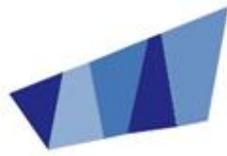




# REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE POLÍTICAS Y NORMATIVA DE PROMOCIÓN Y RETENCIÓN, Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

CONSULTORÍA PARA MINEDUC-UNESCO



**Centro UC**

Estudios de Políticas y Prácticas  
en Educación - CEPPE

# REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE POLÍTICAS Y NORMATIVA DE PROMOCIÓN Y RETENCIÓN, Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

**CONSULTORÍA PARA MINEDUC-UNESCO**

**Septiembre, 2016**

## Contenido

I.	INTRODUCCIÓN .....	3
II.	ANTECEDENTES DEL ESTUDIO .....	4
III.	DEFINICIÓN DE LOS TÉRMINOS DE ANÁLISIS .....	6
IV.	ANÁLISIS INTERNACIONAL DE NORMATIVA SOBRE PROMOCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR.....	7
1)	Metodología de selección y análisis.....	7
2)	Análisis por países .....	9
2.1)	Alemania .....	9
2.2)	España .....	12
2.3)	Uruguay.....	14
2.4)	Colombia .....	15
2.5)	Finlandia.....	18
2.6)	Costa Rica.....	19
2.7)	Perú .....	20
2.8)	Japón .....	22
2.9)	Noruega.....	23
3)	Análisis comparativo .....	25
V.	EVIDENCIA INTERNACIONAL SOBRE EFECTOS DE LA PROMOCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR ....	27
1)	Historia de la discusión sobre políticas de promoción y retención escolar .....	27
2.	Panorama general sobre las políticas y programas de promoción y retención.....	29
2.1)	Normativas de la promoción y retención escolar .....	29
2.1.1)	Europa .....	30
2.2.2)	Latinoamérica.....	31
2.2.3)	Estados Unidos.....	32
2.2.4)	Otros países o regiones.....	32
2.2)	Contexto en el que se aplican las normativas.....	33
2.2.1)	Europa .....	33
2.2.2)	Latinoamérica.....	34
2.2.3)	Estados Unidos.....	34
2.2.4)	Otros.....	35
2.3)	Evidencia disponible sobre los factores de la repitencia escolar.....	35

2.3.1) Factores Sociodemográficos .....	36
2.3.2) Factores Académicos .....	37
2.3.3) Factores socioemocionales .....	39
2.3.4) Otros factores .....	40
2.4) Evidencia disponible sobre el efecto de las políticas de promoción y retención escolar.....	41
2.4.1) Efectos a nivel académico .....	41
2.4.2) Efectos a nivel socioemocional .....	42
2.4.3) Efectos a nivel económico.....	43
VI. EVIDENCIA NACIONAL SOBRE PROMOCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR.....	45
1) Contexto chileno .....	45
2) Normativa de promoción y retención escolar .....	46
3) Evidencia acerca de la promoción y retención en el sistema escolar chileno .....	47
2.1) Factores de la repitencia escolar .....	48
2.1.1) Factores académicos y del contexto pedagógico .....	48
2.2.2) Factores socioeconómicos .....	49
2.2) Efectos de la repitencia escolar .....	49
2.2.1) Efectos académicos.....	50
2.2.2) Efectos socioemocionales .....	51
2.2.3) Efectos económicos.....	51
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA.....	52
VIII. BIBLIOGRAFÍA.....	56

## I. INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene como objetivo principal entregar los resultados del estudio "*Revisión de literatura sobre políticas y normativas de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje*", conducido por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC). Considerando los Términos de Referencia entregados por la contraparte, el análisis lleva a cabo una sistematización de los principales aportes entregados por la literatura sobre la promoción y retención escolar y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Para cumplir con los objetivos planteados, se distinguen tres apartados actividades, a saber: i) el análisis internacional de normativa sobre promoción y retención escolar; ii) la sistematización de evidencia internacional disponible sobre efectos de la promoción y retención escolar; iii) la sistematización de la evidencia sobre promoción y retención escolar en el ámbito nacional.

El presente informe se organiza presentando, en primer lugar, los antecedentes generales del estudio, para luego describir, dando cuenta de su alcance, perspectiva y objetivo, cada una de las etapas del estudio enunciadas anteriormente, es decir, el análisis internacional de normativa sobre promoción y retención escolar; la sistematización de evidencia internacional disponible sobre efectos de la promoción y retención escolar; y, posteriormente, la sistematización de la evidencia nacional. Finalmente, se presenta un capítulo que da cuenta de las recomendaciones, conclusiones y recomendaciones de política en virtud de los resultados encontrados.

## II. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

En el marco del proyecto "*Apoyo para el Desarrollo de una Política y un Plan de Fortalecimiento de la Evaluación de Aprendizajes que se realiza al Interior de los Establecimientos*", el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en conjunto con Oficina Regional de Educación para América Latina de UNESCO, requieren el servicio de "*Revisión de literatura sobre políticas y normativas de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje*". Este servicio fue adjudicado al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, CEPPE UC.

Como bien se explicita en los Términos de Referencia del servicio, las herramientas de evaluación de aprendizajes son esenciales para conocer las habilidades y conocimientos que logran los estudiantes y, al mismo tiempo, para que docentes y equipos directivos de los establecimientos educacionales cuenten con evidencia confiable para tomar decisiones en relación a sus prácticas pedagógicas y a las necesidades de apoyo de los estudiantes. Sin embargo, como ha sido puesto de manifiesto por la evaluación docente nacional, los docentes chilenos muestran falencias importantes en relación a sus competencias de evaluación de aprendizajes. En este contexto, surge la necesidad de crear políticas y/o programas que permitan fortalecer las competencias de evaluación de aprendizajes en los docentes de establecimientos educacionales chilenos. Un primer paso en este proceso es la revisión y actualización de la normativa existente actualmente en relación a la evaluación, calificación y promoción en el sistema escolar chileno. En este marco, la presente revisión de literatura pretende dar cuenta específicamente de las políticas y normativas de promoción y retención escolar tanto a nivel internacional como nacional y el impacto de éstas en el aprendizaje de los estudiantes, entregando un primer acercamiento general a éstas políticas.

El objetivo general de la Consultoría fue desarrollar una sistematización de aportes identificados, compilados y sintetizados de la literatura nacional e internacional, sobre promoción y retención escolar, y la evidencia de su impacto en el aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes. De este objetivo general se derivan un conjunto de objetivos específicos, que se describen a continuación:

1. Revisar y sistematizar las normativas generales sobre evaluación y promoción a nivel internacional, con foco en la promoción y retención, considerando las características de estas normas, sus objetivos y, en caso de existir, formas de implementación, procesos de implementación y monitoreo.
2. Revisar y sistematizar la evidencia disponible respecto de la incidencia de la promoción y retención de los estudiantes, dando cuenta de los principales índices de promoción y retención escolar y su relación con procesos de ausentismo y deserción escolar.
3. Sistematizar la evidencia nacional e internacional sobre el impacto de la retención y promoción en el involucramiento, la motivación, el aprendizaje y en el desarrollo de los y las estudiantes.

4. Formular sugerencias y recomendaciones prácticas desde la literatura que consideren los aspectos indagados, en especial respecto a: i) formas de desarrollo de las normativas de promoción y retención; ii) mecanismos de implementación de las normativas y estrategias para su monitoreo; iii) estrategias efectivas para la promoción y retención escolar.

### III. DEFINICIÓN DE LOS TÉRMINOS DE ANÁLISIS

Para comenzar el desarrollo de este estudio, es importante definir la terminología a utilizar. Dado que los conceptos técnicos utilizados tanto en la normativa como en los documentos académicos sobre la temática pueden tener distintos usos conceptuales, a continuación, se explicitan los términos a utilizar en el caso específico de este estudio y cómo se entenderá cada uno. Al respecto, existen dos conceptos claves que se abordarán en este estudio, siendo ellos: la “promoción escolar” y la “retención escolar”. A continuación, se aclara la definición de cada uno de ellos.

**A) Promoción escolar:** Según la normativa chilena de Evaluación y Promoción de Educación Básica, promoción se entiende como *“la situación final del proceso de aprendizaje cursado por el estudiante, en el año lectivo correspondiente y que puede arrojar como resultado que el alumno repita o pase de curso”* (Mineduc, s.f,a). Para este estudio, promoción escolar será entendido como el paso de un grado académico al siguiente. El término en inglés que se entenderá como el homólogo de este concepto será “promotion”.

**B) Retención escolar:** Por otra parte, la retención escolar será entendida como la repetición de un grado o asignatura escolar. Brophy (2006) señala que esto ocurre cuando al comenzar un año escolar, se realiza en el mismo grado que el año anterior en vez de ser promovido al grado siguiente. Para este estudio, la retención podrá ser a nivel de grado escolar, como la repitencia sólo de algunas asignaturas no aprobadas en el periodo académico anterior. Para la búsqueda de bibliografía en inglés, se utilizarán los términos *“grade retention”* y *“repetition”* como homólogos de retención escolar.

## IV. ANÁLISIS INTERNACIONAL DE NORMATIVA SOBRE PROMOCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR

La primera etapa del estudio consiste en el análisis internacional de la normativa sobre promoción y retención escolar. En esta sección se dará cuenta de la metodología de análisis y selección de casos para, posteriormente, describir el contexto y normativa educativa de cada uno de ellos.

### 1) Metodología de selección y análisis

La revisión de las políticas y normativa de cada país incluye documentación sobre la temática que se encuentre disponible en la legislación misma, en sitios y documentos relacionados de los respectivos gobiernos y/o en análisis secundarios de éstas políticas y sólo en dos idiomas: inglés y español. La profundidad de la revisión en cada país depende, en términos operacionales, de la disponibilidad de esta información para cada país.

Para el desarrollo de esta fase, se realizó la revisión, descripción y análisis de la normativa de nueve países. La selección de estos países consideró tres aspectos principales. En primer lugar, el criterio de mayor relevancia fue el tipo de política de promoción y retención escolar que presentan los países, en cuanto a intensidad y flexibilidad. En segundo lugar, se consideró como criterio la ubicación geográfica del país, buscando identificar tanto países que se encuentren cercanos en términos geográficos y culturales (latinoamericanos) como otros países que se muestran con mayores diferencias al caso chileno, para contrastar distintas experiencias. Por último, se consideró como criterio el nivel de desarrollo que presentan los países tanto a nivel socioeconómico como de sus sistemas educativos, buscando incorporar casos que presenten tanto similitud como diferencias con el caso de Chile.

De esta forma, y para realizar un análisis comparativo entre las distintas normativas de promoción escolar a nivel internacional, se diseñó una tipología que permitiera comprender los distintos tipos de normativas de promoción y retención escolar existentes en el mundo. Esta categoría se basó en los informes realizados por Eurydice (2011) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2015), aunque no sigue estrictamente los criterios desarrollados por estos informes. En nuestro caso, se clasificó a los países en tres categorías excluyentes: a) Repitencia instalada en el sistema educativo; b) Repitencia como caso excepcional; c) Promoción automática.

En la primera categoría, se consideran a aquellos países cuya normativa educativa acepta la repitencia en todos o la mayoría de los niveles y que, por lo tanto, se entiende como un mecanismo de manejo de la diversidad académica establecido y validado. Por otra parte, los países categorizados dentro de la noción de repitencia excepcional incluyeron todos los sistemas educativos donde, si bien se acepta jurídicamente la repitencia, existen una serie de políticas, programas o prácticas que intentan evitarla y constituirla como un caso extraordinario más que una norma. Por último, los países con promoción automática son aquellos que independiente de

las características de los alumnos, los promueven año a año de grado escolar, lo que generalmente está jurídicamente establecido.

En relación a los otros dos criterios considerados para la selección de casos internacionales, es decir, la ubicación geográfica y su nivel de desarrollo socioeconómico y educativo, ambos criterios fueron considerados de forma secundaria luego de clasificar a los países mediante el primer criterio establecido anteriormente (tipo de normativa de promoción y retención).

Respecto a la ubicación geográfica, se identificaron países que representaran distintas zonas geográficas y, por ende, culturales, a nivel internacional. Luego de una revisión exhaustiva considerando todas las zonas geográficas, en que se evaluaron tanto las características de las políticas de promoción y retención que poseían los países como la disponibilidad de información (en términos de acceso, idioma y calidad), se consideraron finalmente países de América Latina, Europa y Asia.

Finalmente, respecto al criterio del desarrollo socioeconómico y educativo de los países, y en relación con la situación del caso chileno, se ha optado por escoger países con sistemas educativos de diversos niveles de desarrollo, que permitan mostrar un espectro amplio sobre la relación de las políticas de promoción y retención y los resultados educativos. Con el fin de clasificar a los países según el nivel de desarrollo de su sistema educativo, se ha considerado la información entregada por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), evaluación que es llevada a cabo por la OCDE y que cuenta con gran respaldo y confiabilidad a nivel internacional. Utilizando resultados más recientes disponibles (PISA 2012), se han considerado para este estudio países de alto rendimiento, de rendimiento promedio y países con puntajes menores, pero similares a Chile (OCDE, 2014; Mourshed, Chijioko & Barber, 2010).

Considerando los criterios presentados, en la siguiente tabla se presenta la propuesta de países para la revisión de casos internacionales. Adicionalmente se ubica el caso de Chile en la tabla, con el fin de insertar el caso nacional dentro de la organización mundial de la problemática.

**Tabla 1: Selección de países según normativa de repitencia escolar**

Repitencia instalada en el sistema educativo	Repitencia excepcional	Promoción automática
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alemania</li> <li>● España</li> <li>● Uruguay</li> <li>● Colombia</li> <li>● Chile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Finlandia</li> <li>● Costa Rica</li> <li>● Perú</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Japón</li> <li>● Noruega</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de las normas de educación de los países.

En el caso de la promoción automática, sólo pocos países realizan esta práctica. Se optó por escoger Japón y Noruega debido a los criterios geográficos expuestos anteriormente y a la diversidad de ambos sistemas escolares. Además de estos países, la información disponible indica que Corea e Islandia (en la práctica) aplicarían este tipo de política (Ikeda & García, 2013; Eurydice, 2011).

En cuanto a los países con repitencia excepcional, se seleccionaron tres países: Finlandia, Costa Rica y Perú. En este caso, se buscó analizar sistemas educativos de distinta calidad y pertenecer a zonas geográficas diversas. Además, revisiones preliminares mostraron que estos países desarrollaban técnicas distintas para disminuir o limitar la repitencia, dando así cuenta de diversas estrategias y contextos educativos.

Por último, en cuanto a los países con repitencia establecida en el sistema, se seleccionaron cuatro países con distinta calidad educativa, de distintas zonas geográficas y con distintas tasas de repitencia. De esta manera se buscó entregar información sobre procesos con distintos niveles de éxito.

## 2) Análisis por países

### 2.1) Alemania

En 1990 se establece las condiciones políticas, económicas y sociales de Alemania Occidental a todo el territorio alemán (Eurydice, 2010c). En cuanto a la organización y desarrollo de los sistemas escolares, se establece que es resorte de cada uno de los dieciséis estados federados (*Länder*), lo que implica que cada uno de los estados tiene su propio sistema educativo. Aun así, existe una Ley Fundamental (*Grundgesetz*) que es común a todos los estados y contiene los objetivos y medidas generales en cuestiones de educación, cultura y ciencia, y por ejemplo, establece las garantías para la libertad de investigación y enseñanza, los derechos de los padres y la competencia de los estados en la supervisión del sistema educativo (Berengueras, 2011; Eurydice, 2010c).

En términos de resultados del sistema educativo, Alemania aparece como un sistema educativo de alta calidad: sus puntajes en la prueba de Matemáticas y Lenguaje en PISA lo hacen aparecer como uno de los 10 mejores países europeos en promedio y dentro de los mejores a nivel mundial (OCDE, 2014). Desde la perspectiva de la organización del sistema, la mayoría de las escuelas (86,45) son públicas (KMK, 2016) y la educación primaria y secundaria no tiene costo<sup>1</sup>, puesto que son principalmente los *Länder* quienes financian la educación (aproximadamente el 70%), seguido

---

<sup>1</sup> Por otra parte, dado a que el ciclo preescolar no es parte del sistema educativo, no es gratuito, por lo que los padres deben cubrir los gastos, aunque también hay financiación por parte de las autoridades locales, estatales y otras organizaciones (iglesias, iniciativas parentales, etc.) (Eurydice, 2010a)

por las autoridades locales y asociaciones específicas (Berengueras, 2011; Eurydice, 2010c). En este sentido, se calcula que para 2013 el gasto para educación, investigación y ciencias fue de 258,2 billones de euros (KMK, 2016), siendo uno de los más altos del continente.

Si bien la organización curricular del sistema puede ir variando según estados, la división general del sistema distingue 4 niveles: inicial preescolar; primaria; transición y secundario, tal como se describe a continuación (Berengueras, 2011; Eurydice, 2010a, 2014; KMK, 2015). Por una parte, la educación preescolar o inicial consiste en el Kindergarten, este ciclo no se considera dentro del sistema escolar, sino que se entiende como un conjunto de servicios de bienestar para los niños y niñas desde los pocos meses hasta los seis años. Para los niños y niñas que no atienden kínder, cuyo desarrollo no es el adecuado para iniciar la escuela, pero están en edad escolar, existen las opciones de *Schulkindergärten* (jardines de infancia) y *Vorklassen* (clases preescolares). Por otra parte, en la educación primaria como regla, los niños deben entrar a la escuela a los 6 años y atender la educación primaria (*Grundschule*), la cual cubre los cuatro primeros grados, aunque en estados como Berlín y Brandenburgo esta continúa hasta sexto grado. El nivel de transición está incorporado en la mayoría de los estados, y se ubica entre la primaria y la secundaria. Este nivel se conoce como *Orientierungsstufe*, y es un nivel de orientación en algunos estados entre quinto y sexto grado que ayuda a los estudiantes en su carrera escolar.

Finalmente, la secundaria se divide entre secundaria inferior y superior. Existen múltiples tipos de educación secundaria, entre las que se encuentra el *Gymnasium*, que cubre tanto los niveles inferiores como superiores (de 5 a 12/13 grado) y que proporciona educación general; el *Hauptschule*, escuela secundaria inferior que provee una base amplia de cultura general enfocada en la preparación del alumno para su trayectoria profesional futura; el *Realschule*, secundaria inferior que provee educación general más extensiva, menos dedicada a la formación profesional y más a materias básicas como alemán, lenguas extranjeras y matemáticas; el *Gesamtschule*, secundaria inferior que ofrece una serie de cursos con distintos títulos/cualificaciones; el *Berufsschule*, secundaria superior que ofrece instrucción part-time en educación general y vocacional; el *Berufsfachschule*, secundaria superior que ofrece un rango de cursos de variada duración y que prepara a los estudiantes para ocupaciones específicas y el *Fachoberschule*, escuela que ofrece formación vocacional entre uno y tres años, que se basan en formación profesional y empleo (formación profesional avanzada).

El progreso educativo de los estudiantes en los distintos niveles y tipos de enseñanza normalmente es examinado a través de distintos controles orales y escritos, lo que condiciona o delimita el margen de acción de la repitencia y promoción. En primaria, existen normas diferenciadas según el año de ingreso. Para el primer grado, por norma los niños deben ser promovidos automáticamente, aunque a los padres se les entrega un informe con el progreso, fortalezas y debilidades de los hijos en distintos ámbitos del aprendizaje. Desde el término del segundo año, la promoción de los estudiantes depende del nivel de logro (Eurydice, 2010c; KMK, 2015). En secundaria, la repitencia también depende de las calificaciones de los estudiantes, aunque el promover o no al alumno es generalmente decidido por un consejo de profesores

(*Klassenkonferenz*). En algunos *Länder* se permite que los estudiantes de ciertos grados y de ciertos tipos de escuela que no fueron promovidos realicen una re-evaluación para intentar ser promovidos.

Las estadísticas sobre la repetición en el país muestran que sólo el 0,9% de los estudiantes de primaria repitió en el periodo escolar 2012/2013. Dependiendo del tipo de escuela, en el periodo 2012/2013, entre un 0,8 y un 3,9% de los estudiantes en secundaria inferior repitieron el año. Por otra parte, Eurydice (2011) menciona que un 9,8% de los jóvenes de 15 años matriculados en la escuela para el periodo 2007/2008 señala haber repetido al menos una vez en primaria y 14,2% en secundaria inferior, quedando por sobre las tasas de repitencia a nivel europeo (7,7 y 10,4% respectivamente).

Para los estudiantes con riesgos de no ser promovidos, en la mayoría de los *Länder* las escuelas reportan esta situación a los padres a mitad de año (KMK; 2015). A partir de este proceso de monitoreo, se ejecutan programas especiales para los alumnos que tienen dificultades a la hora de aprender, se ofrecen clases de recuperación tanto en horario de clases como en horas extra programáticas y se entrega ayuda individualizada (Eurydice, 2010c). Considerando estas disposiciones, en 2010, el gobierno nacional adopta estrategias de ayuda para los niños y niñas con peor performance educativa, la cual incluye medidas de prevención, intervención y compensación. La idea principal de estas actividades es reducir el número de niños que no reciben las competencias mínimas al término del año escolar (KMK, 2015). Destacan especialmente dos programas en esta línea:

a. Programa para Inmigrantes: Considerando que casi un 8,2% de la población es extranjera y que tienen un peor rendimiento, se establece un programa para migrantes que les provee ayuda para que alcancen logros similares al resto de sus compañeros alemanes. Así, hay clases para que estos niños y niñas extranjeros aprendan el idioma. El programa también considera actividades de cooperación entre la casa y la escuela para mejorar el logro escolar. Adicionalmente, se generan programas educativos que buscan preservar la identidad cultural de los estudiantes, por lo que reciben educación complementaria sobre su idioma nativo y clases de historia, geografía y cultura de su país natal (Eurydice, 2010c).

b. Programa de Transición: Para 2015 se calculaba que un poco más de un millón de estudiantes había desertado la escuela, siendo principalmente aquellos que se encontraban en el proceso de transición a la secundaria (KMK, 2016). Tomando esto en consideración, existen programas que buscan asegurar la transición de primaria a secundaria, entregando ayuda para la promoción de niños más desaventajados: hay horas extra programáticas para quienes necesitan mejorar, programas de ayuda a través de los compañeros de clases y otros actores educativos, y la mejora de la formación del profesorado en relación a la teoría y psicología del aprendizaje (Eurydice, 2010c).

## 2.2) España

El marco legislativo que rige en el sistema educativo español comprende la Constitución Española de 1978 y una serie de actos que desarrollan los principios establecidos en ella (MECD, 2010b). Eurydice (2010a) menciona que, dentro de los preceptos constitucionales españoles, aparece el derecho a la educación y los principios que conjugan la obligación del Estado de garantizar el servicio educativo y la igualdad de condiciones para todos los españoles. Otras normativas relevantes para la configuración del sistema son la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica de Universidades (LOU), la Ley Orgánica de Formación Profesional y de las Cualificaciones Profesionales (LOCFP) y la Ley Orgánica de Educación (LOE). La normativa más relevante para el sistema escolar es la LODE. Esta normativa, publicada en 1985, desarrolla el artículo 27 de la Constitución (el Derecho a la Educación), cuyo objetivo principal es garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza y fomentar la participación de la sociedad en la educación, a la vez que ve la oferta de puestos escolares, públicos y privados, estableciendo un régimen de financiación con fondos públicos; regula la organización y funcionamiento de los centros escolares y la programación general de la enseñanza (Eurydice, 2010a). Por otra parte, la LOE, recientemente establecida en 2006, clarifica el panorama jurídico de educación escolar no universitaria al derogar algunas leyes que constituían el marco anterior. Se basa en tres principios básicos: (1) La necesidad de proporcionar educación de calidad a todos los ciudadanos en todos los niveles del sistema educativo, para mejorar los resultados generales y reducir las tasas de abandono temprano de los estudios, garantizando una igualdad efectiva de oportunidades y prestando los apoyos necesarios; (2) la necesidad de que todos los sectores de la comunidad colaboren, de manera que el éxito escolar no recaiga únicamente en el alumnado, sino que también en sus familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones y en la sociedad en su conjunto; y (3) el compromiso con los objetivos planteados por la Unión Europea (Eurydice, 2010a).

La organización del sistema escolar español considera la existencia de centros públicos y privados de educación. Los centros públicos son financiados con fondos que provienen mayoritariamente del Ministerio de Educación, aunque también de las Comunidades Autónomas y otras administraciones locales. Estos fondos no solo están para financiar el sector público, sino que también para entregar subsidios al sector privado (MECD, 2010b), puesto que la enseñanza obligatoria se concibe como un servicio público y, por lo tanto, es deber del Estado proporcionarla (Eurydice, 2010a). La proporción de matrícula pública y privada depende de la comunidad en la que se sitúen. Canarias es el estado en donde hay más estudiantes en colegios públicos (82%), seguido por Murcia y Andalucía (75%), mientras que el País Vasco presenta el mayor porcentaje de niños en colegios privados (58%) (MECD, 2010a). El gasto público en educación para el 2007 fue de 46.452 millones de euros (4,4% del PIB), mientras que el gasto de las familias fue de 8.515 millones de euros, lo que corresponde al 0,8% del PIB del país (Eurydice, 2010a).

En términos de sus resultados en pruebas estandarizadas, España se sitúa por debajo del promedio OCDE en los resultados de las pruebas PISA desde hace 10 años y a su vez muy alejada

del país europeo con los mejores resultados que es Finlandia (De la Rica et al, 2012). Villar, citado en de la Rica et al (2012), menciona que este bajo rendimiento puede deberse a la baja equidad en el sistema: existe una gran diversidad de resultados entre las Comunidades Autónomas a pesar de compartir un sistema educativo uniforme. Por ejemplo, Castilla y León es la región con mejor desempeño académico (515 puntos en PISA de matemática), mientras que Andalucía, Illes Balears y Canarias tienen los peores resultados, con promedios PISA menores a 465 puntos. Por estos motivos, España aparece como uno de los países con peor Índice de Desarrollo Educativo en Europa, evaluado por el nivel de rendimiento, calidad y equidad del sistema educativo (de la Rica et al, 2012).

La organización curricular del sistema escolar de España se encuentra estipulada en la LOE. De esta manera, se establece que el sistema educativo se organiza en siete niveles: educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, educación universitaria y educación de personas adultas (BOE, 2006; Eurydice, 2010a; MECD, 2010b). La educación infantil es la primera etapa del sistema educativo y no tiene carácter obligatorio. Se organiza en dos etapas: la primera hasta los tres años de edad y la segunda hasta los seis años, siendo este segundo ciclo gratuito para las familias. Para 2007, un 20% de los niños menores de 2 años presentaba tasas de escolarización, mientras que, tasa que aumenta a un 98,7% entre los niños de 4 y 5 años (Eurydice, 2010a). Por otra parte, la educación básica y secundaria obligatoria comprenden diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y dieciséis años edad, no obstante, los alumnos tienen el derecho a permanecer hasta los dieciocho años de edad. Entre los 16 a los 18 años se desarrollan el bachillerato, los ciclos formativos de grado medio o enseñanzas profesionales de Música y Danza, Artes Plásticas y Diseño de grado medio, y las enseñanzas deportivas de grado medio, aparecen como alternativas educativas (BOE, 2006; Eurydice, 2010a).

En cuanto a la política de promoción y retención escolar, para la educación primaria se establece que el estudiante accede al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. De no ser así, el estudiante puede repetir una sola vez durante esta etapa y con un plan específico de refuerzo o recuperación (BOE, 2006; MECD, 2010b). Para la secundaria, se promociona a los alumnos que hayan superado todas las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo, a excepción de aquellos estudiantes que reprueben en Lengua Castellana y Matemáticas de manera simultánea. Además, se establece que el equipo docente podrá proponer a los apoderados la incorporación del estudiante a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento a alumnos que hayan repetido alguna vez o que no estén en condiciones de ser promovidos de curso. Por último, las condiciones de repitencia para bachillerato son las mismas que para secundaria, aunque los alumnos podrán inscribirse en el segundo año, cursando las materias pendientes del primero (BOE, 2006), entregando así un margen de acción más alto para los estudiantes.

En el año académico 2013-2014, con respecto al total de estudiantes matriculados en España en educación primaria, el 2,3% son o fueron repitentes. Esto varía según región, siendo Cataluña, La Rioja, Comunidad de Navarra, el País Vasco y el Principado de Asturias las comunidades con menos repitentes (menos de un 2%) y Murcia, Aragón y Ceuta las comunidades con más repitentes (más de un 4%). Por otra parte, un 10,8% del alumnado no promociona alguno de los 4 cursos de Educación Secundaria Obligatoria, quedando Canarias, Cataluña, el País Vasco, Navarra y Cantabria como las comunidades con menos repitentes (menos de un 10%) y Ceuta, Andalucía y Melilla las regiones con más repitentes (más de un 15%). Por último, un 14,1% del alumnado no promociona en primer año de bachillerato, mientras que un 15,9% no lo hace en segundo, siendo Andalucía el estado con mayor cantidad de repitentes (24%) (INNEd, 2015).

Por otra parte, al ver las tasas de idoneidad (porcentaje de alumnos que se encuentra matriculado en el curso correspondiente por edad), éstas van descendiendo de un 89,5% en los niños a los 10 años a un 63,6% en los de 15; ello significa que un 36,4% del alumnado español de 15 años no está matriculado en el año correspondiente teóricamente, siendo la tasa de repitencia uno de los factores explicativos de tal atraso (INNEd, 2015), lo que da cuenta de una relación clara entre rezago y repitencia.

### 2.3) Uruguay

La legislación educativa en Uruguay se basa en los preceptos de la Constitución de la República, la cual garantiza el libre acceso a la educación para todos los ciudadanos, establece la obligatoriedad de la enseñanza primaria y de la enseñanza media, así como el principio de gratuidad para cada uno de estos niveles y la libertad de enseñanza (Ministerio de Educación y Cultura, 2015; Unesco, 2010e). El marco básico de referencia, por otro lado, es la nueva Ley de Educación promulgada en 2008, que declara la educación como derecho fundamental y señala que el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda su vida, facilitando la continuidad de estudios (Unesco, 2010e).

La administración del sistema se caracteriza por ser centralizado, es decir, es ejercido por organismos cuyas competencias y decisiones tienen alcance nacional (Unesco, 2010e) y las escuelas pueden ser públicas o privadas. El financiamiento de la educación se estructura en dos modalidades diferentes que corresponden al tipo de establecimiento. Por una parte, la educación pública, es financiada mediante recursos presupuestales, mientras que la educación privada obtiene sus recursos mediante el pago de matrículas de sus usuarios (Achard, Lecoq & Díaz, 2011). El gasto público en educación para el año 2007 fue de 3,6% del PIB (Ministerio de Educación y Cultura, s.f), siendo este nivel de gasto una de las principales críticas a las reformas recientes en educación que no amplían de manera suficiente la inversión que, a pesar de aumentar, no supera en gran medida el 4% del PIB (Achard, Lecoq & Díaz, 2011).

En términos de los resultados académicos del sistema uruguayo, los datos de la OCDE (2014), Uruguay aparece como el segundo país Latinoamericano con mejor puntaje PISA, con un promedio

de 412, lo que se corrobora con recientes estudios de la región (TERCE, 2016). Analizando los resultados de estas pruebas, se reafirman las diferencias de desempeño entre Montevideo y el Interior del país, donde la capital obtiene hasta 10 puntos porcentuales más favorables a otras zonas. Además, las escuelas de contexto favorable obtienen el doble de población con mejores resultados que las menos favorables (Achard, Lecoq & Díaz, 2011).

Al analizar la organización curricular uruguaya, se pueden encontrar tres niveles educativos, además de la educación superior. En primer lugar, está la educación preprimaria, dividida en educación de primera infancia para niños menores a tres años, y la educación inicial que, si bien se inicia a los tres años, es obligatoria para los mayores de cuatro años. El siguiente nivel es la educación primaria, de carácter obligatorio y gratuito en el sector público, que comprende los seis primeros grados. Posteriormente, la educación secundaria se organiza en dos ciclos, cada uno de tres años de duración, los cuales son obligatorios y se imparten en modalidad general (bachillerato para el segundo ciclo) o modalidad técnica.

En cuanto a la normativa de promoción escolar, Uruguay propone un sistema similar al chileno, aunque la información disponible no es muy detallada. Así, para ser promovido se requiere de una calificación mínima (“bueno”) además de haber cumplido el 80% de asistencia al año (Consejo de Educación Primaria, 2008).

Tomando esto en cuenta, para 2009, la tasa de repitencia era cercano a un 6% en primaria, estando por sobre el promedio latinoamericano de 5% (Unesco, 2015). Además, el nivel con mayor repitencia es primer grado con una tasa de 13,7% para 2012 (Ministerio de Educación y Cultura, 2014). A pesar de lo anterior, se muestra que la tasa ha disminuido en los últimos años, fruto de mejores aprendizajes a través de acciones de mayor personalización y seguimiento de los niños, como los programas de Maestros Comunitarios y Maestros más Maestros, así como una disminución en la cantidad de niños por grupo (Ministerio de Educación y Cultura, 2014).

Por otra parte, la secundaria posee las tasas más altas de repitencia, para los cuales se encuentra que en primer año la tasa de reprobación es de un 28,1% y en tercer año de un 25%. Esto se acentúa en Montevideo, donde las tasas son de casi un 40% en primer año y 34,4% en tercero (Unesco, 2010u). Es en este contexto, que se ha buscado fomentar cursos y programas que disminuyan las tasas de repitencia, por ejemplo, con los programas Maestro más Maestro, el programa Maestros Comunitarios (PMC) o las escuelas de verano (INNEd, 2015; Villalobos, 2013) y, para el caso de la transición entre primaria y secundaria, el Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos (PTCE) (Villalobos, 2013).

## 2.4) Colombia

La legislación educativa colombiana se desarrolla a partir de la Constitución Política de 1991, la cual define la educación como un derecho fundamental y afirma que el Estado debe velar por la calidad de la educación, garantizar la cobertura y asegurar las condiciones necesarias para el

acceso y la permanencia en la escuela (Unesco, 2010b). De esta normativa deriva la Ley General de Educación de 1994, que establece las normas generales para regular el sistema educativo, y define y desarrolla la organización y prestación de educación formal en sus distintos niveles (MEN, 1994). Además de esto, existe una serie de decretos y resoluciones que complementan la ley anterior (Unesco, 2010b).

La Constitución marca un hito en el desarrollo del sector educativo, al afianzar la descentralización política y administrativa, que ha dado origen a una serie de reformas que moldean la estructura y el desempeño del sector educativo. Así, entre los años 1993 y 2001 se desarrollan los principios en materia de descentralización de competencias (Delgado, 2014), lo que implicó que se dejara la tarea de dirigir, planificar y prestar autónomamente el servicio educativo a los Departamentos, Distritos y Municipios, por lo que son éstos los que administran los recursos inherentes a la prestación de éste servicio (Unesco, 2010b).

Si bien existen establecimientos públicos y privados, dentro de la educación financiada con recursos públicos se han desarrollado dos modalidades de participación público-privada: la educación subsidiada y la educación por concesión. Bajo la primera modalidad, el Estado transfiere recursos a entidades privadas para que éstas presten el servicio educativo en zonas donde la oferta pública es considerada insuficiente. En la segunda, se entrega una entidad educativa pública a una institución privada de reconocida trayectoria para que la administre. En Colombia, el gasto total en educación como proporción del PIB ha oscilado entre el 7,3% y 8,1%, con una leve tendencia al aumento. Comparaciones internacionales muestran que los niveles de gasto son elevados en relación a los países de la OCDE (Delgado, 2014). En términos de resultados estandarizados, las pruebas PISA, muestran avances para todas las áreas del conocimiento entre 2006 y 2009, aunque el país se mantiene entre los países con más bajo desempeño de la prueba.

En términos de la organización curricular, la educación básica formal de Colombia se organiza por niveles: el preescolar, la básica, la media y la educación superior (Delgado, 2014; Unesco, 2010b). La educación preescolar es parte del servicio público educativo formal y se ofrece gratuitamente en las instituciones educativas públicas a la población de 3 a 5 años de edad. Comprende tres grados de los cuales sólo el tercero es obligatorio y es llamado “año de transición”. Por otra parte, la educación básica tiene nueve años de duración y es obligatoria y gratuita en los establecimientos del Estado. El ciclo de educación básica primaria va de primero a quinto grado, mientras que el ciclo de educación secundaria va del sexto al noveno grado. Finalmente, la educación media comprende el décimo y undécimo grado. Tiene carácter de académica o técnica y al término se obtiene el título de bachiller que permite ingresar a la educación superior.

La política y normativa de promoción en Colombia estuvo establecida, desde el año 2002, en el decreto 230, que indicaba que los establecimientos educativos tenían que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos al término del año escolar en cada uno de los grados, para lo cual se debían realizar comisiones de evaluación que determinaran la repetición de los estudiantes a partir de su rendimiento y/o asistencia (MEN, 2002).

Este artículo buscaba garantizar y promover el derecho para que todos los estudiantes aprendieran y fueran promovidos. Sin embargo, generó una serie de controversias debido al inconformismo de la comunidad educativa con la asignación de un porcentaje mínimo de promoción, que según los mayores detractores generó mediocridad, facilismo y desinterés en el alumnado (MEN, s.f). Considerando esto, en 2009 se realiza un nuevo decreto (1290) que reglamenta la evaluación y promoción de los estudiantes en evaluación básica y media. En este decreto se establece que la evaluación del aprendizaje de los estudiantes debe identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje para valorar los avances de los estudiantes. En este decreto se indica que los establecimientos deberán establecer estrategias pedagógicas para apoyar a quienes presenten debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo, aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional y determinar la promoción al siguiente grado (Unesco, 2010b). Por otra parte, se reglamenta que cada establecimiento educativo determina los criterios de promoción escolar de acuerdo a su sistema de evaluación y el porcentaje mínimo de asistencia que establezca (MEN, 2009; Unesco, 2010b).

Para la totalidad de los grados, la tasa de repitencia se situaba en el 3,3%, mostrando una disminución de 2,2 puntos en comparación con el año 2002 (Unesco, 2010b), lo cual puede deberse a la normativa que comenzó a regir desde ese último año. No obstante, cuando se promulga el nuevo decreto, en el cual ya no hay tasa mínima de aprobación, la tasa de reprobación aumenta de un 4,8% en 2009 a un 10% en 2010 (Secretaría de Educación, 2013). Para el año 2012, la tasa de reprobación para 2012 fue de un 8,3% en total, siendo el sexto grado el nivel con mayor repitencia (15,9%) (Secretaría de Educación, 2013).

El rezago educativo es ampliamente reconocido por parte de las autoridades y ha llevado a la adopción de estrategias educativas, principalmente en las zonas rurales. La más importante es el Proyecto de Educación Rural, el cual desarrolla modelos educativos flexibles para preescolar, básica y media, estos últimos dirigidos a jóvenes que por razones de edad, distancia, trabajo o condiciones de desplazamiento no pueden atender la educación regular. De acuerdo con la evaluación de impacto realizada a las primeras etapas, este programa ha reducido las tasas de deserción y aumentado las tasas de aprobación, al tiempo que ha generado mejoras en la calidad de áreas como el lenguaje (Delgado, 2014).

A pesar de las altas tasas de repitencia mencionadas, el principal problema en Colombia es la deserción escolar, para lo cual se señala que, de cada 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo, un 82% terminan la educación media, mientras que en áreas rurales este porcentaje baja a 48%. De este modo, desde 2002, la política se ha enfocado en los problemas de cobertura, permanencia y calidad. Para promover la permanencia, por ejemplo, se han realizado una serie de políticas y programas, entre ellas la entrega de subsidios condicionados, aumentar la cobertura mediante la reducción de los costos educativos (académicos y complementarios) para los estudiantes y los programas de alimentación escolar (Delgado, 2014).

## 2.5) Finlandia

De acuerdo a la Constitución Finlandesa de 2000, todos los ciudadanos tienen el derecho básico a recibir educación gratuita. Por otra parte, la normativa específica de educación, reformada en el año 1999, busca ser un marco legal uniforme respecto a los objetivos, contenidos y niveles educativos, además de los derechos y responsabilidades de los alumnos. Esta legislación, en comparación a la anterior, otorga mayor independencia a las autoridades locales para generar decisiones respecto a la educación, aunque el mayor cambio fue la abolición de la división entre primaria y secundaria, generando un sistema integrado. Además de este marco general, existen diversas actas educativas que buscan normar los distintos niveles académicos, desde el preescolar hasta la educación superior (Eurydice, 2010b; Unesco, 2012a).

La mayor parte de las escuelas en Finlandia son públicas, sin embargo, existen algunas privadas que funcionan bajo la supervisión pública. De este modo, se encuentra que sólo un 0,9% de las escuelas primarias y un 2% de las escuelas secundarias superiores funcionan de manera privada. Así, el gasto público en educación alcanzaba los 9985 millones de euros para el periodo 2007, estando la gran parte concentrada en los costos de la educación obligatoria (36,7%) (Eurydice, 2010b). Además, Finlandia aparece como un sistema educativo de alta calidad desde distintos puntos de vista. Sus puntajes PISA 2012 lo hacen aparecer como el cuarto mejor país europeo en promedio PISA y dentro de los 15 mejores a nivel mundial y uno de los más equitativos del mundo (OCDE, 2014; Ministry of Education and Culture of Finland, 2016; OCDE, 2013a). Además, el gobierno finlandés ha promovido distintas políticas y programas para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Dentro de los más destacados, se encuentra el Programa LUMA (2014-2019), destinado a motivar el interés de los estudiantes en matemáticas, ciencia y tecnología (MECD, 2015). Además, se han adoptado diversas medidas que tienen como meta reducir las diferencias de género, así como el efecto del origen social y étnico sobre los resultados de aprendizaje entre escuelas y regiones (MECD, 2015). En este sentido, existe en el país un programa para la igualdad de oportunidades en educación, cuyo objetivo principal es ayudar a los estudiantes de grupos desaventajados, el cual incluye, por ejemplo, un año de educación preparatoria adicional para inmigrantes para aumentar sus oportunidades en la educación secundaria y la atención constante a sus necesidades (OCDE, 2013a).

En términos de la organización curricular, la educación puede ser dividida en los niveles preescolares, en la escolaridad obligatoria y en la secundaria. De acuerdo a la Acta Básica de Educación, cada niño tiene el derecho a la educación pre-primaria que, generalmente, se inicia un año antes de la educación obligatoria. Si bien esta es voluntaria, las autoridades locales tienen la obligación de proveerla, siendo gratuita para las familias. Para 2008, un 99,5% de los niños y niñas de seis años asistía a este nivel educativo (Eurydice, 2010b). La educación obligatoria comienza cuando los niños cumplen siete años de edad y tiene nueve años de duración, teniendo una estructura unificada, es decir, no se distingue entre primaria y secundaria inferior (Eurydice, 2010b; MECD, 2015; Ministry of Education and Culture of Finland, 2016). Luego de esto, los

jóvenes pueden decidir si seguir estudiando o entrar a la fuerza laboral, aunque uno de los objetivos de las políticas educativas es que los estudiantes sigan en el sistema. Durante los años siguientes, el alumnado puede elegir entre la educación secundaria superior (lukio o Gymnasium) o la educación vocacional y formativa. Posteriormente, se puede escoger en educación superior, entre las universidades y los politécnicos (Eurydice, 2010b).

Por otra parte, en cuanto a progreso educativo, la normativa finlandesa reconoce la repitencia, estableciendo que si un alumno tiene un mal desempeño en una o más asignaturas (nota 4 en una escala de 1 a 10), puede repetir. Hay que señalar que la decisión final es tomada por las autoridades escolares y los profesores por lo que, alumnos con bajas calificaciones, pero que muestren tener el conocimiento y las habilidades, pueden ser promovidos (Eurydice, 2010b; MECD, 2015).

A pesar de lo anterior, Finlandia tiene tasas de repitencia menores al 4% (Eurydice, 2011), puesto que buscan otro tipo de fórmulas para la promoción escolar del alumnado. La OCDE (2013a), por ejemplo, les reconoce sus métodos para identificar tempranamente a los niños que necesitan de ayuda y su programa online (*LukiMat*) como método de apoyo para quienes tienen dificultades en la lectura y las matemáticas. Además, provee información a los educadores, personal de la escuela y a los padres de cómo debiesen ser las habilidades por edad y ayuda para desarrollar esas habilidades en quienes tienen dificultades.

## 2.6) Costa Rica

La legislación educativa costarricense se enmarca en la Constitución Política de 1949, la cual se fundamenta en la libertad de enseñanza, pero con estímulo estatal a la inversión privada en materia educacional. Costa Rica posee una educación obligatoria y gratuita (Unesco, 2010c). La administración de la educación es encabezada por el Ministerio de Educación Pública (MEP), pero también dividida a nivel regional que responden a diferentes características geográficas, culturales y económicas; se encuentran las Direcciones Provinciales y Direcciones Regionales de Educación (Unesco, 2010c). Para el año 2013, el gasto público de Costa Rica en educación fue el 7,6% del PIB, cifra alcanzada gracias a la aprobación de una reforma educacional que obliga al Estado -desde el año 2014- a invertir como mínimo un 8% del producto interno bruto en educación. Esta visión del Estado en la inversión educacional, nace de la motivación de asegurar una educación para todos que permita reducir la pobreza y las brechas sociales (Ministerio de Educación de Costa Rica, 2015).

El sistema educativo costarricense se encuentra dividido jurídicamente en Educación Preprimaria, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. Todo el sistema goza del beneficio de gratuidad de la Educación Pública, sin hacer ninguna distinción (Unesco, 2010c). La educación preescolar comprende dos ciclos, el ciclo materno-infantil, que atiende a niños y niñas desde su nacimiento hasta el ingreso al ciclo de transición. El ciclo de transición atiende a niños de 5 años 6 meses y abarca un año lectivo; en 1997 se ha declarado obligatoria. La educación

primaria comprende los dos primeros ciclos de la Educación General Básica (EGB), cada uno tiene una duración de 3 años y atiende a los alumnos desde los 6 hasta los 14 años. Finalmente, la enseñanza media o educación secundaria tiene 3 años de duración (7° a 9° grado) (Unesco, 2010c).

En términos de resultados, Costa Rica aparece con un puntaje promedio PISA similar al de Uruguay (OCDE, 2014), aunque en la evaluación TERCE fue uno de los países con mejores resultados en matemáticas y lenguaje (TERCE, 2016). La tasa de repitencia (2010) a nivel de educación primaria es de 5,1%, mientras que para la educación secundaria es de 0%, ya que el país cuenta con una normativa de promoción escolar impulsada en el año 2008, bastante distinta a las encontradas en otros países, la cual establece que los estudiantes secundarios ya no tienen que repetir todo el año por las asignaturas que no lograron aprobar, sino que deben volver a realizar sólo las que reprobaron al año siguiente, de manera que puedan completar el nivel que aún tienen incompleto (Ministerio de Educación Pública Costarricense, 2011).

La reforma también permite que los estudiantes que deben repetir ciertas asignaturas de determinado nivel tengan la oportunidad de inscribir asignaturas de cursos mayores, siempre que no tengan como prerrequisito algunas de las que se está repitiendo en ese momento, y que topen en horario con las asignaturas a repetir, las cuales tendrán prioridad absoluta. De manera general, los alumnos que deban repetir un ramo, estarán inscritos en ese año o nivel en donde deban la asignatura, así quedará estipulado en su matrícula. La reforma eliminó la norma que exigía un promedio anual adecuado para poder pasar de curso, además de la exigencia de una nota específica en el tercer trimestre (Ministerio de Educación Pública Costarricense, 2011).

Para continuar con el incentivo de que los estudiantes no deserten en el último trimestre, se optó por exigir que el promedio del último trimestre fuera superior al de los dos anteriores. Se acordó que la evaluación de los tres períodos fuera: 30%, 30%, 40%, respectivamente, esto con el sentido de que los alumnos se vieran estimulados a estudiar todo el año, pero que tenga también el estímulo particular de esforzarse en el último trimestre (Ministerio de Educación Pública Costarricense, 2011). Respecto a la nota de conducta, la nueva norma establece que esta sigue existiendo. Sin embargo, no afectará en la promoción escolar del alumno. Para el Estado es importante que se avance en instrumentos de cambios reales de conducta en los estudiantes, que conduzcan a un verdadero aprendizaje de mejores relaciones con los otros, y no simplemente a un conductismo en donde prime el temor al castigo (Ministerio de Educación Pública Costarricense, 2011).

## 2.7) Perú

Los principios educativos de Perú se encuentran contenidos en la Constitución Política y en la Ley General de Educación, además de una serie de leyes y decretos que regulan el sistema educativo. En éstos se establece la universalización de la educación en todo el país, considerándola obligatoria hasta el término de la secundaria. Además, se indica que el régimen educativo es

descentralizado, dejándole al Estado la competencia de fijar las líneas generales de la política educativa (Unesco, 2010p).

Por otra parte, la normativa establece que la educación estatal es gratuita, aunque se reconoce la educación privada y su subvención por parte del Estado en ciertas escuelas (Unesco, 2010d). El área estatal comprende el 76% de matrícula total y para la educación básica (primaria y secundaria) alcanza el 79% (Ministerio de Educación del Perú, 2010). De este modo, el gasto público peruano, para el año 2014, corresponde a un 16,24% del gasto público total y a un 3,66% del PIB (Datos Macro, 2014). En cuanto a los resultados educativos, Perú cuenta con el puntaje PISA más bajo según la OCDE (2014) para el año 2012. Además, para 2004 se realizó una evaluación nacional que demostró importantes problemas en calidad y equidad en los logros de los estudiantes a nivel de lectura y matemática en todos los grados. La mayoría de los estudiantes no alcanzó los niveles de desempeño esperados: sólo un 12,1% y 7,9% de alumnos de sexto grado alcanzaron el nivel de desempeño suficiente en comunicación y lógico-matemático respectivamente; lo cual afectaba a estudiantes de todos los estratos. Por otra parte, en términos de equidad, estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos también muestran resultados más bajos en los aprendizajes evaluados (Unesco, 2010d).

Conforme a la Ley General de Educación, la educación se divide en tres grandes niveles. En primer lugar está la educación inicial organizada en dos ciclos: las salas cunas, para niños hasta dos años de edad, y los jardines infantiles, para niños entre 3 y 5 años, siendo el último año obligatorio para toda la población. Por otra parte, esta primaria que comprende seis grados escolares y la secundaria que comprende cinco años educativos, donde los dos primeros son generales para todos y los tres siguientes tienen la opción científico-humanista o técnico (MECD, 2015; Unesco, 2010d).

En cuanto a las políticas de promoción escolar, la legislación establece que para el primer grado la promoción es automática, aunque hay establecimientos educativos que establecen sus propios criterios para esto (Unesco, 2010p). Por otra parte, para primaria repiten los estudiantes que obtienen “C” en Comunicación Integral y Lógico-Matemática<sup>2</sup>, mientras que, para secundaria repiten los estudiantes que al término del año escolar reprobaron cuatro o más áreas curriculares o aquellos que, al terminar el Programa de Recuperación Pedagógica o Evaluación de Recuperación, desaprobaron dos o más áreas curriculares (Ministerio de Educación del Perú, 2005; Unesco, 2010d).

Lo interesante es que el método de promoción escolar establece un sistema de recuperación pedagógica que permite la promoción de los alumnos sin que éstos repitan el año escolar. Este

---

<sup>2</sup> La normativa peruana de educación establece que los niños serán evaluados con las letras AD, A, B y C. “AD” significa que los estudiantes evidencian un nivel superior a lo previsto; “A” implica que el alumno ha demostrado con éxito el manejo óptimo de las tareas propuestas o que alcanza el nivel esperado; “B” significa que el estudiante está cerca de alcanzar el nivel esperado; y “C” refiere a aquellos alumnos que todavía tienen un progreso muy corto respecto a lo que se espera, para lo que se requiere la intervención del docente.

programa se realiza en el periodo de vacaciones, durante 6 semanas y es financiado por los estudiantes y sus familias. Para primaria, los participantes del programa son los niños que, al terminar segundo, tercer y cuarto grado han obtenido el calificación “B” en Comunicación o Matemática, y para los alumnos de quinto y sexto grado que han obtenido “B” en las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencia y Personal Social. Para secundaria, el programa es para el alumnado que reprueba hasta tres áreas curriculares obligatorias de su plan de estudios. Tanto para primaria como para secundaria los alumnos son evaluados constantemente y en caso de reprobación, deberán presentarse en la Evaluación de Recuperación (Ministerio de Educación del Perú, 2012).

Para el año 2008, la tasa de repetición en primaria fue de un 7%, mientras que en secundaria fue de un 5,3% (ESCALE, 2010). Las tasas de repetición fueron nueve y seis veces mayores en la educación primaria y secundaria pública respectivamente en comparación con la educación privada. Además, los índices de fracaso escolar más altos se dan en el segundo grado (14,5%) y en el tercer grado (11,6%) (Unesco, 2010d).

## 2.8) Japón

La legislación educativa de Japón está definida en la Constitución de 1946 y en la Ley Fundamental de Educación de 1947, que proveen el derecho básico y la obligación de los ciudadanos de Japón a recibir educación de manera igualitaria y gratuita. Además, tienen una serie de leyes que regulan distintos aspectos educativos, como las escuelas privadas, la educación preescolar, las universidades, entre otras, siendo la más importante, para este análisis, la “*Law of the Promotion of Lifelong Learning*”, promulgada en 1990, que establece la promoción automática en todos los niveles de aprendizaje (Unesco, 2011).

Japón cuenta con una cobertura educativa casi universal. Un 97% de la población asiste a educación primaria y secundaria, mientras que un 77,6% de los graduados asiste a educación superior (Unesco, 2012). Por una parte, destaca la alta cantidad de horas que la población le dedica a la educación, la cual se entrega en 240 días al año, incluyendo los sábados, la cual también incluye horas de actividades extra programáticas, por lo cual los niños pasan gran cantidad de su tiempo en la escuela (NIER,s.f). Por otra parte, la mayoría de los estudiantes asiste a escuelas públicas: sólo un 1,1% de los estudiantes de primaria y un 7,2% de los estudiantes de secundaria inferior están matriculados en escuelas privadas, aunque este porcentaje aumenta a un 29,4% para secundaria superior. En educación preescolar, casi un 81% de la población de entre tres y cinco años se educa en el sector privado, que es el principal ejecutor de este nivel (OCDE, 2012).

Japón cuenta con el segundo gasto público más bajo en educación, en relación al resto de los países de la OCDE, siendo un 3,3% de su PIB. Sin embargo, Japón pone su esfuerzo en entregar los recursos de manera equitativa en las escuelas, aunque dando apoyo especial a las escuelas más desfavorecidas. De este modo, es uno de los 16 países de la OCDE en donde las escuelas más desfavorecidas socioeconómicamente tienen una mayor proporción de buenos profesores que las

escuelas más favorecidas, lo que implica que los estudiantes de contextos desfavorecidos se ven beneficiados por el gasto público en educación (OCDE, 2012). En términos de sus resultados, el sistema educativo japonés se encuentra entre uno de los mejores del mundo. La prueba PISA de 2009 (OCDE, 2012) y de 2012 (OCDE, 2014) lo coloca dentro de los cinco mejores países en educación.

En términos de su organización curricular, el sistema educativo se divide en cuatro grandes niveles. En primer lugar, está kindergarten que acoge a la población de tres hasta cinco años, la cual no es obligatoria y es entregada principalmente por instituciones privadas. El siguiente nivel, primaria, primera parte de la educación obligatoria, la cual se inicia a los seis años de edad y dura seis años. Por otra parte, está la secundaria inferior, a la cual asisten los estudiantes entre doce y quince años de edad. Por último, antes de la educación superior, está la educación secundaria superior, la cual también dura tres años y se dividen, según su currículo, en escuelas generales (enfocadas en asignaturas académicas), especializadas (entregan educación vocacional y técnica) o integradas (asignaturas de un área vocacional en específico). La secundaria superior no es obligatoria (Unesco, 2011).

Una característica fundamental del sistema educativo japonés en término de la promoción y repitencia es que tienen promoción automática, donde los estudiantes son promovidos al siguiente grado basado en la edad. En contraste con los países europeos y otros desarrollados, en Japón los estudiantes son promovidos de manera automática al siguiente nivel, independientemente de sus resultados académicos y se gradúan al mismo tiempo después de terminar sus estudios. En la educación obligatoria no se entrega el privilegio de saltar de grados a los niños más adelantados ni se fuerza a la repitencia. En secundaria superior, existe un examen para entrar basado en rendimiento. Si bien hay escuelas cuyos estudiantes tienen menores rendimientos, estas raramente se quedan atrás y raramente hacen repetir a sus estudiantes con malos resultados utilizando este test (NIER, s.f).

## 2.9) Noruega

La legislación educativa de Noruega se divide en siete actas que regulan los distintos niveles educativos, como también la admisión de estudiantes inmigrantes y el funcionamiento de las escuelas privadas (Eurydice, 2010d; Unesco, 2012b). Ésta ha sido revisada en las últimas décadas como consecuencia de distintas reformas que han envuelto a todo el sistema educativo.

En primer lugar, están las reformas de 1994 a la educación secundaria superior que, sin considerarla una obligación, la establece como un derecho y obliga a las autoridades locales a proveer de un número adecuado de vacantes, una mejor coordinación entre los cursos y con otros niveles educativos. Por otra parte, en 1997 se establece la obligatoriedad escolar durante 10 años, iniciándose entre los 6 o 7 años de edad. Además, en la década de los 2000 se establecen reformas a nivel superior o de educación para adultos. Por último, en 2005, la educación pre-escolar pasa de ser un servicio social a ser parte del sistema educativo (Eurydice, 2010d; Unesco, 2012b).

En términos de su financiamiento, el gobierno cubre la mayor parte de los costos anuales de todas las instituciones aprobadas, sean estas públicas o privadas, aunque el financiamiento también depende de los municipios y de los padres. Desde la década de 1980, se ha optado por una educación descentralizada, es decir, las municipalidades tienen autonomía en la provisión de servicios educativos. Las municipalidades son responsables de administrar la educación preescolar como los niveles obligatorios de educación. Así, deben construir y mantener los establecimientos educativos, contratar al staff educativo de cada una de las escuelas, entre otras funciones (Unesco, 2012b). Por otra parte, se puede señalar que Noruega cuenta con un sistema educativo de calidad media. Evaluando sus puntajes PISA 2012, su promedio es de 496 puntos quedando bajo el promedio OCDE, aunque dentro del promedio mundial (OCDE, 2014).

La educación pre-primaria era hasta 2005 responsabilidad del Ministerio de Infancia y Asuntos Familiares, sin embargo, se lleva a cabo una reforma que genera que este nivel quede dentro del sistema educativo (Unesco, 2012b). Estas instituciones pueden ser públicas o privadas, sin embargo, los privados reciben el apoyo financiero del Estado y en parte de las municipalidades, puesto que la normativa actual no permite que los padres paguen más de un 20% del costo (Eurydice, 2004; Unesco, 2012b). Los niños ingresan a partir del primer año de edad, que es cuando se termina el postnatal (Eurydice, 2004). Los datos señalan que un 65,8% de los niños de un año asiste a educación pre-escolar y un 95,6% de los niños entre tres y cinco años está matriculado en el sistema (Eurydice, 2010d).

La educación obligatoria, por otro lado, parte entre los 6 o 7 años de edad. Es tradición en Noruega combinar la primaria con la secundaria en un solo sistema escolar, con un mismo marco legislativo y currículum. Al ser una misma estructura, no existen divisiones formales entre ambas etapas (Eurydice, 2010d). La primaria, como primera etapa, cubre desde el primer al sexto grado, mientras que la secundaria inferior cubre hasta el undécimo grado. Durante estos diez años de educación obligatoria la promoción es automática, en la cual los niños con problemas en el aprendizaje tienen el derecho a recibir educación complementaria (Eurydice, 2010d; Unesco, 2012b). Si bien no hay una evaluación formal para los estudiantes, existen pruebas a nivel nacional que evalúan el rendimiento de los alumnos. Así, entre primer y tercer grado se realiza un test sobre habilidades de lectura y aritmética, mientras que en quinto y octavo grado se miden las habilidades en lenguaje noruego, inglés y matemáticas (Unesco, 2012b).

Por otra parte, la educación secundaria superior se inicia normalmente a los dieciséis años de edad y no es obligatoria. Existen tres formas: la educación académica, la educación vocacional o el entrenamiento técnico, siendo las dos primeras las que llevan a la mayor cantidad de alumnos. En este nivel, para pasar de un grado a otro se requiere de la aprobación de los cursos o demostrar que se tiene la capacidad suficiente para seguir al siguiente nivel (Eurydice, 2010d; Unesco, 2012b).

Para el periodo 2003/2004, un 98% de los niños en edad escolar asistía a la primaria y secundaria, mientras que la tasa de asistencia a la educación secundaria superior era de un 95% (Eurydice, 2004). Menos de un 2,5% de los estudiantes asistía a colegios privados, los cuales no son completamente privados ya que un 85% de su financiación proviene de recursos públicos, pero se presentan como alternativas a la educación puesto que, en su gran mayoría, son colegios religiosos, con otras alternativas educativas o escuelas para atletas (Eurydice, 2010d).

### 3) Análisis comparativo

Tal como se aprecia en la Tabla 2, la relación entre políticas y normativa de promoción y retención poseen importantes coincidencias, pero también diferencias, según los distintos aspectos analizados. Así, en cuanto a los países con repitencia instalada en el sistema escolar, se aprecia que tanto Alemania como España y Uruguay fijan sus criterios a partir del rendimiento de los estudiantes, sin embargo, este último le añade la importancia de la asistencia escolar, poniéndolo como un requisito para la promoción. Por otra parte, Colombia tiene un sistema menos establecido, dejándolo al criterio de cada uno de los establecimientos educacionales. A pesar de estas diferencias, se aprecia que todos los países promueven programas y asistencia escolar a los niños con bajo rendimiento para evitar que estos vivan la experiencia de la repitencia.

Por otra parte, en relación a los países con repitencia excepcional, se observa que Finlandia si bien reconoce la repitencia en su normativa, en la realidad intenta no llevarla a la práctica, estableciendo programas para ayudar a los estudiantes de manera prematura. Por otra parte, Perú establece que, si bien los estudiantes son promovidos o retenidos según rendimiento, quienes estén al borde de la repitencia deben asistir a un programa de recuperación pedagógica en vacaciones que les permite ser promovidos. Por último, la normativa de Costa Rica señala que los alumnos de secundaria deben repetir sólo las asignaturas reprobadas.

Finalmente, tanto Japón como Noruega cuentan con promoción automática, aunque contando con ayuda para nivelar a los estudiantes con deficiencias en el aprendizaje en este último caso, lo que lo convierte en un caso de estudio atractivo.

**Tabla 2. Análisis comparativo de normativas de promoción y retención escolar**

	Repetencia instalada en el sistema escolar					Repetencia excepcional			Promoción Automática	
	Alemania	España	Uruguay	Colombia	Chile	Finlandia	Costa Rica	Perú	Japón	Noruega
Equidad y Calidad	Sistema educativo de alta calidad. Quienes tienen menor rendimiento son alumnos extranjeros	Sistema educativo promedio. Diversidad de resultados según zona y tipo de establecimiento	Sistema con buen rendimiento a nivel de Latinoamérica. Hay diferencias en rendimiento según zona.	Sistema con rendimiento deficiente a nivel de Latinoamérica. Hay brecha de resultados según zona y tipo de establecimiento	Sistema con buen rendimiento a nivel de Latinoamérica. Hay diferencias en rendimiento según tipo de establecimiento	Sistema educativo de alta calidad.	Sistema con buen rendimiento a nivel de Latinoamérica.	Sistema con rendimiento deficiente a nivel de Latinoamérica. Hay brecha de resultados según nivel socioeconómico	Uno de los mejores sistemas educativos del mundo.	Sistema educativo de calidad media. Hay brecha de resultados según municipio.
Normativa de promoción	Promoción automática en primer grado. De segundo en adelante depende del rendimiento académico.	Repetencia en todos los grados para alumnos que no alcancen las competencias necesarias.	La promoción depende del rendimiento académico y de la asistencia.	Cada establecimiento educativo establece los criterios de promoción escolar.	Depende del rendimiento de los estudiantes y de la asistencia.	Depende del rendimiento del alumno, pero antes se establecen programas para ayudar a los estudiantes con problemas académicos.	Los alumnos de secundaria deben repetir sólo las asignaturas reprobadas.	Repeten desde segundo grado en adelante por mal rendimiento, aunque antes hay programas de recuperación académica.	Promoción automática.	Promoción automática
Programas para evitar la repetencia	Asistencia escolar a los alumnos con problemas escolares: clases de recuperación, horas extraprogramáticas, ayuda a alumnos extranjeros, entre otros.	Sin información	Fomento de programas y cursos que busquen disminuir la repetencia, por ejemplo, los programas "Maestro más Maestro"; "Maestros Comunitarios" y escuelas de verano	Proyecto de Educación Rural: modelos flexibles para la educación, dirigidos a estudiantes que no pueden atender la educación regular. Esto ha aumentado la aprobación y la calidad en áreas como el lenguaje.	Se desarrollan estrategias de aprendizaje que disminuyan la brecha educacional entre compañeros. Potenciar la resiliencia en los alumnos a través de programas de apoyo.	Clases de recuperación y apoyo sostenido; Programa online del gobierno para ayudar a los niños con dificultades académicas y los programas para ayudar a estudiantes inmigrantes.		Sistema de recuperación pedagógica en vacaciones, que permite la promoción de los alumnos sin que éstos repitan el año escolar.	Promoción automática	Promoción automática. Educación complementaria para nivelar a los estudiantes con mal rendimiento.

Fuente: Elaboración propia

## V. EVIDENCIA INTERNACIONAL SOBRE EFECTOS DE LA PROMOCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR

Para el desarrollo de la segunda etapa del estudio, consistente en la sistematización de la evidencia internacional sobre los efectos de la promoción y retención escolar en los estudiantes, se realizó una revisión de evidencia disponible en artículos científicos, libros y documentos de trabajo, entre otros.

Este análisis contempla la revisión de artículos, encontrados mediante la búsqueda de informes de organismos internacionales como la OCDE, Eurydice y Unesco, además de otros documentos de revistas internacionales y la búsqueda de revistas especializadas en sitios especializados (EBSCO, Scielo, Google Scholar), con el objetivo de realizar un mapeo de las principales características y resultados de las políticas de promoción y retención escolar. En total fueron 39 artículos seleccionados. De ellos, 18 son en español y 21 en inglés; donde 4 documentos hacen referencia a Europa, 12 a Estados Unidos, 14 a Latinoamérica y el resto a otras zonas geográficas o son de referencia mundial.

La caracterización del estado del arte en la materia que se presenta contempla los siguientes aspectos: i) Historia de la discusión sobre políticas de promoción y retención escolar; ii) Panorama general sobre las políticas sobre promoción y retención a nivel internacional en la actualidad e indicadores comparativos existentes en la materia; iii) Evidencia disponible sobre la relación entre la promoción y retención escolar y las características demográficas y académicas de los estudiantes; iv) Evidencia disponible sobre el efecto de las políticas de promoción y retención escolar en el rendimiento académico, variables psicosociales, variables socioemocionales y trayectorias académicas de los estudiantes.

### 1) Historia de la discusión sobre políticas de promoción y retención escolar

La historia de la discusión respecto de la repitencia y la promoción escolar ha sido pendulante y ampliamente debatida, sobre todo desde que los sistemas escolares se masifican y consolidan en parte importante del mundo. Por ejemplo, en Estados Unidos, durante el siglo XIX, la promoción dependía del mérito y la repitencia afectaba al 70% de los estudiantes. Esta tendencia comienza a cambiar en la década de 1930, cuando aparecen teorías que dan cuenta del impacto negativo de la repitencia en el desarrollo social y emocional de los niños y ésta comienza a ser una práctica menos utilizada. Esta mentalidad comienza a cambiar nuevamente a finales de los setenta y principios de la década de 1980, cuando, a propósito del auge de las políticas de promoción escolar basadas en la performance de los niños en pruebas estandarizadas y el crecimiento de los mecanismos de rendición de cuentas (*accountability*) en todo el mundo, la repitencia se institucionaliza como práctica escolar en varios sistemas educativos. En los últimos 30 años, el debate frente a este tema ha rebrotado. Mientras parte importante de la literatura ha mostrado la ineficacia de la repitencia, calificándola como un mecanismo de promoción discriminatorio (Tingle,

Schoenberger & Algozzine, 2012), recientes analistas han llamado a no promover a los alumnos que no han alcanzado los estándares esperados en cada nivel escolar, entendiendo de esta manera la repitencia como un mecanismo de apoyo y control de la calidad de los sistemas educativos (Thomas, 2000).

De esta manera, y aunque en términos simplificados, la discusión a nivel general se centra entre quienes apoyan y quienes rechazan la repitencia. Los argumentos de cada posición tienen, por lo general, sustentos teóricos y empíricos importantes. Parte importante de los psicólogos educacionales y parte de los profesionales de la pedagogía quienes sugieren que la repitencia no trae mejoras en los logros escolares, y que, por el contrario, aumenta la deserción y los efectos negativos en el ajuste socioemocional. Además, se indica que la utilización de este mecanismo genera baja autoestima, debido a la estigmatización de los pares, profesores o familia, produciendo además bajas expectativas; costos para desarrollar procesos de reajuste a una nueva clase y profesores; e incluso peores resultados escolares. En la vereda contraria, investigadores educativos, pedagogos y hacedores de política han mostrado los beneficios de la repitencia. Desde estas perspectivas, se sugiere que esta práctica puede reforzar el conocimiento o disciplina de los estudiantes, con potenciales efectos positivos en los resultados de los niños, niñas y adolescentes. Además, se argumenta que la repitencia puede reforzar un ambiente más apto para mejorar los niveles educativos, ya que permite captar a estudiantes más homogéneos en términos de sus capacidades. Sin embargo, posiblemente el argumento más fuerte a favor de la repitencia es su supuesta relación en contra del bajo rendimiento, ya que se indica que la práctica de la repitencia crea un incentivo para que el estudiante se esfuerce más para no repetir (Manacorda, 2008; Torres, Acevedo & Gallo, 2015).

A pesar de que es aún un tema de debate, en la actualidad parte importante de los investigadores piensan que la repitencia es contraproducente y poco efectiva debido a la cantidad de efectos negativos que produce (Torres, Acevedo & Gallo, 2015), muchos de ellos demostrados empíricamente en distintos países, con distintos grupos y con diversos métodos de investigación. Sin embargo, la evidencia tampoco ha podido demostrar que las políticas de promoción automática sean totalmente positivas (Thomas, 2000).

Por todo lo anterior, existe un cierto consenso entre los investigadores del área que indican que ni la repitencia ni la promoción automática son alternativas efectivas ni totalmente infalibles para mejorar el rendimiento, el comportamiento y las características sociales y emocionales de los estudiantes. Al contrario, la evidencia indica que es la implementación de políticas y programas complejos, que desarrollen intervenciones que partan de las necesidades individuales y tengan en consideración los temas académicos, sociales y de salud mental el factor más importante para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el sistema (Jimerson & Renshaw, 2012) . En este sentido, el debate ha dejado de centrarse exclusivamente en la normativa de promoción y repitencia (Thomas, 2000), extendiéndose y enmarcándose en una discusión más general sobre el rol y capacidades de estudiantes, profesores y otros actores educativos de modo tal que se cree

un ambiente que les permita mejorar el rendimiento escolar (Jimerson & Renshaw, 2012; Thomas, 2000).

En esta línea, destaca especialmente la necesidad de realizar intervenciones tempranas que logren encontrar los posibles problemas (académicos, de comportamiento, salud mental, entre otras) de los estudiantes y que se evalúe constantemente la efectividad de las intervenciones en estudiantes con problemas. Asimismo, se ha propiciado la creación de programas que extiendan el año escolar o programas de verano para mejorar las habilidades académicas, que existan programas de tutorías entre pares o con adultos, entre otras soluciones<sup>3</sup> (Brophy, 2006; Jimerson & Renshaw, 2012; NASP, 2011; Román, 2009; Thomas, 2000).

## 2. Panorama general sobre las políticas y programas de promoción y retención.

A continuación se entrega una descripción del panorama internacional respecto de la promoción y retención escolar. Para ello, se distinguen especialmente las normativas asociadas a este fenómeno y el contexto en el que estas se desarrollan.

### 2.1) Normativas de la promoción y retención escolar

La literatura disponible describe especialmente las normativas educativas de los países de Europa, Latinoamérica y Estados Unidos, aunque también hay descripciones específicas de otros países. En general, es importante mencionar que, a pesar de lo que pudiera esperarse, existen importantes variaciones en este tema, con países como Japón, Corea y Noruega que tienen promoción automática y, por ende 0% de repitentes, hasta países cuya tasa de repitencia supera el 25%, como Bélgica, Francia, Luxemburgo, Holanda, Portugal y España (Ikeda & García, 2013).

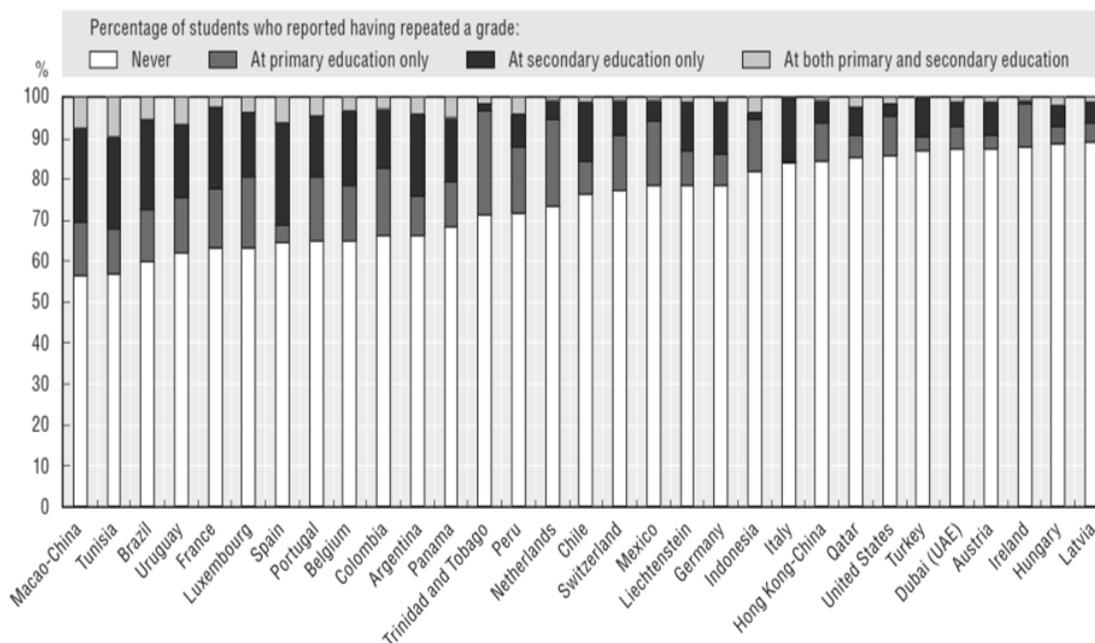
Por otro lado, de los 16 países de la OCDE y 14 países asociados, en el estudio de Ikeda & García (2013), un 10% de los estudiantes de 15 años menciona haber repetido alguna vez en su vida. Sin embargo, en países como Holanda, México, Irlanda, Estados Unidos, Suiza, Trinidad y Tobago, Indonesia, Perú y Hong Kong, los estudiantes tienden a repetir más en los grados de primaria que en los de secundaria. Por otra parte, en países como España, Italia, Turquía, Chile, Francia, Alemania, Bélgica, Austria, Argentina, Brasil, Panamá y Uruguay, los estudiantes tienden a repetir

---

<sup>3</sup> Ejemplos de estas intervenciones son aquellas llevadas en algunos estados de Estados Unidos. Por ejemplo, en el estado de Florida se desarrolla un programa que busca la identificación de las deficiencias en la lectura, el cual inicia en kindergarten. De este modo, quienes presentan dificultades son incluidos en programas de instrucción suplementaria con el objetivo de remediar dicho problema y evitar la repitencia desde el inicio del ciclo escolar. Por otra parte, en Chicago se promueven las escuelas de verano para los estudiantes con problemas académicos. Por último, en la ciudad de Nueva York se establecen monitoreos de las intervenciones que parten de manera temprana identificando las deficiencias de los alumnos, notificando a los padres y estableciendo un plan de trabajo complementario (Education Innovation Institute, 2011)

más en secundaria que en primaria. Por último, en Hungría, Portugal, Luxemburgo, Qatar, Dubai y Colombia, no existe diferencias significativas en el porcentaje de estudiantes que repiten en primaria y secundaria, lo que muestra una importante heterogeneidad en este tema.

**Gráfico 1: Porcentaje de estudiantes que reportan haber repetido por país según nivel**



**Fuente:** Ikeda & García (2013)

**Nota:** Se reporta el porcentaje de estudiantes de 15 años que menciona haber repetido al menos una vez por nivel educativo

### 2.1.1) Europa

A nivel europeo, en la mayoría de los países existe la posibilidad de que un alumno repita de curso en educación primaria. Aunque existen apoyos y actividades de refuerzo a lo largo del curso para el alumno que tiene problemas de aprendizaje, aun así algunos estudiantes no consiguen alcanzar los objetivos establecidos para este curso, existiendo legalmente la posibilidad de repetir. Aún así, hay muy pocos países que no permiten la repetición de curso. Un ejemplo es en Noruega, donde la normativa establece que todos los alumnos deben ser promovidos automáticamente. Otro caso interesante es Islandia, donde si bien la norma no establece explícitamente la promoción automática, ésta señala que la educación normalmente tiene una duración de 10 años, lo que se ha interpretado como que ningún niño debiera estar más de ese tiempo en la escuela y la promoción automática se ha convertido en una práctica habitual del sistema y las escuelas (Eurydice, 2011; p. 21).

A pesar de existir legalmente, algunos países tienen algunas limitaciones a esta práctica. Así, en algunos países en los que está permitida la repetición de curso, para evitar que esta sea una

práctica que se utilice de manera prematura, la normativa limita su aplicación a los primeros cursos de educación primaria. Por ejemplo, Alemania, Hungría, Austria y Portugal no permiten la repitencia en primer grado; en Grecia no pueden repetir en los dos primeros grados; y en Polonia, en los tres primeros (Eurydice, 2011). Además, hay países en que se limita el número de veces que los alumnos pueden repetir de cursos por etapa. Por ejemplo, en la comunidad flamenca de Bélgica, los alumnos no pueden sobrepasar 8 años en primaria; en Dinamarca no se pueden repetir más de 2 cursos a lo largo de la escolarización obligatoria; y en países como República Checa, España, Francia y Eslovaquia, sólo se puede repetir un curso a lo largo de primaria (Eurydice, 2011). Todas estas constituyen estrategias relevantes, que permiten moderar y disminuir el incentivo hacia la repitencia.

Noruega e Islandia siguen siendo los únicos países con promoción automática si se considera el caso de la educación secundaria inferior (6° a 9° grado). En el resto de los países, la decisión de la promoción depende principalmente del rendimiento académico (calificaciones), aunque también algunos países la promoción está condicionada al comportamiento o a la asistencia a clases. Así, en algunos países como Italia, Chipre, Hungría, Polonia, Portugal y Rumania, el ausentismo escolar puede ser razón suficiente para que un alumno repita de curso, existiendo un límite en el número de faltas (Eurydice, 2011; p. 41).

### 2.2.2) Latinoamérica

A nivel latinoamericano, la repitencia pareciera ser una política instalada en los sistemas educativos para aquellos individuos con rezagos en el aprendizaje, lo que se comprueba al ver el promedio regional de repitencia el cual alcanza el 4,9% en primaria (Unesco, 2015) y 5,9 en secundaria (Unesco, 2014).

A diferencia de lo que ocurre con el caso europeo, para esta región no existe un análisis comparado exhaustivo sobre las políticas de repitencia. Sin embargo, el INNEd (2015), señala que los países latinoamericanos tienen presente la repitencia dentro de sus normativas educativas, aunque las políticas de promoción difieren entre países. Así, Nicaragua establece la repetición de grado en todos los niveles en caso de que los estudiantes reprobren al menos dos asignaturas, mientras que Costa Rica y Guatemala establecen la repetición de grado sólo para primaria, mientras que, para secundaria, la repetición es sólo para la asignatura reprobada (Unesco, 2013).

El resto de los países analizados tienen repitencia aunque de manera limitada, puesto que se establece la promoción automática en algunos niveles. Así, en Perú se establece que los alumnos de primer grado deben ser promovidos automáticamente, y en República Dominicana se establece la promoción automática para los alumnos de primer y segundo grado (Unesco, 2013), mientras que en Brasil la promoción automática llega hasta tercer grado (INNEd, 2015). Por otra parte, en Cuba, si bien se establece la promoción automática hasta cuarto grado, se pueden realizar evaluaciones cualitativas desde segundo grado en caso de necesitar que el estudiante repita (INNEd, 2015).

### 2.2.3) Estados Unidos

Las políticas educativas en Estados Unidos dependen de cada uno de los estados aunque en general el país tiene una larga historia caracterizada por las fluctuaciones en la aplicación de la repitencia escolar. Esto refleja los cambios en las creencias de los educadores y los hacedores de política (*policy makers*) sobre la efectividad de la repitencia y las condiciones bajo las cuales se debe aplicar (NASP, 2011).

Desde fines de la década de 1990, se practica la repitencia a todos los grados escolares en la mayoría de los estados. Esto se aplica a partir de la política promovida por el ex presidente Bill Clinton: "*No Child Left Behind*", quien indicó que la promoción automática no favorece a los estudiantes a los cuales no se les entregan las herramientas necesarias. En este sentido, se indicó que los alumnos requerían de estándares académicos rigurosos como forma de transición en las escuelas y la promoción debe depender del esfuerzo y los logros, y no simplemente de acumular tiempo en la escuela (Jimerson, 2001; Thomas, 2000).

Adicionalmente, algunos estados comienzan a aplicar legislaciones para profundizar estas normativas. Por ejemplo, en Texas se crea una legislación que se comienza a aplicar en el periodo escolar 2002-2003, que establece que los niños en tercer, quinto y octavo grado deben pasar el "*Texas Assessment of Knowledge and Skills*" en contenidos específicos para ser promovidos al siguiente nivel, a menos que existan situaciones excepcionales, como, por ejemplo, documentos que acrediten problemas de aprendizaje (Wu; West & Hughes, 2008). Por otra parte, Chicago establece un sistema similar con el "*Iowa Test of Basic Skills*" en tercero, sexto y octavo grado para determinar qué estudiantes son promovidos y cuáles deben asistir a escuelas de verano o repetir (Thomas, 2000; p. 324). En la actualidad, el presidente Obama lleva a cabo una reforma educativa en la que el estado debe identificar e intervenir con ayuda a aquellos que tienen un menor rendimiento en las escuelas (US. Department of Education, s.f).

### 2.2.4) Otros países o regiones

Por último, dentro de la literatura, se encontró información sobre las políticas educativas de Sudáfrica y China. Para el primer país, se encuentra que en "*The South African Schools Act*", se establece que el estudiante sólo puede repetir una vez cada fase de escuela y hasta cuatro veces en los doce años de escolaridad (Fleish & Schindler, 2009). Por otro lado, en China inicialmente la retención sólo se podía realizar con un máximo porcentaje de estudiantes por cohorte, principalmente porque era un país relativamente pobre y había mucha demanda por educación. Por ejemplo, en la provincia de Gansu, los directores de la escuela no podían retener a más de 3% de sus estudiantes de sexto grado. En los últimos años, sin embargo, el Ministerio de Educación ha eliminado las restricciones de repitencia debido a la mejora fiscal (Chen et al, 2010).

## 2.2) Contexto en el que se aplican las normativas

### 2.2.1) Europa

En Europa los sistemas educativos difieren según país. En primer lugar, las diferencias se encuentran en la forma de organizar la educación: si bien la mayoría propone una educación con currículum básico común, en la cual los estudiantes pasan de primaria a secundaria siguiendo el mismo currículum; también se encuentran países donde la educación tiene estructura única, es decir, la oferta educativa abarca desde el inicio hasta el final de la escolarización obligatoria sin transición alguna entre primaria y secundaria, y en la que todos los alumnos cursan la misma educación general. Aquí se encuentran los países escandinavos, Islandia, Estonia, Letonia, Bulgaria, Croacia y Eslovenia. Por otra parte, Bélgica (en la sección de habla alemana), Alemania, Austria y Lituania presentan una educación secundaria diferenciada, que, tras completar la educación primaria, los estudiantes pueden elegir distintas vías educativas (Eurydice, 2014).

También se ha visto que los sistemas educativos en Europa difieren por resultados académicos, aunque éstos han presentado una mejora sostenida en el tiempo desde la mitad de la década de 1990 (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010). A partir de las pruebas PISA 2012, países como Italia, España, Suecia, Hungría, Croacia, Grecia y Rumania presentaban puntajes menores al promedio mundial en la prueba PISA, aunque por sobre los 450 puntos. Por otra parte, en República Checa, Francia, Reino Unido, Islandia, Letonia, Luxemburgo, Noruega y Portugal se presentaban como países con puntaje promedio a nivel mundial (entre 480 y 500 puntos), mientras que el resto de los países de este continente mostraron un promedio PISA 2012 superior al mundial (OCDE, 2014).

Además, difieren en el gasto por estudiante. Mourshed, Chijioke & Barber (2010) encuentran una gran diferencia por países, siendo Luxemburgo, Dinamarca y Noruega aquellos que aportan más recursos por alumno (sobre los 10.000 dólares por cada uno), seguidos por Suiza, Bélgica, Austria, Suecia, Finlandia e Islandia (8.000-10.000 dólares por alumno), mientras que Bulgaria, República Checa, Croacia, Polonia y Lituania son los países que menos aportan por estudiante (2.000-4.000 dólares por alumno). Tomando esto en consideración, en conjunto con los datos PISA 2000, llegan a la conclusión que no hay una relación clara entre gasto en educación y rendimiento educativo.

Por último, tal como se mencionó en el punto anterior, las políticas sobre promoción y retención escolar varían entre los países. En este contexto, si bien el promedio de repitencia de niños de primaria en Europa es de casi un 10%, se encuentran países con una baja tasa de repitencia tal como Islandia (0,2%) y Polonia (0,4%), mientras que Lituania (23,4%) y Portugal (28%) presentan las tasas más altas. Por otra parte, para secundaria el promedio de repitencia es de casi 8%, siendo Reino Unido (0%), Islandia (0,2%), Irlanda (0,7%) y Chipre (0,7%) los países con menor cantidad de repitentes y España (20,8%) y Luxemburgo (24%) los países con las tasas más altas (Eurydice, 2011)

### 2.2.2) Latinoamérica

Para la década del 2000, los países de la región latinoamericana presentaban un alto nivel de acceso a la educación primaria (tasa neta de matrícula de 95% promedio); mientras que las tasas de repitencia y deserción comenzaban a mostrar una tendencia a la baja, lo cual hizo que las tasas de conclusión escolar empezaran a mejorar de manera significativa en la mayoría de los países (Unesco, 2014).

De este modo, para 2010, la tasa de repitencia en primaria llegó en promedio a casi un 5% en los países de América Latina y el Caribe, en comparación al 6,8% que alcanzó en los 2000. Es decir, cada año, alrededor de 1 de cada 20 alumnos fue reprobado en su grado. A pesar de lo anterior, el efecto acumulado de la repitencia y el ingreso tardío al sistema escolar hicieron que en 2010 la tasa promedio de sobre-edad en enseñanza primaria entre los países de la región fuera de 9% (aunque en Colombia, Brasil y Nicaragua, llegaba al 21%) (Unesco, 2014)

Durante la década pasada, en promedio, los países de la región no disminuyeron la tasa de repitencia en educación secundaria, permaneciendo ésta en un 5,9%. Más aún, en algunos países el porcentaje de alumnos reprobados en secundaria aumentó de manera importante (como fue el caso de Dominica y República Dominicana), e incluso en Uruguay experimentó un leve aumento, a pesar de poseer una repitencia más del doble que el promedio regional, pasando de 12,9% a 14,3% en el período. (Unesco, 2014).

La tendencia general del gasto público en educación durante la década pasada fue levemente positiva en América Latina y el Caribe (pasando aproximadamente de un 4,5% a un 5,0% del PIB en promedio), aunque sin un aumento relevante de la priorización de la educación dentro del gasto público. En Costa Rica el gasto público en educación, en 2010, equivale al 20% del presupuesto de gobierno. Chile, en cambio, para el 2011, tenía un gasto público en educación equivalente al 4,51%, al igual que Colombia y Uruguay. Perú, en cambio, tiene un gasto cercano al 3% (Unesco, 2014).

### 2.2.3) Estados Unidos

Al analizar los puntajes PISA 2012 de Estados Unidos, se puede ver que sus puntajes están dentro del promedio mundial (490 puntos) (OCDE, 2014). Por otra parte, Estados Unidos, a pesar de ser un país con alta educación pública (US. Department of Education, s.f), su gasto por estudiante no supera los 2.000 dólares (Mourshed, Chijioke & Barber, 2010).

En cuanto a la repitencia, tal como se mencionó con anterioridad, desde la mitad de la década de 1990, se comienzan a utilizar los test estandarizados para evaluar a los alumnos y así tomar decisiones sobre promoción y repitencia. Se estima que entre un 5 y un 10% de los niños repiten anualmente en Estados Unidos, representando 2.4 millones de niños al año (Jimerson, 2001).

Tomando esto en consideración, es que en la actualidad el gobierno lleva a cabo una reforma educativa que contempla mejorar las políticas de repitencia en el país.

#### 2.2.4) Otros

La matrícula de estudiantes en Sudáfrica es casi universal: un 99% de los niños asiste a primaria y un 87% está en grados de secundaria. La mayoría de niños en edad escolar que están fuera de la escuela, lo hacen por tener alguna discapacidad o por tener barreras económicas o sociales. Por otra parte, de los niños que se matriculan en la escuela, un 42% de los estudiantes de sexto grado reporta haber repetido al menos una vez. A pesar de las normas de edad específica introducidas a fines de 1990s, Sudáfrica sufre de mucha repitencia temprana. El problema es que mucha de la repitencia no es reportada como tal porque no se basa en fallas académicas (por ejemplo, que la educación parvularia se hace de manera informal), por lo que la tasa podría aumentar (Fleish & Schindler, 2009; p.267).

### 2.3) Evidencia disponible sobre los factores de la repitencia escolar

Parte importante de la literatura se concentra en estudiar la relación entre la repitencia escolar y distintas características del estudiante y sus familias. En este sentido, Jimerson (2001) menciona que la retención escolar depende de una serie de factores, entre los que se puede incluir las características personales, las de la escuela y de la familia que se asocian a las chances de repetir. En esta sección se analizan las características que aumentan las probabilidades de repetición. Se debe tener en cuenta que la limitación principal de los estudios es que los estudiantes no son asignados aleatoriamente a la repitencia, por lo que es probable que los análisis no consideren variables que generan diferencias entre los estudiantes promovidos y los repitentes (NASP, 2011; Wu, West & Hughes, 2008).

**Cuadro 1: Síntesis de factores para la repitencia escolar**

Sociodemográficos	Académicos	Socioemocionales	Otros
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser prematuro y/o de los menores de la clase</li> <li>• Hombres y minorías raciales o étnicas</li> <li>• Bajo nivel socioeconómico y educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades en el aprendizaje</li> <li>• Pasar por niveles de transición</li> <li>• Contextos pedagógicos que aprueban la repitencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas socioemocionales e inmadurez.</li> <li>• Menor atención, motivación y actitud hacia el trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura de la repitencia</li> <li>• Bajo involucramiento parental</li> </ul>

### 2.3.1) Factores Sociodemográficos

La evidencia disponible entrega información sobre características sociodemográficas que se asocian a los perfiles de los repitentes. En general, estas pueden ser divididas en tres categorías: características propias del estudiante, características de las familias y las del entorno.

Dentro de la primera categoría llama la atención que la evidencia muestra que los niños y niñas más pequeños son aquellos que más repiten. De esta forma, se encuentra que los estudiantes menores 7 años presentan altas tasas de repitencia (Herrera, 2009), tal como se mostrará más adelante con la repitencia en los primeros niveles escolares. Esto se ve afectado, además, tanto para los niños prematuros (Gadeyne, Onghena & Ghesquiere, 2008) como para los niños que nacen en la segunda mitad del año (Corman, 2010) aumentan las probabilidades de repetir.

Por otra parte, numerosos estudios demuestran que los hombres tiene el doble de probabilidades de repetir que las mujeres (Brophy, 2006; Chen et al, 2010; Corman, 2010; Fleish & Schindler, 2009; Gadeyne, Onghena & Ghesquiere, 2008; Jimerson et al, 2006; Levine, Pollack & Comfort, 2001). En esta línea, por ejemplo, Tingle, Schoenberger & Algozzine (2012) muestran que si bien las tasas de promoción son similares para hombres y mujeres (50,8% vs 49,2%), los hombres tienen mayores probabilidades de repetir que las mujeres (64 vs 36%). Por otra parte, Fleish & Schindler (2009), muestran que en Sudáfrica, para los cohortes de 1996 y 1997, los hombres repiten más que las mujeres, patrón que se hace más extremo entre los adolescentes de la secundaria. Adicionalmente, los autores muestran que más del doble de hombres repite que las mujeres y sobre octavo grado superan a las mujeres en tres veces. Además, los hombres en Sudáfrica tienden a repetir más veces que las mujeres: un 18% de los hombres señalan haber repetido más de una vez en comparación al 13% de mujeres que mencionan lo mismo.

Otro conjunto de investigaciones muestran que también influye la raza, la etnia o nacionalidad de los estudiantes (Bonvin, 2003; Corman, 2001; Thomas, 2000). En esta línea Tingle, Schoenberger & Algozzine (2012) indican que la retención es más probable para los afroamericanos (3,6%), hispanos (2,9), indio-americano (3,6), que otros grupos raciales. Para el caso de Guatemala (del Valle, 2010) y de Bélgica (Gadeyne, Onghena & Ghesquiere, 2008), los estudios demuestran que este patrón puede deberse a que los estudiantes no manejen el lenguaje oficial, teniendo una desventaja de quien domina el idioma con el cual el docente imparte sus clases, aumentando así las probabilidades de repetir. Por otra parte, Anderson (2014) indica que los indígenas en Australia tienen mayores probabilidades de repetir puesto a que no acceden a educación preescolar, teniendo por ello una peor preparación para los siguientes niveles, o puede deberse a que su educación anterior no es compatible con las expectativas escolares de aprendizaje.

En segundo lugar, existen características de las familias que se relacionan con la repetición. En esta línea, se menciona que los estudiantes que provienen de hogares monoparentales y/o aquellos que tienen padres adolescentes aumentan sus chances de repetir (Corman, 2001; Levine, Pollack

& Comfort, 2001). Sin embargo, pareciera ser que el nivel económico y educativo de las familias son las variables que más impactan en la retención de los estudiantes (Brophy, 2006; Corman, 2001).

En esta misma línea, Ikeda & García (2013) mencionan que las diferencias entre repitentes y promovidos se deben en gran parte al contexto socioeconómico del que provienen. Esto podría implicar que el hecho de ser promovido no dependería sólo de las habilidades académicas, sino que también de las diferencias socioeconómicas con sus pares. Algo similar plantea Del Valle (2010), que explica lo anterior señalando que a menores niveles socioeconómicos, peores son las condiciones de vida y esto influye en el desarrollo físico y cognitivo de las personas. Por ejemplo, en condiciones de pobreza es más probable que haya desnutrición, lo cual retarda la adquisición de la capacidad cognoscitiva limitando las capacidades aprendizaje. Además, generalmente son familias cuyos padres tienen bajos niveles educativos, por lo que no pueden reforzar lo que sus hijos aprenden en las escuelas.

Además, en contextos de pobreza es probable que haya más trabajo infantil, el cual es una de las causas del abandono escolar, de la repitencia y de la sobre-edad. La dedicación al trabajo y/o alguna actividad que genere ausencias continuadas, interfiere gravemente en las oportunidades educativas, por lo que muchos no logran completar los ciclos de enseñanza, arriesgando seriamente sus posibilidades de superar la pobreza (Brophy, 2006; del Valle, 2010; Unesco, 2013).

Asimismo, los resultados muestran que también existen factores que aumentan las chances de repetir y que se relacionan con el territorio, como son el vivir en ambientes pobres y/o rurales (Brophy, 2006; Corman, 2001; del Valle, 2010; INNEd, 2015, Muñoz, 2009). La OCDE (2013b) indica que cuando se compara a dos estudiantes con una performance similar, los estudiantes que provienen de contextos más desaventajados tienen mayores probabilidades de repetir. Brophy (2006) atribuye lo anterior al hecho de que las escuelas en áreas pobres, en general, tienen limitaciones como pocos años escolares, altas tasas de ausencia docente, recursos limitados, profesores bajamente calificados y clases con muchos alumnos y/o multiedades.

Pese a lo anterior, la relación existente entre los antecedentes socioeconómicos de los alumnos y el aprovechamiento escolar no es lineal, ya que existe un fenómeno denominado “resiliencia”, el cual se presenta cuando algunas escuelas que atienden a alumnos de bajo nivel socioeconómico, logran que esos estudiantes obtengan resultados académicos satisfactorios. En México, por ejemplo, esas escuelas son, precisamente, las que son calificadas como “académicamente efectivas” y consiguen buenos resultados al tener en consideración las necesidades concretas y el contexto del cual provienen de sus alumnos, de modo de neutralizar las interferencias que afectan en los resultados académicos (Muñoz, 2009).

### 2.3.2) Factores Académicos

En cuanto a los factores académicos, la evidencia disponible muestra que existen tanto factores que son propios del alumno como aquellos que provienen del contexto pedagógico y que se relacionan con el fenómeno de la repitencia y de la promoción.

En primer lugar, en cuanto a los antecedentes académicos de los estudiantes, cabe destacar que los alumnos repitentes son, evidentemente, aquellos que tienen más dificultades en el aprendizaje y por ende, tienen un promedio más bajo de logro que la población a la cual pertenecen, principalmente en las áreas del lenguaje y la lectura (Bonvin, 2003; Jimerson et al, 2006). El principal problema es que estas dificultades en el aprendizaje son detectadas tardíamente, una vez que el alumno está cerca de repetir o después de que el estudiante repitió. De este modo, se evidencia que más de la mitad de los alumnos diagnosticados con dificultades en el aprendizaje ya ha sido repitente al momento del diagnóstico (Bonvin, 2003).

Además del rendimiento académico, diversos autores han hecho gran énfasis en la importancia de las transiciones de nivel (INNEd, 2015; Román, 2009; Tingle, Schoenberger & Algozzine, 2012) como un factor para explicar la repitencia. Por ejemplo, Brophy (2006) señala que la repitencia ocurre más frecuentemente en los niveles de kindergarten y primer grado, seguido por las transiciones a "*middle school*" y "*high school*", lo que se atribuye tanto a procesos organizacionales como de estructura del sistema escolar.

Adicionalmente, los datos muestran que durante la transición desde la educación básica a la educación media se produce el momento más complejo, no solamente a nivel de repitencia sino que también al nivel de deserción (Román, 2009). En este sentido, Unicef muestra que mientras en sexto año de primaria la tasa de repetición es cercana al 2%, en primer año de secundaria puede llegar incluso al 30% (INNEd, 2015). Herrera (2009), haciendo referencia a Venezuela, menciona que esto se debe a la ruptura física y curricular puesto que, en este país, casi todos los alumnos que culminan con éxito sexto grado, se ven obligados a cambiar de institución al matricularse en séptimo grado.

Como primer factor del contexto pedagógico, se encuentra que las características de los docentes influyen en las posibilidades de repitencia de un estudiante. La evidencia ha demostrado lo gravitantes que son los profesores y sus prácticas en el aula para desarrollar el aprendizaje entre los estudiantes (Treviño et al, 2010), sin embargo, sólo un 2% de los profesores se reconocen como uno de los factores explicativos del fracaso de los estudiantes en aspectos relacionados con ellos mismos y la calidad de la enseñanza que implementan en el aula (Román, 2009).

Villalonga (2011) señala que los docentes tienen una representación negativa de los niños, asociada a conceptos tales como la violencia, indisciplina, causas perdidas, etc.; lo que puede asociarse a la falta de entusiasmo y la poca dedicación de los profesores al momento de impartir sus clases, que termina afectando el rendimiento de los estudiantes (Del Valle, 2010). Además, Muñoz (2009) señala que muchas veces los profesores construyen conceptos negativos acerca de las habilidades de los alumnos que sufren retrasos pedagógicos, clasificando a tales alumnos entre

los menos capaces del curso, no siempre entregándoles apoyos que podrían mejorar su situación académica, sino que reforzando el aprendizaje de los más aventajados.

Por otra parte, los profesores tienen poca conciencia de las consecuencias que la repitencia tiene para los estudiantes (Jimerson, 2001; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002). Brophy (2006) señala que esto puede deberse, principalmente, a que los profesores en países en desarrollo normalmente no son formados para tomar decisiones sobre promoción o repitencia y no tienen acceso al detalle de los estándares de logro, por lo que sus decisiones dependen de observaciones arbitrarias o creencias que justifican sus criterios. Además, los profesores no son formados o no se espera que hagan algo distinto con los estudiantes repitentes, en consecuencia, los repitentes literalmente repiten las mismas clases y actividades del año anterior, las cuales ya demostraron ser ineficaces para el alumno (Brophy, 2006; McGrath, 2006).

A pesar de lo anterior, los docentes no siempre se muestran a favor de la retención escolar. De hecho, Bonvin (2003) encuentra que la relación entre actitudes positivas y negativas es de un 50%. En las clases en las cuales los profesores tienden a tener una actitud negativa hacia la repitencia hay menos alumnos repitentes: un 77% de estas clases no tiene alumnos atrasados, comparado con un 61% de los cursos cuyos profesores apoyan esta práctica educativa.

Otros factores educativos implicados son los problemas del mismo sistema escolar y las normativas de repitencia escolar. Por una parte, un factor importante es la incapacidad del sistema escolar para acoger y dar respuestas adecuadas a los niños con problemas en el aprendizaje, contribuyendo a la mantención o incremento de las cifras de repitencia y deserción escolar (McGrath, 2006; Román, 2013). En este sentido, los recursos educativos deben combinarse con procesos educativos pertinentes y significativos, con una gestión enfocada en los aprendizajes (Treviño et al, 2010). Por otra parte, dado a que no existen normativas claras respecto a la repitencia escolar, esta se hace de manera individualizada y depende de las decisiones de los establecimientos educativos y/o de los profesores. De este modo, si el logro de los estudiantes se evalúa en relación a sus compañeros más cercanos en vez de los estudiantes del mismo grado, se obtiene el efecto "*frog pond*": muchos estudiantes que tienen un resultado alto a nivel nacional son retenidos en sus escuelas cuando podrían ser promovidos si asistieran a escuelas con menor rendimiento (Brophy, 2006).

### 2.3.3) Factores socioemocionales

Bonvin (2003) menciona que los problemas psicológicos aparecen como uno de los factores más importantes para la repitencia, seguidos por la madurez de los niños y su nivel intelectual. Del Valle (2010) indica que un estudiante con mayor inestabilidad emocional, probablemente tendrá su atención dividida y le costará concentrarse, afectando su rendimiento. Por otro lado, un alumno con menor madurez tendrá menos posibilidades de asimilar todas las destrezas necesarias para poder superar con éxito el año escolar.

El problema principal de la madurez, encontrado por McGrath (2006), es que ésta no se desarrolla simplemente por el hecho de interactuar con otros niños con el mismo nivel de madurez emocional, social e intelectual (de hecho, esto no está comprobado en la literatura), sino que resulta de la interacción entre el tiempo que requieren los estudiantes para generar las habilidades y conocimientos (tiempo interno) y las experiencias de estimulación y oportunidades de aprendizaje. De este modo, se podría señalar que la repitencia no es una alternativa efectiva si no se toma en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y los mecanismos que resultan efectivos o ineficaces a la hora de generar el aprendizaje esperado en el alumno.

Otras variables importantes serían la atención, motivación y la actitud hacia el trabajo (Brophy, 2006). Para explicar esta relación, Del Valle (2010) señala que la motivación intrínseca y extrínseca repercuten en el rendimiento de los estudiantes, puesto que los estudiantes más motivados son quienes realizan en mayor medida las actividades y buscan aprender de mejor forma. Además, se indica que generalmente los estudiantes más motivados son aquellos que ya han alcanzado cierto nivel de aprendizaje y experimentan éxito en el desarrollo de un tema.

Finalmente, Gadeyne, Onghena & Ghesquiere (2008) señalan que los estudiantes del grupo de promovidos generalmente tienen mejores puntajes en comportamiento pro-social, cercanía con sus profesores, integración, bienestar escolar, participación autónoma, actitud de trabajo y autoconfianza que los repitentes; además de tener menores conductas agresivas, configurando así un cuadro donde los estudiantes repitentes tienen patrones bastante diferenciados de los otros estudiantes.

#### 2.3.4) Otros factores

Otro factor mencionado en la literatura es lo que se ha llamado cultura de la repitencia. En primer lugar, Villalonga (2011) menciona que los juicios de excelencia y de fracaso son fabricados en el sistema educativo, es decir, son representaciones socialmente construidas. Por otra parte, McGrath (2006), menciona que desde hace muchas décadas se ha aceptado que la repitencia es una solución efectiva a los problemas de los niños y niñas que parecen ser socialmente inmaduros o que no tienen el mismo nivel de aprendizaje que el resto de sus pares. De este modo, se ha encontrado en ocasiones que los padres presionan a las escuelas para que sus hijos repitan en caso de presentarse alguna de estas dificultades. En este sentido, el éxito y el fracaso escolar como la repitencia dependen del marco cultural en el que se esté inserto y cómo se evalúa y se juzga el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, la literatura también ha mostrado la importancia del involucramiento parental en la escuela y su relación con la repitencia. En esta línea, se ha indicado que los niños y niñas con padres más involucrados tienen menos chances de repetir (Gadeyne, Onghena & Ghesquiere, 2008; Jimerson et al, 2006). En esta misma línea, Del Valle (2010) señala que aquellos padres que no se interesan por la educación de sus hijos están aislados de su progreso, por lo que no pueden reforzar lo aprendido en los establecimientos educativos ni entregar material de apoyo.

## 2.4) Evidencia disponible sobre el efecto de las políticas de promoción y retención escolar

Otro foco de la literatura respecto de las políticas de promoción y retención escolar dice relación con el impacto de la repitencia en los estudiantes. La información disponible al respecto es amplia, y los resultados encontrados pueden ser divididos principalmente en tres grandes áreas: efectos académicos, efectos socioemocionales y efectos económicos de la repitencia.

**Cuadro 2: Síntesis efectos de la repitencia escolar (internacional)**

Académicos	Socioemocionales	Económicos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Empeora el rendimiento de los estudiantes.</li><li>• Aumenta las chances de ausentismo y deserción escolar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aumenta los sentimientos de frustración, humillación, miedo, enojo y tristeza.</li><li>• Problema de relación con los pares.</li><li>• Pérdida de status social</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Costos directos y de oportunidad por permanecer dentro del sistema escolar (individuales y sociales).</li><li>• Los repitentes acceden a trabajos de menor competencia y salario.</li></ul>

### 2.4.1) Efectos a nivel académico

En general, la evidencia muestra que el impacto la retención escolar en el rendimiento académico de los alumnos tiende a ser negativa. Si bien hay estudios que demuestran que hay una mejora de los estudiantes en el año de repitencia, mostrando una ventaja respecto a sus compañeros menores (Brophy, 2006; Manacorda, 2008; NASP, 2011), esto no debiese sorprender puesto que son alumnos que repiten el currículo por segunda vez (Brophy, 2006). Además, esta ventaja presentada se pierde en el tiempo (entre 2 y 4 años), llevando a que los alumnos tengan iguales o peores resultados que el resto de los estudiantes (Chen et al, 2010; Manacorda, 2008; NASP, 2011).

Tingle, Schoenberger & Algozzine (2012), por ejemplo, realizando un pequeña revisión en base a meta-análisis de 20 estudios (incluyendo algunos que ya eran meta-análisis), señala que un 95% de las referencias muestran diferencias significativas entre los alumnos promovidos y los retenidos. Cuando realizan análisis de datos, dan cuenta que, los resultados positivos a favor de los repitentes son la mejora en el año de repetición, pero esta no se mantiene en el tiempo e incluso la performance académica de los repitentes es consistentemente menor que la de los pares promovidos tanto a largo como a corto plazo. De este modo, se concluye que la retención escolar no parece alterar la diferencia en el logro entre los estudiantes repitentes y sus pares promovidos.

En esta misma línea, en PISA 2012, se comprueba que más del 20% de los estudiantes en 16 países han repetido al menos un grado. Analizando las diferencias, se puede ver que para 2003, los puntajes obtenidos variaban en 90 puntos entre los repitentes y los que han sido promovidos de curso, mientras que para 2012, la diferencia aumenta a 95 puntos, mostrando así una profundización de las brechas académicas producto de la repitencia. A nivel de territorio, los países que participan en PISA y que tienen sistemas educativos con repitencia tienden a tener peor performance en matemática (OCDE, 2013b). Los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) apuntan a que los estudiantes que han repetido de curso al menos una vez, obtienen menores resultados a nivel global en todas sus pruebas aplicadas (Unesco, 2015).

Ikeda & García (2013) complementan lo anterior, señalando que la performance de los estudiantes que son promovidos de curso, comparado con quienes son retenidos en algún grado de secundaria, es mejor, sin embargo, las diferencias pueden estar desde los 35 puntos (en Austria y Colombia) hasta 80 y 100 puntos (Francia, Argentina, España, Hungría, Irlanda, Italia, Portugal, Dubai, Qatar, Uruguay y Estados Unidos), aunque la diferencia más grande es de 152 puntos en Trinidad y Tobago.

Además de perjudicar el rendimiento escolar, la repitencia es uno de los predictores más fuertes de deserción escolar (Jimerson et al, 2006; INNEd, 2015; Manacorda, 2008; NASP, 2011). Herrera (2009), por ejemplo, menciona estudios anteriores sobre educación en Venezuela e indica que el factor más común de todos los desertores venezolanos entre 15 y 29 años es haber repetido un año previamente. En esta misma línea, Jimerson, Anderson & Whipple (2009) encuentran que los estudiantes que repiten de manera temprana (kinder a cuarto grado) tienen cinco veces más posibilidades de desertar entre el octavo y décimo grado que aquellos que fueron promovidos; mientras que quienes repitieron de manera tardía, aumentan sus chances a once veces. McGrath (2006), por otra parte, señala que los estudiantes repitentes tienen entre 20% y 50% más chances de desertar en la secundaria en relación a sus pares con el mismo nivel de logro y comportamiento que fueron promovidos. A pesar de lo anterior, muchos estudios mencionan que la retención escolar en primaria o middle-school está asociada a la deserción, mientras que la repitencia en secundaria no tendría esta asociación de manera significativa (Ikeda & García, 2013).

McGrath (2006) indica que los estudios concluyen que el aumento del riesgo de la repitencia no puede ser explicado por el bajo logro como directamente lo explica la experiencia de haber repetido un año escolar. No obstante, se debe tener en cuenta que hay otros factores que también aumentan las probabilidades de la deserción escolar, como el ausentismo escolar, la sobre-edad y la baja autoestima (Jimerson, Anderson & Whipple; 2009), aunque estos también podrían relacionarse con la repitencia.

#### 2.4.2) Efectos a nivel socioemocional

En general, la literatura muestra que tampoco existen mayores efectos positivos de la repitencia en variables o factores socioemocionales. En primer lugar, se ha demostrado que la retención puede llevar a que al alumno le llegue el mensaje de que no tiene las capacidades necesarias y que se le ha castigado por ser malo o fallar en el aprendizaje, aumentando los sentimientos de frustración, humillación, miedo, enojo y tristeza (Ikeda & García, 2013; McGrath, 2006; Thomas, 2000). En esta línea, los estudios indican que los alumnos repitentes tienden a mostrar menos autoestima que sus pares promovidos (Brophy, 2006; Jimerson, 2001; Jimerson et al, 2006; Thomas, 2000).

Por otra parte, los hallazgos han sugerido que la repetición de curso puede tener efectos perjudiciales sobre el ajuste socio-emocional y el comportamiento de los niños. Los estudiantes retenidos tienen un menor ajuste social, problemas de relación con los pares, incremento de actitudes y comportamientos negativos, y actitud negativa hacia la escuela, la cual impacta en el ausentismo escolar (Brophy, 2006; Jimerson et al 2006).

McGrath (2006) señala que muchos de los estudiantes repitentes tienen problemas con socializar con estudiantes más pequeños y de desarrollar nuevas habilidades de sociabilización en el caso de un cambio de escuela. Por otra parte, en ocasiones, el hecho de repetir genera una pérdida de estatus social y algunos estudios mencionan que muchos de los estudiantes de primaria prefieren jugar con estudiantes que no han repetido. De esta forma, el hecho de no pertenecer a un nuevo grupo genera que los repitentes reporten sentimientos de alienación dentro del clima escolar (Brophy, 2006; Jimerson et al, 2006).

#### 2.4.3) Efectos a nivel económico

Los efectos económicos de la repitencia se pueden ver desde el lado individual como social. En el primer caso, se evidencia que para los niños y jóvenes estudiar un año más tiene un costo de oportunidad, puesto que tienen que optar por seguir estudiando al mismo tiempo que podrían dejar de estudiar para dedicarse a una actividad productiva necesaria para el ingreso familiar (Román, 2009).

Por otro lado, dentro de los efectos económicos, el más estudiado es el social, puesto que la repitencia no sólo repercute en los estudiantes, sino que también en la sociedad. En primer lugar, está el costo directo, que es cuánto cuesta un año adicional en el sistema escolar (OCDE, 2013b). El gran problema encontrado es que, si bien hay países que identifican el costo de la repitencia escolar, la mayoría de las veces este es invisible, puesto que se calcula cuánto cuesta tener a cierta cantidad de alumnos en el sistema y no se desagrega por repitentes, por lo que no se sabe cuánto se gasta por cada alumno en cada nivel (McGrath, 2006).

Por cada alumno repitente se añade el costo económico de un estudiante nuevo por grado, al cual se le deben entregar los elementos necesarios para su educación. El problema, es que el fracaso del año anterior supuso un malgasto de recursos: la sociedad entregó profesores, escuelas y otros

recursos que no alcanzaron a ser suficientes para el logro del estudiante (Brophy, 2006). De este modo, en casos como el de Estados Unidos, se ha calculado el costo de la repitencia. Por ejemplo, para el año escolar 2002-2003, en Florida se calculó que la retención de los 192.713 estudiantes repitentes costó cerca de un billón de dólares (Jimerson et al, 2006), mientras que para Texas en el periodo 2006-2007 el gasto fue de más de dos billones de dólares (NASP, 2011). Thomas (2000) calcula que la repitencia le cuesta a Estados Unidos cerca de 10 billones de dólares anuales o entre 3.500 y 7.500 dólares por estudiante por cada año adicional de educación, mientras que otros autores señalan que supera los 12 billones anuales (Ikeda & García, 2013).

Pero la repitencia no sólo genera el costo de un año adicional, sino que también cuesta el retraso en la entrada del estudiante al mercado laboral (costo de oportunidad) (OCDE, 2013b). Se calcula que los ingresos económicos perdidos por el atraso en la entrada al mercado laboral, asociados a la retención de grado son de al menos 20 billones de dólares (Tingle, Schoenberger, Algozzine, 2012). Además, los resultados muestran que los alumnos repitentes acceden a trabajos de menores competencias y reciben menores salarios (Jimerson et al, 2006; McGrath, 2006).

## VI. EVIDENCIA NACIONAL SOBRE PROMOCIÓN Y RETENCIÓN ESCOLAR.

### 1) Contexto chileno

La legislación chilena de educación se basa en los preceptos constitucionales y en la Ley General de Educación (LGE), promulgada en 2009. En esta legislación, se define la educación como el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, por lo que establece la universalidad de la educación y la permanencia en el tiempo, de modo tal que la educación debe estar al alcance de todas las personas (Unesco, 2010ch). Adicionalmente, la legislación indica que es deber del Estado promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento para los niveles de transición, así como asegurar el acceso y el financiamiento a un sistema de educación básica y media (Unesco, 2010ch).

En términos organizacionales, el sistema educativo chileno se divide en tres grandes niveles. En primer lugar, está la educación inicial o parvularia, la cual no es obligatoria y está destinada a atender a niños de hasta cinco años de edad. El siguiente nivel es la educación básica, la cual tiene una duración de ocho años y se inicia, según la legislación, cuando los alumnos cumplen seis años de edad. Por otra parte, la educación media tiene una duración de cuatro años y ofrece una formación general común de dos años y, posteriormente, formaciones diferenciadas: la científico-humanista, la técnico-profesional y artística. Al terminar este último nivel, los alumnos obtienen la licencia de educación media, cualquiera sea la modalidad donde hayan realizado sus estudios, que les permite acceder a la educación superior (Unesco, 2010ch). Teniendo en cuenta lo anterior, para 2007, en Chile el acceso a la educación básica para los niños y niñas alcanzó un 94%, mientras que para la educación secundaria fue de un 81% (Román, 2009; Mineduc, 2015), siendo esta cifra, respecto a la educación secundaria, menor a los estándares internacionales de acceso a la educación, donde el promedio de la OECD corresponde a un 84% de cobertura.

En términos generales, la educación chilena es administrada por un sistema mixto, con un rol conductor del Estado pero con una operación descentralizada de la educación pública, actualmente bajo la administración de los municipios a nivel comunal, y un fuerte aporte de la gestión privada, dividida en educación particular subvencionada y educación particular privada (Román, 2009). En la educación escolar, el 93% de la matrícula es atendida en establecimientos que reciben recursos públicos. El dinero es entregado mediante subvenciones a escuelas públicas y privadas, aunque con una tendencia al alza de los colegios subvencionados, lo que ha implicado una mayor carga financiera para las familias (CEPPE, s.f). El promedio del gasto por alumno anual entre educación escolar y superior alcanzó los US\$5.235 en el año 2013, mientras que el gasto promedio para los países que componen la OCDE fue de US\$10.220, casi el doble que en el caso de Chile. Ahora bien, si se comparan los esfuerzos que realizan los países en la asignación de recursos para educación, se vislumbra que Chile destinó el 6,1% de su PIB a los niveles de educación escolar y superior, mientras que el promedio de los países OCDE fue de 5,3% (Mineduc, 2015).

La calidad y nivel de desigualdad del sistema educacional chileno se encuentra en el estándar de los países desarrollados, situación favorecedora que se ha potenciado gracias al aumento en el promedio de escolaridad. Las desigualdades de origen en Chile son abismantes, y marcan fuertemente las trayectorias escolares de los niños a temprana edad. En la prueba PISA se sostiene que el 52% de los jóvenes vulnerables del país no posee las competencias lectoras suficientes, mientras que esta misma cifra en sectores con nivel socioeconómico más alto, disminuye al 9%. Las cifras de la prueba SIMCE son claras frente a la realidad educacional en Chile, el 76% de los niños con nivel socioeconómico alto tienen los conocimientos necesarios en lenguaje, mientras que en los estratos bajos es sólo el 28% (Mineduc, s/f).

Respecto a la educación parvularia, fase muy poco desarrollada comparativamente, se vislumbra que los niños y niñas llegan a la educación básica con grandes diferencias en habilidades cognitivas y socioemocionales producto de la diversidad en capital social y cultural de las familias chilenas. En consecuencia, se plantea como fundamental el potenciar este período educacional, que permitirá disminuir las brechas futuras de desigualdad en educación.

Una de las principales debilidades del sistema educativo nacional, ha sido su incapacidad para atraer y retener un número suficiente de docentes de altas habilidades y con fuerte vocación. En este sentido, el sistema ha manifestado dos tipos de problemas; por un lado, insuficientes capacidades pedagógicas en los sostenedores, principalmente en el equipo que debe liderar la educación pública, y por otro, una intervención política mayor a lo recomendable en la gestión educacional, lo que genera menor libertad en la administración de recursos (Mineduc, s/f)

## 2) Normativa de promoción y retención escolar

La legislación chilena establece distintos artículos que se relacionan con la evaluación, promoción y retención de los estudiantes. En el artículo 39 de la Ley General de Educación (LGE), se establece que los establecimientos de los niveles de educación básica y media deberán evaluar periódicamente los logros y aprendizajes de los alumnos de acuerdo a un procedimiento objetivo, basado en normas mínimas sobre calificación y promoción.

Además, existen algunas normativas específicas respecto a este tema. Por una parte, el Decreto 511, enfocado en educación básica, establece que los estudiantes serán promovidos de primer a segundo año básico y de tercer a cuarto básico en la medida en que hayan asistido, a lo menos, al 85% de las clases; empero, el Director del establecimiento, junto con el profesor jefe podrán promover a los alumnos con menor asistencia, fundamentado en razones de salud u otras causas debidamente justificadas. Por otra parte, existe la posibilidad de que estudiantes repitan un curso en el caso de que presenten retrasos significativos en lectura, escritura y/o matemática, en relación a los aprendizajes esperados.

Por otra parte, la misma normativa, junto al decreto 83 y 112 que regulan la educación media, establecen que serán promovidos los estudiantes que: i) hubieren aprobado todos los subsectores del aprendizaje de sus respectivos planes de estudio; ii) que no hubieren aprobado un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 4,5 o superior, incluido el no aprobado; iii) que no hubieren aprobado dos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5,0 o superior, incluidos los no aprobados.

Respecto a los alumnos de Pre-Kinder y Kinder, se establece que, por regla general, deben ser promovidos todos los estudiantes. Sin embargo, si el Informe Anual de Rendimiento demuestra que el niño o niña no ha logrado la mayoría de los aprendizajes logrados (60%), la decisión será no promoverlo al curso siguiente, debido a que no ha desarrollado un nivel mínimo de capacidades o competencias. Adicionalmente, se indica que la *“decisión de no promoción de alumnos de Pre-Kinder o Kinder, deberá estar respaldada por los informes de las evaluaciones correspondientes y las constancias de haber informado al Apoderado al menos una vez al finalizar el primer semestre y una vez más, durante la primera mitad del segundo semestre. Además, constancia de recomendaciones para la implementación de estrategias remediales por parte de los Padres y/o de especialistas externos según las dificultades observadas”* (Mineduc, s.f,c)

Para el año 2007, la tasa de reprobación nacional en la enseñanza básica fue 4,3%. En este nivel de enseñanza, la mayor tasa de repitencia (8%) se observa en niños que cursaban el 8° año básico (último curso del nivel), seguidos de los grados 6° y 5°. En educación media, la tasa de reprobación aumenta a casi el doble, llegando a un 8,1% en el mismo año. La cifra más alta correspondió a 1 medio donde alcanza el 12,2%, seguido de 2do medio (Román, 2009). La tabla 3 presenta estadística reciente respecto de la reprobación en Chile, según los distintos niveles de enseñanza:

**Tabla 3. Tasa de reprobación en Enseñanza Básica y Media en Chile (2007)**

Nivel de Enseñanza	Total	Hombres	Mujeres
Enseñanza Básica	4,3	5,3	3,2
Enseñanza Media	8,1	9,4	6,7

**Fuente:** Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo 2007.

### 3) Evidencia acerca de la promoción y retención en el sistema escolar chileno

En esta sección se presentan los hallazgos de investigaciones sobre promoción y retención escolar en Chile. Es importante advertir que, de manera general, no existe una vasta literatura nacional que describa la magnitud y efecto de la promoción escolar o repitencia. En general, la investigación educacional chilena ha estudiado la repitencia como una variable influyente o relacionada con otros resultados educativos (rendimiento escolar, deserción escolar, convivencia escolar) más que como un resultado educativo. A continuación, se presenta la evidencia de factores y efectos sobre este fenómeno.

## 2.1) Factores de la repitencia escolar

Lo factores que se han identificado a nivel nacional como determinantes o relevantes para la repitencia escolar de los estudiantes se pueden agrupar en dos tipos, siendo estos los factores académicos y del contexto pedagógico de la escuela y, en segundo lugar, los factores socioeconómicos.

### 2.1.1) Factores académicos y del contexto pedagógico

Al igual que la evidencia internacional, para el contexto chileno la evidencia permite afirmar que la repitencia se asocia a una baja en los logros académicos de los estudiantes, a una disminución en la motivación por estudiar y de la autoestima, y a una mayor ansiedad social, situaciones que de no encontrar solución llevan a la repitencia, deserción o graduación tardía (Raczynski et al, 2011). Por otra parte, también se identifica que los años en los cuales hay mayor repitencia son aquellos de transición entre niveles educativos, como es el caso de octavo básico y primero medio, con un 8 y 12,2% de repitencia escolar respectivamente, siendo los hombres los más propensos a la repitencia (Román, 2009).

García-Huidobro (2000) propone un enfoque alternativo para entender el tema de la repitencia. Desde su perspectiva, la repetición y el fracaso escolar son una creación de la escuela, y como tal, ella misma es capaz de controlarla y suprimirla. En esta línea, el autor plantea tres premisas erróneas acerca de la repitencia, a saber:

1. “Se suele pensar que el origen de la repitencia está en el alumno el cual no aprende; de hecho, esta suposición oculta que la repitencia se debe al profesor, quien mediante un acto de evaluación deja repitiendo a un alumno”
2. “Se hace repetir a los alumnos suponiendo que la repetición es beneficiosa para ellos, en realidad la repetición perjudica a los alumnos afectados”
3. “Se piensa que la repitencia ayuda a mantener o mejorar la excelencia del sistema escolar, pero de hecho no es necesaria para el sistema escolar”

Bajo estas premisas, se explica cómo en el primer caso el docente -a través de un trabajo comparativo- evalúa a los alumnos entre ellos, condicionando al estudiante a demostrar su aprendizaje respecto a la clase a la cual asiste, más que valorando su evolución escolar. Además, el autor menciona -respecto a la segunda premisa- que el mecanismo de repetición sólo perjudica al alumno y al sistema de educación en general, ya que afecta social y afectivamente al estudiante, en su comportamiento en clases, la actitud hacia la escuela y la imagen que tiene de sí mismo. Respecto a la tercera premisa, el autor sostiene que es erróneo pensar que el sistema escolar requiere del fracaso para subsistir, es decir, que necesite de medidas como la repitencia para cumplir su misión. Él dice que socialmente hemos internalizado la creencia que una formación centrada en el éxito, y sin la “amenaza” de la repitencia, tendería a nivelar hacia abajo, y, por lo

tanto, descuidaría la formación de las élites con el fin de asegurar la formación de las masas. De hecho, plantea todo lo contrario: al aumentar la cantidad de alumnos de alto nivel, se logra generar una escuela que combine eficacia e igualdad.

En cuanto a las características de los estudiantes, la repitencia durante la Educación Básica es un tema clave que se debe prever desde temprano en la trayectoria del alumno. La sobre-edad, variable asociada a la repitencia y el retiro-reinserción intermitente de los estudiantes, es importante de abordar en conjunto con la repitencia (Raczynski et al, 2011).

### 2.2.2) Factores socioeconómicos

La tasa de repitencia es mucho más alta en escuelas segregadas y vulnerables que entre las de mayores recursos económicos, lo que a la larga genera una menor incorporación a la educación superior, con un más bajo desempeño, menores ingresos y una peor salud en la vida adulta (CIAE, 2015).

Los estudiantes en contextos vulnerables están más expuestos a la repitencia cuando se da la transición entre enseñanza básica y enseñanza media (Raczynski et al., 2011). En esta transición pesan variables como la experiencia educacional previa, el nivel socio-económico del hogar, y la valoración y sentido que la escolaridad tiene para la familia; este paso puede generar ansiedades y frustraciones que afectan mayormente a los alumnos de estratos más bajos y que puede terminar en repitencia o deserción escolar.

Las escuelas, en muchos casos, externalizan los problemas conductuales de los alumnos y los categorizan como problemas sociales, lo que implica que no se hacen cargo de abordar estos temas y se invisibiliza la relación entre éstos y el riesgo de retiro del alumno. Para Raczynski et al (2011) esto es un peligro, ya que la escuela al no hacerse cargo de lo que sucede internamente en las aulas, considerándolo exclusivamente como una variable de origen del estudiante, naturaliza la repitencia y la percibe como una medida necesaria y conveniente.

La repitencia escolar adquiere una doble importancia: el niño que fracasa puede convertirse cada vez más en un desplazado, una especie de fuera de la ley que le costará aún más integrarse socialmente; pero a la vez, la sociedad también vive ese proceso, si es que no logra organizar su escolarización y hacer triunfar su pedagogía, ya que pone en riesgo su progreso y desarrollo económico y educativo (Filoza et al, 2012).

### 2.2) Efectos de la repitencia escolar

A continuación, se sistematizan los principales efectos de la repitencia escolar, que han sido identificados en investigaciones a nivel nacional. Estos se organizan principalmente en dos áreas, los efectos académicos y los efectos socioemocionales.

### 2.2.1) Efectos académicos

Uno de los indicadores más relevantes para medir el desempeño escolar es la tasa de repitencia de los estudiantes, situación que es importante porque podría aumentar las probabilidades de deserción de los alumnos del sistema de educación formal, además de generarle un daño irreparable en sus oportunidades futuras -tanto a nivel educacional como social (CIAE, 2011). Esto, porque la repitencia daña considerablemente las oportunidades de los alumnos de alcanzar el aprendizaje deseado, ya que su bajo rendimiento no es potenciado o revertido al cursar nuevamente el mismo grado (CIAE, 2011). Además, se afirma que la concentración de estudiantes repitentes en un mismo curso acelera el riesgo de caer en trayectorias de bajo desempeño académico.

Bellei (2007) plantea que la repitencia escolar reduce el puntaje obtenido en el SIMCE de matemáticas por los alumnos de 4° básico en 20 puntos. Además, demuestra que por cada 1% de aumento en la concentración de alumnos repitentes en un curso, todos los estudiantes restantes - sean estos repitentes o no- serán afectados negativamente en 0,3 puntos. Valenzuela y Sevilla (2011), demuestran que un tercio del incremento de los resultados PISA Lectura entre 2001-2009 de nuestro país, se explica por la reducción de la tasa de repitencia de los estudiantes, lo cual ha beneficiado a los estudiantes de menor capital socioeconómico y cultural.

La repitencia escolar es un factor crítico, ya que genera un efecto persistente en la baja de desempeño académico del estudiante, el cual no es sólo perdurable en el tiempo, sino que va en aumento durante el periodo escolar. Además, como se mencionó anteriormente, la literatura es concluyente al afirmar que este es un factor que influye en el retiro temprano o deserción escolar (Raczynski et al, 2011).

Según datos del Mineduc (2013), la tasa de deserción escolar por incidencia -en donde se considera desertor al niño o joven que no retorna al sistema escolar luego de haber estado matriculado en el periodo académico anterior, sin que durante este periodo se hayan graduado del sistema escolar- tiene como una de sus principales variables la reprobación o repitencia de grado, dando a entender que en la medida que disminuya la promoción escolar, mayor serán los niños que no terminen su etapa escolar.

Para demostrar la correlación entre repitencia y deserción, el CIAE (2011) demostró que en alumnos de 4° básico, la tasa de repitencia y retiro es entre 8 y 10 veces más frecuente en estudiantes del primer decil que entre los del 10° decil, así también, el 54,5% de los repitentes se concentran entre los estudiantes del 30% de menor desempeño, mientras que sólo el 11,5% lo hace entre los del 30% de mejor desempeño.

Otro estudio realizado por la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales (2010), plantea el concepto de repitencia como una estrategia, la cual aparece mayormente en los establecimientos de “baja completación” de los estudios secundarios, lo cual se asocia con altas

tasas de sobre-edad y sugiere que no se realiza apoyo pedagógico desde edad temprana, es decir, que no hay prácticas de prevención efectivas. Por lo tanto, estos datos cuestionan el uso de la repitencia como mecanismo pedagógico, ya que sólo atribuye a aumentar las probabilidades de que el estudiante abandone el sistema escolar sin terminar el ciclo.

### 2.2.2) Efectos socioemocionales

Un factor de riesgo estudiado en relación a los problemas de salud mental en los adolescentes, ha sido la repitencia y situaciones asociadas con estar en un curso entre estudiantes de otro grupo etario, producto del retraso escolar (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2014).

Gómez, Valenzuela y Sotomayor (2013) han encontrado datos similares con alumnos chilenos, en donde se concluyó que la repitencia afecta fuertemente la resiliencia y, por lo tanto, la capacidad de reponerse y perseverar en actividades académicas. El bienestar psicológico y social en la escuela, la afectividad negativa, son variables que se ven mermadas por este mecanismo de evaluación, en ese sentido, los investigadores sugieren revisar la normativa existente sobre repitencia por el grave impacto causado en los estudiantes chilenos.

### 2.2.3) Efectos económicos

En Chile, la deserción escolar está fuertemente relacionada con la repitencia. En los liceos nacionales, la tasa de retiro aumenta sostenidamente en la medida que aumenta la tasa de repitencia. Frente a este hecho, Román (2009) plantea que en este proceso influyen profundamente factores económicos que ponen a los jóvenes en una disyuntiva: si seguir estudiando o salir a trabajar para aumentar el ingreso familiar. Tal y como se explicó en la evidencia internacional, la motivación del alumno al desertar es poder mejorar su condición socioeconómica, por eso salen a trabajar; sin embargo, al preguntarles si desean dejar el liceo, ellos manifiestan su resquemor. En este sentido, lo que se busca es poder equilibrar la vida escolar con la laboral, la que se vería obstaculizada por la dinámica y rigidez de ambos sistemas (Román, 2009).

## VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Como se ha podido observar, las políticas de promoción y repitencia se encuentran instaladas y arraigadas en el sistema educativo chileno. La evidencia existente muestra, además, que esta práctica está asociada a la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes (Raczynski, 2011), siendo los estudiantes más empobrecidos y vulnerables aquellos que deben lidiar en mayor medida con este mecanismo. A pesar de lo anterior, la repitencia aparece en todos los estratos sociales (en mayor o menor medida) como una práctica de gestión escolar, debido a que es validada por parte importante de los actores del sistema educativo como un mecanismo válido para el manejo de la heterogeneidad del alumnado, de tal forma que se pueda controlar a aquellos que poseen diferencias o rezagos en el aprendizaje. Como bien plantea García-Huidobro (2000), la repitencia se utiliza en nuestro sistema escolar como un filtro de los estudiantes que podrían eventualmente disminuir las capacidades de aprendizaje del curso, lo que retrasaría el desarrollo educativo de los más aventajados.

Esta validación, de corte ideológico-cultural, va a contrapelo de la evidencia existente tanto a nivel nacional como internacional. Así, la investigación educativa realizada durante las últimas décadas muestra, en la gran mayoría de los casos, que la utilización de la repitencia tiene importantes efectos negativos en el rendimiento, deserción escolar, desarrollo socioemocional, entre otros aspectos. A pesar de esto, la experiencia de otros países (como Finlandia, Costa Rica o Uruguay) ha mostrado que la política educativa si tiene la capacidad de transformar estas realidades, a través de la implementación de cambios culturales, políticos y normativos en los sistemas escolares.

Para lograr este objetivo, los hacedores de política deben poner en el centro la siguiente pregunta: ¿Qué significa promocionar a un alumno? A partir de un análisis de la historia de la discusión sobre política educativa, creemos que la promoción escolar debe estar asociada a la capacidad de las escuelas de generar aprendizajes (sociales, cognitivos, psicosociales, entre otros) en los estudiantes, a partir de un proceso evaluativo (interno o externo). Esta definición implica, tal como se ha reseñado anteriormente, que la ni la instalación de sistemas que utilizan en altas magnitudes la repitencia escolar ni la generación de sistemas que se basan en la promoción automática son alternativas adecuadas para lograr evaluar la enseñanza alcanzada por el estudiante. Así, mientras la reprobación extendida de los alumnos fomenta la deserción escolar y problemas socioemocionales a un alto costo, la promoción automática absoluta esconde una problemática estructural de la mayoría de los sistemas educativos: la existencia de estudiantes que no logran los aprendizajes mínimos, ocasionando que los estudiantes de bajo rendimiento desarrollen trayectorias poco regulares, sin detectar adecuadamente el problema de aprendizaje existente. Con este argumento, diversos países (muchos de ellos con altos niveles de desarrollo educativo) han optado durante las últimas décadas en desarrollar normativas más flexibles en relación a la promoción y retención escolar. Independientemente de cuán arraigada esté la repitencia en el sistema, esta flexibilidad se materializa en múltiples acciones: el desarrollo de intervenciones

tempranas para estudiantes que presenten dificultades en el aprendizaje; la generación de políticas y programas de acompañamientos o tutorías a lo largo de la trayectoria escolar; la construcción y consolidación de mecanismos que permitan prevenir la repitencia y; la construcción normativa de sistemas que permitan cambios institucionales en el tiempo.

Tomando en cuenta lo anterior, a continuación, se proponen una serie de recomendaciones para el desarrollo de una nueva política de promoción y retención escolar. Estas recomendaciones se organizan en torno a dos grandes capítulos: i) recomendaciones sobre el sistema educativo, que incorporan aspectos normativos y de políticas públicas y; ii) recomendaciones al nivel de las escuelas, que incluyen programas y acciones con los actores educativos.

Por una parte, las recomendaciones a nivel de sistema educativo se orientan a consolidar un sistema de promoción y repitencia escolar flexible y adaptativo, que considere las necesidades de los estudiantes como factor crítico de su organización. En este sentido se sugieren especialmente cinco aspectos.

1) Flexibilizar los criterios sobre promoción y retención escolar: Considerando la revisión de la normativa internacional, parece razonable realizar una revisión de la normativa nacional existente, buscando flexibilizar los dos principales criterios establecidos para la repitencia: las calificaciones y la asistencia. En primer lugar, y respecto de las calificaciones, se pudo observar que, a nivel internacional, diversas normativas integran programas de ayuda escolar para los niños y niñas con rezagos en el aprendizaje. Así, se observan intervenciones que incluyen tutorías, ayuda a través de compañeros u otros actores educativos (como en Finlandia), a través de sistemas de recuperación pedagógica durante el verano (como en Perú) o incorporando normativamente procesos de re-evaluación (como en Alemania). En todos los casos, la normativa impulsa a que la repitencia sea entendida como una “última solución” más que como una “primera solución”. Junto con esto, algunos países (como Costa Rica, y en cierta forma, Alemania) han especificado y relativizado la potencia de las calificaciones y de las materias, generando procesos de repitencia parcial (reprobación de materias pero no de años), lo que atenúa muchos de los efectos negativos de la repitencia. Por otra parte, también parece pertinente generar un proceso de discusión nacional que permita evaluar la posibilidad de flexibilizar el criterio de asistencia (actualmente se exige el 85% para aprobar el curso) ya que, según lo estudiado internacionalmente, esta no es una variable que se presente en todas las normativas y, es más, en muchos casos, no tiene peso en la decisión final de promoción.

2) Generar una normativa que permite la repitencia en términos acotados: Complementariamente a la discusión sobre los criterios de repitencia, también parece necesario avanzar en la generación de una normativa que ponga límites a la posibilidad de la repitencia. Aunque existen múltiples maneras de reducir las tasas de repitencia (además de las mencionadas anteriormente), parece plausible incluir artículos que limiten la cantidad de veces que los estudiantes pueden repetir por ciclo (como ocurre en España) o a lo largo de su vida escolar, limitar la cantidad o proporción de estudiantes repitentes que puede “producir” cada establecimiento (como se hizo durante un

tiempo en Colombia), permitir que los estudiantes puedan “adelantar” algunas materias si es que repiten otras (como ocurre en Costa Rica y se promueve en Finlandia) o aumentar las condiciones para que se produzca la repitencia en momentos difíciles de los estudiantes, como lo son los momentos de transición entre ciclos.

3) Visibilizar los efectos que genera la retención escolar en el sistema escolar: Si bien las políticas de promoción y retención escolar, así como los factores y efectos de la retención son temas estudiados largamente a nivel internacional, la evidencia empírica es escasa a nivel nacional y está acotada principalmente a ciertos ámbitos de la investigación educativa, no existiendo más de 20 investigaciones en la última década, siendo además una de las áreas poco poco promovida durante los últimos años (Villalobos, Band, Torres y González, 2016). Esta situación probablemente aumenta la incertidumbre que hay respecto en los actores escolares respecto de la efectividad de esta política y tiende a reproducir esta práctica. En este sentido, se recomienda como un elemento fundamental aumentar la investigación en torno a esta temática (combinando investigaciones cualitativas, cuantitativas y metodologías de investigación-acción), teniendo en consideración el contexto nacional, para mostrar cuáles son los factores y efectos que esta práctica tiene en los estudiantes. Lógicamente, el aumento de la discusión académica debe ir aparejado de la generación de procesos de concientización en los distintos actores del sistema escolar con el objetivo de promover un debate respecto de los efectos, límites y consecuencias de la repetición en el sistema. Así, por ejemplo, se podrían generar jornadas de reflexión y debate (especialmente entre docentes y directivos) acerca de este tema, convocadas desde los propios establecimientos y también en conjunto con otras comunidades educativas, de modo de mostrar los efectos que la repitencia genera, buscando mecanismos que surjan desde las escuelas para disminuir la repitencia. La generación de fondos específicos que permitan desarrollar innovaciones pedagógicas en la materia también aparece como un aspecto relevante en este punto.

4) Potenciar la formación docente respecto de esta temática: Tanto en la evidencia nacional como internacional se observa que los profesores son uno de los factores influyentes para la repitencia escolar, ya que son los que, a lo menos en el caso chileno, deciden que estudiantes repiten. Este escenario conlleva la necesidad de preguntarse respecto de la capacidad de los docentes para evaluar diferenciadamente a los estudiantes y para generar procesos de aprendizaje en ambientes crecientemente heterogéneos, que, en términos generales, no están siendo incorporados en sus procesos formativos (Villalobos, San Martín y Wyman, 2016). Considerando esto, se recomienda profundizar en adaptaciones curriculares y procesos de formación docente que discutan los efectos de esta práctica y que diseñen mecanismos para prevenirla desde los primeros años de formación. La construcción de talleres colaborativos, la mentoría o la generación de cursos formativos (diplomados por ejemplo), específicos en el tema aparecen como soluciones pertinentes a este respecto.

Junto con estas recomendaciones que implican desarrollar cambios en la organización y funcionamiento del sistema educativo, se sugieren otra serie de recomendaciones a nivel de acciones dentro de las escuelas. Específicamente, se sugieren cinco acciones:

1) Incorporar a los padres activamente en el proceso evaluativo: Si bien existe evidencia que demuestra que el involucramiento parental es positivo en la formación académica de los estudiantes (Reininger, Villalobos y Aguirre, 2016), ya que el involucramiento genera que los apoderados y adultos responsables estén pendientes de los aprendizajes de los estudiantes, a nivel nacional ésta práctica ha sido y poco profundizada, entregando la responsabilidad de la generación de procesos educativos de manera predominante a las escuelas. Considerando este contexto, se recomienda potenciar el vínculo familia-escuela, para que los padres y apoderados de los estudiantes estén atentos al rendimiento de sus hijos, y que el establecimiento genere instancias de integración con éstos, generando un trabajo en conjunto de modo que los padres se responsabilicen en el aprendizaje de sus hijos y sean un apoyo en su trayectoria escolar ya que, como plantea, por ejemplo Gadeyne, Onghena & Ghesquiere (2008), se ha demostrado que niños y niñas con padres menos involucrados tienen más chances de repetir. Para llevar adelante esta recomendación, se propone el desarrollo de procesos de actividades múltiples (charlas, talleres, procesos formativos, visitas domiciliarias, procesos de información, etc) que permitan potenciar el vínculo en virtud del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes

2) Potenciar los programas de ayuda continua y los esfuerzos al interior de las escuelas: Tal como se mencionó con anterioridad, la generación de programas de apoyo no debe estar limitada a las iniciativas gubernamentales, por el contrario, se deben propiciar las acciones y proyectos a nivel escolar, que consideren el contexto de cada una de las escuelas, permitiendo el apoyo a los estudiantes expuestos al riesgo de repetir. Algunas acciones posibles de realizar en esta línea son la adjudicación de fondos de las escuelas para el desarrollo de innovaciones pedagógicas en torno al tema, la construcción y fomento de experiencias piloto orientadas a la disminución o eliminación de la repitencia en algunos establecimientos o la construcción de mecanismos de apoyo para limitar la repitencia al interior de los establecimientos.

3) Fortalecer la existencia de equipos multidisciplinarios: Entendiendo que la problemática de la repitencia escolar proviene de las lógicas internalizadas en la escuela, es importante potenciar la existencia de equipos multidisciplinarios que, dentro de sus funciones, diagnostiquen de manera temprana a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje u otros problemas que afecten en el rendimiento escolar, de modo de poder acompañarlos y sostenerlos en su trayectoria escolar, tanto académicamente como socioemocionalmente.

4) Desarrollo de actividades y programas de potenciamiento de habilidades socioemocionales: Uno de los mayores efectos de la repitencia está relacionado con elementos socioemocionales. En este sentido, se recomienda que las escuelas potencien acciones que permitan que los estudiantes logren reconocerse desde su autoestima y capacidad individual, entregándoles herramientas de resiliencia y de superación de frustraciones, aspectos centrales para la disminución de la repitencia. Para esto, parece relevante que las comunidades educativas generen procesos de “ponderación” de las calificaciones (o a lo menos, discusión de estas) en virtud de las evaluaciones socioemocionales de sus estudiantes, que permitan explicar y entender, entre otros, procesos de posible repetición.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Achard, Lecoq & Díaz (2011). *Sistemas Educativos en Chile y Uruguay. Análisis comparativo*. Recuperado desde: [www.cippe.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/Achard-y-otros-Sistemas-educativos-en-Chile-y-Uruguay.pdf](http://www.cippe.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/Achard-y-otros-Sistemas-educativos-en-Chile-y-Uruguay.pdf)
- Anderson (2014). *Grade repetition risk for Indigenous students in early schooling in Queensland, Australia*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 114.
- Bellei, C. (2007). *Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile*. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 285-311.
- Berengueras (2011). *El sistema educativo de Alemania*. *Avances en Supervisión Educativa*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, número 15.
- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, número 106. Recuperado desde: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Bonvin (2003). *The Role of Teacher Attitudes and Judgement in Decision-making: the case of grade retention*. University of Fribourg, Suiza. *European Educational Research Journal*, Volumen 2, Número 2.
- Brophy (2006). *Grade Repetition*. Education policy series. International Academy of Education, International Institute for Educational Planning. Recuperado desde [www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf](http://www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf)
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile (2011). La (in)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos. Evidencias para Políticas Públicas en Educación, Selección de Investigaciones Sexto Concurso Fonide, Centros de Estudios Mineduc, Artículo N°5.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile (2015) *El Efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros resultados*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación- FONIDE, Ministerio de Educación.
- CEPPE UC (s.f). *Financiamiento de la Educación en Chile: ¿Quién debe pagar?* Ciclo de Diálogos sobre el Futuro de la Educación Chilena. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación CEPPE UC, Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE Universidad de Chile y Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.
- Chen et al (2010) *Does taking one step back get you two steps forward? Grade retention and school performance in poor areas in rural China*. *International Journal of Education Development*.
- Consejo de Educación Primaria (2008). *Circular N. 200*. Recuperado desde [www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular200\\_08.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular200_08.pdf)
- Corman (2010). *The effects of state policies, individual characteristics, family characteristics, and neighbourhood characteristics on grade repetition in the United States*. *Estados Unidos, Economics of Education Review*.
- Datos Macro (2014). *Perú - Gasto público Educación*. Recuperado desde [www.datosmacro.com/estado/gasto/educacion/peru](http://www.datosmacro.com/estado/gasto/educacion/peru)

- De la Rica et al (2012). *Educación y desarrollo: PISA 2009 y el sistema educativo español*. Coordinación a cargo de Antonio Villar. Bilbao, Fundación BBVA.
- Del Valle, M.J (2010). *La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impacto en los grados siguientes*. Guatemala, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), Departamento de Investigación Educativa.
- Delgado (2014). *La educación Básica y Media en Colombia: Retos en Equidad y Calidad. Informe Final*. Centro de Investigación Económica y Social, FEDESARROLLO. Bogotá, Colombia
- Education Innovation Institute (2011). *Student Retention vs Social Promotion: A False Dichotomy. Policy Brief*. University of Colorado.
- ESCALE (2010). Tendencias. Recuperado desde: [www.escale.minedu.gob.pe/tendencias](http://www.escale.minedu.gob.pe/tendencias)
- Eurydice (2004). *Eurydice summary sheets on education systems in Europe-Norway*. Recuperado desde [www.weiterbildung-fuer-schulen.de/europaseminare/pdf/no\\_eurydice.pdf](http://www.weiterbildung-fuer-schulen.de/europaseminare/pdf/no_eurydice.pdf)
- Eurydice (2010a). *Organización del sistema educativo español 2009/2010*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado desde: [www.macsen-pv.iter.es/pub/documentos/documentos\\_Organizac\\_sistema\\_educativo\\_espanol\\_2010\\_79d32a52.pdf](http://www.macsen-pv.iter.es/pub/documentos/documentos_Organizac_sistema_educativo_espanol_2010_79d32a52.pdf)
- Eurydice (2010b). *Organization of the education system in Finland 2009/2010*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado desde: [www.catdem.org/cat/downloads2/organisation-of-the-education.pdf](http://www.catdem.org/cat/downloads2/organisation-of-the-education.pdf)
- EURYDICE (2010c): *Organisation of the education system in Germany 2009-2010*. European Commission. Eurybase. Recuperado desde: [www.eures.ee/public/documents/0/Hariduss%C3%BCsteem%20Saksamaal%20inglise%20keeles.pdf](http://www.eures.ee/public/documents/0/Hariduss%C3%BCsteem%20Saksamaal%20inglise%20keeles.pdf)
- Eurydice (2010d). *Organization of the education system in Norway 2009/2010*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Recuperado desde: [www.estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/noruega.pdf](http://www.estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/noruega.pdf)
- Eurydice (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: Normativas y Estadísticas*. Bruselas, Eurydice. Recuperado desde: [www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic\\_reports/126ES.pdf](http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/126ES.pdf)
- Eurydice (2014). *La estructura de los sistemas educativos europeos 2014/2015: Diagramas. Eurydice- Datos y Cifras*. Recuperado desde: [www.eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/education\\_structures\\_ES.pdf](http://www.eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_ES.pdf)
- Facultad de Educación Universidad Diego Portales (2010). *Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile: factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios*. Evidencias para políticas públicas en educación, Centro de Estudios Mineduc, Quinto Fonide.
- Farías et al (2007). *Todos pueden aprender - Propuestas para superar el fracaso escolar*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos. Recuperado desde: [www.unicef.org/argentina/spanish/PROPUESTA\\_web.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/PROPUESTA_web.pdf)

- Filoza et al. (2012). Tesis para obtención de título de Pedagogía General Básica: *Factores de la resiliencia en estudiantes con repetencia escolar. Estudio de caso: en un séptimo básico de la Escuela Santa Lucía en el año 2009*, Universidad Humanismo Cristiano.
- Fleish & Schindler (2009). *Gender repetition: school access, transitions and equity in the "Birth-to-Twnty" cohort panel study in urban South Africa*. Wits School of Education, University of the Witwatersrand, Johannesburg, Sudáfrica. *Comparative Education*, Volumen 2, Número 2.
- Gadeyne, Onghena & Ghesquiere (2008). *Child and Family Characteristics Associated With Non promotion in Preprimary Education*. Bélgica. *Exceptional Children*, vol. 74, Número 4.
- García-Huidobro, Juan Eduardo (2000). *Notas para exposición en Seminario "Educación, Pobreza y Deserción Escolar"*, UNICEF, Santiago, 25 de abril de 2000. Publicadas en UNICEF (2000), *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, Santiago, pp. 61-69
- Gómez, G.; Valenzuela, J. P.; Sotomayor, C. (2013) *"Resiliencia académica en comprensión lectora. Jóvenes chilenos en condiciones de pobreza participantes en OECD-PISA 2001-2009"*. Ministerio de Educación de Chile (ed.) Evidencias para Políticas Públicas en Educación. Selección de Investigaciones. Concurso Extraordinario FONIDE-PISA (pp. 133-174). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Herrera (2009). *El valor de la Escuela y el Fracaso Escolar*. En Monográfico: Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana. España, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, volumen 7, número 4.
- Ikeda & García (2014). *Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences*. OECD Journal: Economic Studies, Vol. 2013/1.
- INNEd (2015). *Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar*. Programa Conjunto: Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay, tomo IV. Recuperado desde: [www.ineed.edu.uy/sites/default/files/mec\\_2015\\_aportes%20para%20la%20elaboracion%20de%20politicasy20educativas\\_tomo4.pdf](http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/mec_2015_aportes%20para%20la%20elaboracion%20de%20politicasy20educativas_tomo4.pdf)
- Jimerson (2001). *Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century*. University of California, Santa Barbara. *School Psychology Review*, volumen 30, número 3.
- Jimerson, Anderson & Whipple (2002). *Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school*. University of California, Santa Barbara. *Psychology in the Schools*, Volumen 39, número 4.
- Jimerson et al (2006). *Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students*. Estados Unidos. *Psychology in the Schools*, volumen 43, número 1.
- Jimerson & Renshaw (2012). *Retention and Social promotion. Neither retention nor social promotion are adequate strategies for meeting the needs of students who are at risk of failure*. Principal Leadership, Student Services. Recuperado desde: [www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/NASSP\\_Grade\\_Retention\\_Sept\\_2012.pdf](http://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/NASSP_Grade_Retention_Sept_2012.pdf)

- KMK (2015). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2013/2014. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe.* Recuperado desde [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl\\_pdfs/dossier\\_en\\_ebook.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl_pdfs/dossier_en_ebook.pdf)
- KMK (2016). *Compact data on education. The most important statistics on the educational system in Germany.* Recuperado desde: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/KMK\\_Statistik\\_Folder\\_Einzelseiten090216\\_en\\_web.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/KMK_Statistik_Folder_Einzelseiten090216_en_web.pdf)
- Levine, Pollack & Comfort (2001). *Academic and Behavioral Outcomes among the Children of Young Mothers.* Estados Unidos. Journal of Marriage and Family, volumen 63, número 2.
- Manacorda (2008). *The Cost of Grade Retention.* Centre for Economic Performance, paper n. 878. Recuperado desde: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0878.pdf>
- McGrath (2006). *To Repeat or Not to Repeat.* Journal of the Western Australian Primary Principals' Association.
- MECD (2010a). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. OCDE. Informe español.* España, Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Evaluación.
- MECD (2010b). *Spanish Education System 2009 (short report).* Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Recuperado desde: [www.mecd.gov.es/educacion-mecd/gl/dms/mecd/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/estudios-informes-generales/spanish-education-2009.pdf](http://www.mecd.gov.es/educacion-mecd/gl/dms/mecd/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/estudios-informes/redie/informes-generales/spanish-education-2009.pdf)
- MECD (2015a). *Fines de la Educación Primaria y Media Básica, Perfiles de Egreso y Sistemas de Evaluación.* Programa Aportes para la Elaboración de Políticas Educativas en Uruguay. Recuperado desde: [www.ineed.edu.uy/sites/default/files/mec\\_2015\\_aportes%20para%20la%20elaboracion%20de%20politicasy20educativas\\_tomo2.pdf](http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/mec_2015_aportes%20para%20la%20elaboracion%20de%20politicasy20educativas_tomo2.pdf)
- MECD (2015b). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo Escolar del Estado.
- MEN (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994.* Ministerio de Educación Nacional. Recuperado desde: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- MEN (2002). *Decreto 230.* Ministerio de Educación Nacional. Recuperado desde: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf)
- MEN (2009). *Decreto N. 1290.* Ministerio de Educación Nacional. Recuperado desde: [www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_1290.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf)
- MEN (s.f.). *Documento No. 11 Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009.* Recuperado desde: [www.mineduacion.gov.co/1621/article-213769.html](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-213769.html)
- MINEDUC (1997). *Decreto 511.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- MINEDUC (1999). *Decreto 112*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- MINEDUC (2001). *Decreto 83*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- MINEDUC (2009). *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MINEDUC (2013). *Serie Evidencias: Medición de la Deserción Escolar en Chile*. Centro de Estudios Mineduc, Año 2, N°15.
- Mineduc (2015). *Análisis de indicadores educativos de Chile y la OCDE en el contexto de la Reforma Educacional. Revisión comparada de la educación en Chile en el panorama internacional, en base a la publicación Education at a Glance 2015 (con datos del 2013)*. Serie Evidencias, Número 31.
- MINEDUC (s.f,a). Normativa de evaluación y promoción de educación básica. Recuperado desde: [www.ayudamineduc.cl/ficha/normativa-de-evaluacion-y-promocion-educacion-basica](http://www.ayudamineduc.cl/ficha/normativa-de-evaluacion-y-promocion-educacion-basica)
- MINEDUC (s.f,b). *Por una educación de mayor calidad y más equitativa*. Boletín Mineduc. Recuperado desde: [www.portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201209282154480.carta.pdf](http://www.portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201209282154480.carta.pdf)
- MINEDUC (s.f,c). Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de los niños y niñas. Educación Pre-básica y Educación General Básica. Recuperado desde: [www.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/2525/ReglamentoDeEvaluacion2525.pdf](http://www.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/2525/ReglamentoDeEvaluacion2525.pdf)
- Ministerio de Educación de Perú (2010). *Propuestas de Metas Educativas e Indicadores al 2021*. Recuperado desde: [www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto\\_Metas2021\\_setiembre.pdf](http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto_Metas2021_setiembre.pdf)
- Ministerio de Educación de Perú (2012). *Programa de Recuperación Pedagógica 2012*. Recuperado desde: [www.ugel03.gob.pe/pdf/120109.pdf](http://www.ugel03.gob.pe/pdf/120109.pdf)
- Ministerio de Educación Pública Costarricense (2011). *Consideraciones respecto a las normas reguladoras de la Promoción y la Repitencia dentro del Sistema Público costarricense*. Ministerio de Educación Pública Costarricense.
- Ministerio de Educación y Cultura (2014). *Avances y problemas de la educación uruguaya: 15 avances, 7 desafíos y acciones para el 2014*. Recuperado desde:
- Ministerio de Educación y Cultura (2015). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos*. Recuperado desde: [www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/Informe\\_Uruguai.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/Informe_Uruguai.pdf)
- Ministerio de Educación y Cultura (s.f). *El desarrollo de la Educación. Informe Nacional de Uruguay por el Ministerio de Educación y Cultura*. Recuperado desde: [www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/uruguay\\_NR08\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/uruguay_NR08_sp.pdf)
- Ministry of Education and Culture of Finland (2016). *La educación finlandesa en síntesis*. Recuperado desde: [www.oph.fi/download/151278\\_education\\_in\\_finland\\_spanish\\_2013.pdf](http://www.oph.fi/download/151278_education_in_finland_spanish_2013.pdf)
- Mourshed, Chijioke & Barber (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres, McKinsey & Company.
- Muñoz (2009). *Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México*. En Monográfico: Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana. España. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, volumen 7, número 4.

- NASP (2011). *Grade Retention and Social Promotion (White Paper)*. Bethesda. National Association of School Psychologists. Recuperado desde: [www.nasponline.org/assets/Documents/Research%20and%20Policy/Position%20Statement/WP\\_GradeRetentionandSocialPromotion.pdf](http://www.nasponline.org/assets/Documents/Research%20and%20Policy/Position%20Statement/WP_GradeRetentionandSocialPromotion.pdf)
- NIER (s.f). Distinctive Features of the Japanese Education System. Recuperado desde: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103DFJE.pdf>
- Nusche et al (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Norway. OECD Publishing. Recuperado desde: <https://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>
- OCDE (2012). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for Japan*. OECD Publishing.
- OCDE (2013a). *Education policy outlook. Finland*. Recuperado desde: [www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND\\_EN.pdf](http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf)
- OCDE (2013b). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (volume IV)*. PISA, OCDE Publishing. Recuperado desde <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9813061e.pdf?expires=1470668635&id=id&acname=guest&checksum=B0BC7E5E59D9EE231258073FC7FE4601>
- OCDE (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco: Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado desde: [www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf).
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2014). *Bienestar Subjetivo y Rendimiento Escolar: Rol del Bienestar Social y la Satisfacción con la Vida*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación- FONIDE, Ministerio de Educación.
- Raczynski, Dagmar et al (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación- FONIDE, Ministerio de Educación.
- Reininger, T., Villalobos, C. y Aguirre, E. (2016). *Revisión sistemática de la investigación internacional existente sobre vínculo familia-escuela*. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación.
- Román (2009). *El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el liceo en Chile?* En Monográfico: Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana. España, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación, volumen 7, número 4.
- Román (2013). *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada de conjunto*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE), volumen 11, número 2.
- Secretaría de Educación (2013). Bogotá D.C. *Caracterización del Sector Educativo Año 2013*. Secretaría de Educación del Distrito, Oficina Asesora de Planeación, Grupo de Análisis y Estadística. Bogotá, Colombia.

- Thomas (2000). *Learner-Centered Alternatives to Social Promotion and Retention: A Talent Development Approach*. The Journal of Negro Education, volumen 69, número 4: The School Reform Movement and the Education of African American Youth: A Retrospective Update.
- Tingle, Schoenberger & Algozzine (2012). *Does Grade Retention Make a Difference?* The Clearing House, 85.
- Torres, Acevedo & Gallo (2015). *Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano*. Cultura Educación y Sociedad, volumen 6, número 2.
- Treviño et al. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Publicación de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Unesco (2010a). *Datos Mundiales en Educación. VII Ed. 2010/11. Chile*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado desde: [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Chile.pdf)
- Unesco (2010b). *Datos Mundiales en Educación. VII Ed. 2010/11. Colombia*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado desde: [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Colombia.pdf)
- Unesco (2010c). *Datos Mundiales en Educación. VII Ed. 2010/11. Costa Rica*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado desde: [www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Costa\\_Rica.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Costa_Rica.pdf)
- Unesco (2010d). *Datos Mundiales en Educación. VII Ed. 2010/11. Perú*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado desde: [www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Peru.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Peru.pdf)
- Unesco (2010e). *Datos Mundiales en Educación. VII Ed. 2010/11. Uruguay*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado desde: [www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Uruguay.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Uruguay.pdf)
- Unesco (2011). *World Data on Education. VII Ed. 2010/11. Japan*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado desde: [www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Japan.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Japan.pdf)
- Unesco (2012a). *World Data on Education. VII Ed. 2010/11. Finland*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Unesco (2012b). *World Data on Education. VII Ed. 2010/11. Norway*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado desde: [www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Norway.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Norway.pdf)
- Unesco (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Unesco (2014). *Informe Regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Reunión Mundial de Educación para Todos Muscat, Omán, 12 al 14 de mayo de 2014*.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina de Santiago.
- Unesco (2015). *¿Es la repitencia efectiva?* TERCE en la mira, número 1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina de Santiago. Recuperado desde: [www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916s.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916s.pdf)
- US. Department of Education (s.f). Every Student Succeeds Act (ESSA). Recuperado desde: [www.ed.gov/essa](http://www.ed.gov/essa)
- Valenzuela, J.P. y Sevilla, A. (2011). *Estimación de la segregación escolar entre los países participantes de PISA 2009, Borrador*. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Villalobos, C. (2013). Intervenciones biopsicosociales en América Latina, en Saracostti, M. (ed.) Familia, Escuela y Comunidad I. Intervenciones biopsicosociales en contextos escolares. Santiago: Editorial Universitaria.
- Villalobos, C., Band, A., Torres, M. y González, S. (2016). Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad. 33 (11), 9-32.
- Villalobos, C., San Martín, C. y Wyman, I. (2016). Initial training of teachers and inclusive education: an analysis of the characteristics of initial training programs of elementary education teachers in Chile. International Journal of Inclusive Education (en revision).
- Villalonga (2011). *Las Representaciones Docentes Sobre La "Repitencia" En El Primer Grado De Escolaridad Primaria: Un Abordaje Cualitativo Del Fenómeno*. Argentina, Ajayu 9 (1).
- Wu, West & Hughes (2008). *Effect of Grade Retention in First Grade on Psychosocial Outcomes*. Estados Unidos. Journal of Education Psychology, volumen 102, número 1.