reflexiva por parte de expertos en políticas educativas o desarrollo infantil. El economista James J. Heckman y sus colegas han llegado a afirmar en redes

sociales que "el desvanecimiento es un mito". Aunque esta consigna es bienintencionada, evita lidiar con las complejidades del fenómeno: el desvanecimiento es generalizado, pero a menudo ocurre junto con la persistencia. A veces, los impactos a largo plazo en los resultados económicos son lo suficientemente grandes como para que la inversión pública en programas educativos se compense totalmente con el aumento de los ingresos de los beneficiarios en la edad adulta y la reducción del gasto público asociado.

Ignorar el desvanecimiento llevará a que cualquier persona con curiosidad suficiente lo "redescubra" cada vez que haga un seguimiento de una intervención educativa. Si las evaluaciones no son lo suficientemente amplias como para detectar impactos positivos a largo plazo de tamaño realista, los escépticos seguirán citando los resultados no significativos a mediano plazo como prueba de la ineficacia de los programas. Al mismo tiempo, los defensores y muchos investigadores citarán impactos seleccionados (y, por tanto, sesgados al alza) como prueba de eficacia. Ya se ha pasado suficiente tiempo en este ciclo de confusión. Solo se podrá progresar en la comprensión del desarrollo humano y las intervenciones si aprendemos del cuerpo de evidencia actual y lo usamos para generar nuevas hipótesis que tengan en cuenta la realidad del desvanecimiento.