

# INVESTIGACIÓN COMPARADA INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS A LA REPETICIÓN ESCOLAR

## Tomo IV

Programa S

Aportes para la  
elaboración de  
políticas educativas  
en Uruguay.



Naciones Unidas Uruguay  
Unidos en la Acción



Al servicio  
de las personas



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Programa S  
Aportes para la  
elaboración de  
políticas educativas  
en Uruguay.



## Programa Conjunto Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay

### TOMO IV

# INVESTIGACIÓN COMPARADA INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS A LA REPETICIÓN ESCOLAR

Investigación realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd),  
por la **Ec. Nadia Méndez**

# Programa Conjunto Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay

## Asociado nacional:

Ministerio de Educación y Cultura (MEC)

## Agencias ejecutoras del Sistema de las Naciones Unidas en Uruguay:

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

## Agencias asociadas del Sistema de las Naciones Unidas en Uruguay:

Organización Internacional del Trabajo (OIT)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)

## Coordinación de la Iniciativa “Unidos en la Acción” en Uruguay:

Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI)

Oficina de la Coordinadora Residente de Naciones Unidas (OCR)

## Unidad de coordinación

Coordinadora: Dra. Beatriz Macedo

Asistente de coordinación: Sra. Pilar Burgueño

El análisis y las recomendaciones de políticas contenidas en este Informe no reflejan necesariamente las opiniones del Asociado Nacional, del Sistema de las Naciones Unidas ni de sus Estados miembros.

# Prólogo

El programa que con el nombre “Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay” ha dado lugar a la presente serie de publicaciones, surge en un momento particular. Las publicaciones también verán la luz en un momento singular. Son tiempos en que todo un país apuesta a la educación como uno de sus mayores desafíos.

Siempre son tiempos de educación. Pero hoy el reto cobra una dimensión mayor. Porque en el contexto de cambio civilizatorio en que vivimos, cada vez más las distancias entre los países y las distancias en el seno de las sociedades dependen del acceso al conocimiento, porque cada vez más el futuro de un país se juega por su disposición de disminuir dichas distancias y de fortalecer la cohesión social y el acceso democrático al desarrollo de capacidades de todas las personas. Porque, por otra parte, cuando una sociedad mira su futuro con optimismo, cuando comienza a confiar en su capacidad de construcción y transformación, apuesta con fuerza a la educación de las nuevas generaciones. Entonces, esa mirada hacia el futuro cargada de esperanza necesariamente requiere certezas y fortalezas de la educación, como respuestas a las promesas y las urgencias de la hora.

En esas urgencias, las urgencias de este, nuestro tiempo, confluyen múltiples dimensiones que precisan respuestas profundas, sistemáticas, fundacionales: las que compartimos en un mundo en proceso de cambios vertiginosos; las específicas de nuestro país, cuyo presente y, fundamentalmente, su futuro dependen esencialmente de la calidad y las capacidades de nuestra gente; y, finalmente, las de nuestro propio sistema educativo y sus instituciones. Deben contemplarse, necesariamente, todos los aspectos. Las respuestas están hechas de momentos de ruptura – de concepción, de percepción y de compromiso – y de un largo camino a recorrer.

El camino de los cambios refiere a diversos aspectos. Incluye cambios de naturaleza estructural que hacen a la arquitectura y diseño de instituciones; incluye también cambios que refieren a aspectos de diseño y contenido curricular; aspectos vinculados a la educación y el trabajo; aspectos relacionados con la necesidad de llevar a la práctica la concepción de educación para todos durante toda la vida; cambios en la propia gestión del sistema educativo; y, finalmente, asegurar las formaciones al más alto nivel para las nuevas generaciones de docentes.

En esa ruta de cambios un punto central es el que refiere a la vinculación entre educación y territorio. La clara y urgente necesidad de descentralizar no requiere demostración, pero es necesario ir más allá. Se trata de construir un sistema educativo que se afirme, se proyecte y crezca fuertemente vinculado a los proyectos de desarrollo territorial, integrado a un proyecto de país, a un proyecto demográfico y de arraigo. Seguramente en ese compromiso de la educación con el territorio tengamos una de las claves centrales para los cambios en profundidad.

La otra clave es la participación. Participación de los docentes, de los alumnos, de las familias; participación de la sociedad en la construcción de un entramado educativo, que es una forma de denominar al país de aprendizaje. Participación en la construcción institucional y en la definición de rumbos, participación en la vida institucional y su relacionamiento con la sociedad.

Otro elemento que entendemos central, es el de los tiempos. Por un lado, la importancia de la continuidad en el tiempo de las políticas de educación. Una historia de cambios curriculares y de reestructuras institucionales pendulares, un proceso que no se afirme, ajuste y corrija al avanzar, pero manteniendo una coherencia central y un claro rumbo, por más razonables que sean las propuestas que se sucedan, está condenado al fracaso. Por otro lado, avanzar hacia cambios profundos requiere considerar largos y cortos plazos. El largo plazo no nos puede hacer olvidar las urgencias; también es imprescindible controlar sobre la marcha sí estamos en el rumbo correcto.

En el camino de los cambios educativos aparece entonces como elemento esencial la construcción de confluencias en torno a políticas de largo plazo mientras se implementan medidas para las urgencias, en una sabia combinación de los tiempos. En esa dirección se ha orientado el esfuerzo colectivo que se concreta en estas publicaciones, centrado en algunos grandes temas seleccionados luego de instancias abiertas de consulta y debate.

Esperamos que el trabajo realizado pueda apoyar los pasos que se seguirán dando y pueda ser de utilidad para acercar y sincronizar actores de modo de generar la fuerza constructora, la fuerza transformadora de la educación que nuestro país requiere.

Queremos agradecer los generosos aportes de todos los participantes, así como al entusiasta acompañamiento del Sistema de Naciones Unidas en Uruguay.

*Ricardo Ehrlich*  
*Ministro de Educación y Cultura*

# Prólogo

La educación es una condición necesaria e irremplazable - aunque no suficiente- para lograr, igualdad, justicia social y desarrollo humano pleno. Trasmite y refuerza los valores, la coherencia y la solidaridad de las sociedades. Le da a la ciudadanía las herramientas para la construcción y apropiación de conocimientos para un accionar autónomo y crítico en favor de la consolidación de la vida democrática. En definitiva, tal como lo plantea el paradigma de desarrollo humano, genera condiciones para la expansión de libertades de las personas.

El documento que aquí se presenta integra una serie de seis tomos<sup>1</sup> sobre los resultados del proyecto conjunto “Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay” que el Gobierno uruguayo y el Sistema de las Naciones Unidas en Uruguay llevan adelante en el marco de la iniciativa “Unidos en la Acción”.

Como el nombre del proyecto refleja, su objetivo es asistir al Ministerio de Educación y Cultura en la generación de aportes, insumos y espacios de diálogo que permitan reflexionar sobre la educación para la sociedad uruguaya, y contribuyan y faciliten el diseño de políticas educativas a largo plazo.

Este proyecto cuenta con la participación, por parte del Sistema de Naciones Unidas, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como agencias ejecutoras, y con los aportes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Fondo de Población de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), como agencias asociadas.

En momentos en que la calidad de la educación en Uruguay y en varias naciones de la región se pone en duda, en que se constata que no ha podido romper un cierto determinismo social y disminuir las brechas de desigualdad, podemos afirmar que sin educación de calidad no habrá posibilidad de avanzar.

Mayor justicia social significa – entre otras cosas- equidad en el manejo de ciertas competencias en el acceso al conocimiento y en la promoción de aprendizajes de calidad para todos y con todos. Todo ello se debe dar en los centros educativos y en las relaciones entre los educadores y estudiantes.

Los materiales reunidos en esta serie son el resultado de calificados trabajos y de las múltiples perspectivas de expertos, decisores públicos y actores involucrados con el proceso educativo, todos ellos comprometidos en apuntalar las innovaciones que sean necesarias para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación.

<sup>1</sup> “Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios”; “Fines, perfiles de egreso y evaluación en la educación primaria y media básica. Estudio de casos y algunas tendencias comparadas”; “Estudio de la normativa que regula los centros educativos de ANEP”; “Repetición escolar: conceptualización, usos y alternativas. Presentación de distintos casos”; “Educación y trabajo: políticas, validación de conocimientos y buenas prácticas”; “Políticas de desarrollo profesional docente. Estudio multi país de casos intencionalmente seleccionados”.

La dinámica educativa requiere cambios constantes. Lo mismo puede decirse de las políticas que la sostienen y actualizan. En ese sentido, todo indica que toda transformación que se encare requerirá, además de rigor técnico, amplios acuerdos que aseguren su continuidad.

Esperamos que los contenidos que aquí se aportan sean fuente de inspiración y materia prima para la toma de decisiones de todos aquellos que, desde diversas competencias institucionales, son responsables del futuro de la educación en Uruguay.

Los invito a leer ésta colección para seguir reflexionando, debatiendo y, sobre todo, moldeando, adaptando y ajustando la educación a las cambiantes necesidades de nuestro tiempo.

*Denise Cook*  
*Coordinadora Residente de las*  
*Naciones Unidas en Uruguay*

## Presentación

# REPETICIÓN ESCOLAR: CONCEPTUALIZACIÓN, USOS Y ALTERNATIVAS

La presente publicación es el cuarto tomo de una serie que incluye los resultados del Programa "Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay" que se desarrolló a partir del interés del Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) el cual, en un contexto de debate y transformación educativa solicitó al Sistema de las Naciones Unidas el apoyo para desarrollar el proyecto con el propósito de generar insumos que contribuyan a reflexionar sobre el sentido de la educación para la sociedad uruguaya y faciliten la toma de decisiones futuras.

El asociado nacional del Programa Conjunto fue el MEC, las Agencias ejecutoras PNUD y UNESCO, las agencias asociadas OIT, UNICEF, UNFPA y el agente administrativo PNUD.

El Programa promovió la realización de diferentes estudios, convocó al intercambio y diálogo a los distintos actores educativos con el fin de socializar los productos y consensuar visiones que sirvan de insumos en la elaboración de políticas educativas de mediano y largo plazo para el Sistema Nacional de Educación.

El mismo se delineó a partir del Taller "Diálogos hacia la educación del 2030 en el Uruguay", realizado en Piriápolis en octubre de 2012. En el mismo participaron diversos actores de la vida institucional, académica, sindical y política e identificó algunos de los ejes que constituyen para el país temas de discusión, debate y controversia en materia educativa.

El Programa se desarrolló desde fines de 2013 hasta fines de 2014. En ese año se realizaron talleres nacionales y seminarios internacionales, se estudiaron los casos de algunos países y se produjeron otros estudios comparativos que abarcaron a varios países.

En este marco se entendió pertinente escuchar las voces de especialistas extranjeros con la intención de conocer el estado del debate, la investigación y la reflexión sobre estas temáticas a nivel internacional. Pero, al mismo tiempo, mantuvo la clara convicción que todo cambio es un proceso nacional que requiere una construcción colectiva y participativa de todos los actores educativos locales.

En tal sentido el Programa se planteó cuatro efectos en el Marco de Asistencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo 2011-2015 (UNDAF por sus siglas en inglés). Dichos efectos buscaron contribuir a:

1. Aportar conocimiento sobre la valoración y los fines de la educación en la sociedad, en el ciclo de vida de las personas y en la construcción de una ciudadanía activa;

2. Contribuir a la sistematización de modelos de centros educativos para la mejora de la gestión y la promoción del aprendizaje, incorporando desde una perspectiva territorial;
3. Brindar insumos para la toma de decisión en el marco de propuestas que vinculen a la educación y el trabajo;
4. Contribuir a la construcción sistémica del desarrollo profesional docente en Uruguay.

Esta colección presenta en cada uno de sus seis tomos, los resultados y trabajos realizados en los ejes antes mencionados.

Al presentar una colección con resultados del Programa, puede haber una tentación a pensar que la misma se concibe como una serie de productos acabados. Sin embargo, las publicaciones constituyen una invitación a la reflexión, al debate y a la búsqueda de caminos propios para la solución de los principales problemas que acucian a nuestra educación.

Los seis tomos que presenta esta colección recogen los estudios realizados, muchos de ellos con la participación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) que fuera el encargado de realizar la mayor parte de los estudios referidos a educación inicial, primaria y media, en función de los cometidos establecidos por la Ley.

La repetición escolar, tanto en primaria, como en los primeros años de la educación media básica se ha convertido en un tema de preocupación en la agenda educativa del país. Esta temática jerarquizada en el debate nacional, no escapa a una discusión a nivel mundial sobre las ventajas y las desventajas de la repetición.

Conocido es que hay opiniones de especialistas y filósofos de la educación contrarias a la utilización de la repetición escolar. Tal es el caso de Christian Baudelot, quien ha expresado, que la repetición golpea de manera más fuerte a los niños provenientes de medios más vulnerables, y considera que si el niño ya fracasó una vez recorriendo un camino, nada asegura que recorriendo exactamente el mismo camino pueda obtener mejores resultados.

Esta opinión es la que predomina en varios sistemas educativos que no utilizan este mecanismo o lo hacen muy excepcionalmente. Tal es el caso, por ejemplo, de varios países europeos como Suiza, Noruega, Finlandia y Suecia y países asiáticos como Corea y Japón.

Sin embargo, en nuestro país existe una larga tradición pedagógica que defiende la utilización de la repetición y que su no utilización significaría una baja de la calidad y de las exigencias a nivel de logros educativos. Algo similar ocurre en otros países, pero con tasas inferiores a las registradas en Uruguay especialmente en educación media básica: en la región, Argentina y Brasil y en Europa, España y Francia.

El debate está instalado, aunque no siempre de la manera más adecuada. Esta publicación presenta estudios que permitirán alimentarlo con información y datos comparados. De un repaso de la bibliografía internacional parecería surgir que hay una tendencia a diversificar trayectorias, a evitar que los estudiantes sientan que fracasan, pues el cúmulo de fracasos es una de las causas más importantes para el abandono precoz.

La publicación presenta la experiencia de varios países. Algunos de ellos no tienen repetición por normativa, otros habiendo tenido tasas de repetición muy altas, han logrado reducirlas con medidas alternativas. Los países estudiados son: Brasil (el Estado de Mina Gerais), Chile, Cuba, España, Canadá (provincia de New Brunswick) y Suecia.

En todos los casos estudiados se observa que la promoción automática o la baja de la repetición no han significado dejar de considerar la calidad de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes. Por el contrario, se han planteado estrategias de acompañamiento, de evaluación y de detección precoz de las dificultades como claves para la definición de caminos alternativos a la utilización de la repetición.

No hay duda que encontrar una solución a la repetición escolar es una tarea clave de nuestro sistema educativo. Los contenidos de esta publicación pretenden aportar a un debate serio y profesional sobre la mejor forma de avanzar en el objetivo de que todas las personas puedan ejercer su derecho a la educación y por tanto al aprendizaje del que son capaces.

*Mtro. Luis Garibaldi  
Director de Educación  
Ministerio de Educación y Cultura*



# INVESTIGACIÓN COMPARADA INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS A LA REPETICIÓN ESCOLAR

## Indice

Resumen.....	13
1. Introducción.....	13
1.1 Objetivo general .....	15
1.2 Objetivos específicos.....	15
2. Antecedentes.....	16
2.1 La repetición escolar en el mundo.....	16
2.2 Aplicación de la repetición escolar en Uruguay.....	19
2.3 Debate en torno a la aplicación de la repetición.....	21
3. Estrategias Metodológicas.....	31
3.1 Categorías de análisis.....	31
3.2 Selección de países.....	32
3.3 Fuentes de información.....	32
4. Sistematización.....	33
4.1 Chile.....	33
4.2 España.....	48
4.3 Brasil.....	66
4.4 Canadá.....	83
4.5 Cuba.....	97
4.6 Suecia.....	107
5. Análisis comparado.....	119
6. Reflexiones finales.....	123
7. Bibliografía .....	126



# Resumen

La repetición en los años correspondientes a la educación básica es una medida que se aplica o es técnicamente posible casi en todos los sistemas educativos del mundo, aunque tiene una mayor incidencia en los países en desarrollo. Sin embargo, la búsqueda de alternativas al mecanismo de la repetición es un tema que actualmente está fuertemente presente en la agenda de las políticas educativas a nivel internacional. Esto ha llevado a que los sistemas educativos de muchos países hayan cambiado sus normativas y prácticas educativas con el objetivo de limitar su uso e implementar medidas que garanticen el aprendizaje de los estudiantes. Estas políticas han llevado a una tendencia descendente y significativa de las tasas de repetición en la enseñanza primaria, aunque siguen siendo todavía un desafío para algunos países las altas tasas que presenta la educación media.

Uruguay no es ajeno a estas realidades. En los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo para abatir la repetición en la educación primaria, mejorando su posición relativa en el promedio de los países de América Latina. Sin embargo, la repetición de grado sigue siendo alta en el primer año de este nivel, así como en la educación media, nivel en el que el país no ha mostrado avances positivos. Con este trabajo se pretende aportar insumos para atender esta cuestión, mediante la recopilación y sistematización de estrategias concretas empleadas por otros países, que permitan reemplazar la repetición con prácticas que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: alternativas a la repetición, mejora y recuperación del aprendizaje, detección e intervenciones tempranas.

## 1. Introducción

Actualmente existe en el país un intenso y relevante debate en torno a los resultados de la educación. Esta es entendida desde algunos enfoques como un derecho humano<sup>1</sup> o una capacidad básica<sup>2</sup> fundamental, así como un factor importante para reducir el nivel de desigualdad de una sociedad, ya que la educación se presenta —en algunos casos— como la única herramienta de movilidad social e inclusión del cual disponen los sectores socioeconómicamente desfavorecidos de la población. A su vez, desde el enfoque del capital humano<sup>3</sup> la educación es entendida como potenciadora del crecimiento económico, por su rol de generadora de conocimientos e incremento de la productividad de los trabajadores, así como un medio para mejorar la distribución del ingreso, dado que se reconoce la existencia de una relación entre ambos.

*Actualmente existe en el país un intenso y relevante debate en torno a los resultados de la educación.*

1 Enfoque de Educación para Todos, el cual consiste en un compromiso mundial de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Esta iniciativa se puso en marcha en la Conferencia Mundial de Educación para Todos celebrada en 1990, bajo los auspicios de la UNESCO, el PNUD, el FNUAP, UNICEF y el Banco Mundial ([www.unesco.org](http://www.unesco.org))

2 La educación es central en el enfoque de las capacidades desarrollado por el economista Amartya Sen (Premio Nobel de economía en 1998), con la colaboración posterior de Martha Nussbaum. Este enfoque considera que la educación es una capacidad básica fundamental que afecta el desarrollo, la expansión de otras capacidades y la expansión de la libertad.

3 Los antecedentes más directos de este enfoque suelen encontrarse en la década de 1960, con las obras de Gary Becker, Jacob Mincer y T.W. Schultz. Siguiendo a Becker (1962), los individuos con mayores habilidades tienen una mayor productividad, lo cual explica que las empresas estén dispuestas a pagar mayores salarios a los trabajadores con mayor nivel de calificación. A su vez, mediante el incremento en la productividad los cambios en la inversión en educación deberían tener un efecto de crecimiento en el producto tanto en el corto como en el largo plazo (Dowrick, 2003).

Uruguay ha alcanzado tempranamente una cobertura en primaria casi universal, y la cobertura en el resto de los niveles ha aumentado en los últimos años. Desde 2008 se ha establecido en la nueva Ley de Educación la obligatoriedad de la educación a catorce años (desde el nivel 4 de inicial hasta secundaria completa), lo cual implica un desafío en términos de garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo durante todos estos ciclos, así como el logro de mejores aprendizajes.

Una forma de observar precisamente la calidad de los resultados que está logrando un sistema educativo, o el grado de inclusión y equidad en los aprendizajes, es a través de las trayectorias de los niños y adolescentes, ya que “es en las trayectorias reales de los estudiantes donde se puede advertir la capacidad que tiene un sistema educativo para brindar universalmente una educación de calidad, reduciendo —o al menos contribuyendo a reducir— las desigualdades en el punto de partida” (UNICEF, 2012: 1).

En este sentido, entre los problemas a superar por el sistema educativo uruguayo se encuentran los elevados niveles de repetición tanto en primaria como en la educación media básica (que en este último caso llegan hasta cerca del 30%)<sup>4</sup>. Este problema refleja, a su vez, la falta de aprendizaje de los alumnos a lo largo del curso. Esto último es lo que importa en el fondo, ya que “el objetivo no es simplemente lograr que el niño ingrese a la escuela y concluya su trayectoria escolar, sino garantizar un aprendizaje significativo a través de una educación de buena calidad (Lewin y otros, 2011). Esto ha puesto mayor énfasis en los aspectos normativos asociados con los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridos o desarrollados por los estudiantes como resultado de su exposición a la escuela (Kellaghan y Greaney, 2001)” (UNESCO, 2012: 45).

Sin embargo, este no es un problema exclusivo del sistema educativo uruguayo, ya que en América Latina y el Caribe las tasas de repetición siguen siendo altas. Por otra parte, otras regiones del mundo presentan niveles de repetición casi nulos, dado que han eliminado esta práctica como instrumento a la hora de la evaluación (EURYDICE, 2011). En este contexto, Uruguay se ubica dentro del 5% de países con más repetición en el mundo (Aristimuño y De Armas, 2012).<sup>5</sup>

Igualmente, importa destacar que la aplicación de la repetición genera muchas controversias y a nivel internacional no existe un consenso sobre su pertinencia. Una aproximación a esta discusión se recoge en la sección II.3 de este trabajo.

Más allá de lo anterior, Aristimuño y De Armas (2012: 38) sostienen que la existencia de tasas altas de repetición merece especial atención sobre todo en sistemas educativos que también exhiben altas tasas de deserción, por la relación que guarda la repetición con el abandono escolar: “buena parte de los adolescentes que repiten en media y muchos de quienes abandonan tempranamente la enseñanza en este nivel arrastran experiencias de repetición en el ciclo primario, particularmente en los primeros grados”.

Lo anterior toma mayor relevancia si se considera que en muchos países, al igual que en Uruguay, los alumnos pertenecientes a hogares pobres o rurales tienen una mayor probabilidad de repetir un grado en primaria, mayor probabilidad de dejar la escuela prematuramente y también presentan menores tasas de asistencia en el primer ciclo de la educación secundaria (UNESCO, 2012). En Uruguay la probabilidad de asistencia a un establecimiento educativo varía sustancialmente entre niños provenientes de hogares de quintiles de ingresos diferentes. De hecho, para aquellos niños provenientes de los hogares de menores ingresos (1er. quintil) la desvinculación del sistema educativo se observa a partir de los 13 años de edad (cuando deberían estar cursando el primer año de la educación media básica), mientras que en el quintil mayor esto no ocurre hasta los 18 años (Anuario Estadístico MEC, 2012).

<sup>4</sup> En el año 2012, la no aprobación en primaria pública de 1° a 6° fue 5,6%, en secundaria pública de 32,1% en educación media básica y de 43,8% en educación media superior y en educación técnica 38,4% en educación media básica y 37,0% en educación media superior.

<sup>5</sup> Con datos correspondientes al año 2009

Ahora bien, cuando se piensan alternativas a la repetición de grado la promoción automática suele aparecer como una candidata posible. Sin embargo, según UNESCO (2012) si consideramos la relación entre la práctica de la repetición y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (medidos a través de los resultados de las prueba PISA 2009), parece que el rendimiento del estudiante no está estrechamente asociado ni con la práctica de la repetición ni con la práctica de la promoción automática.

En la revisión de la literatura sobre este tema que se realiza en este trabajo suele aparecer que la repetición se vincula a menores logros educativos, a la vez que no existe suficiente evidencia con respecto a la relación entre la promoción automática y mejores resultados. También surge de dicha revisión que ni la práctica de la repetición ni la de la promoción automática parecen ser efectivas para mejorar los aprendizajes sin medidas complementarias. Para Filgueira y otros (2006) esto implica que no cualquier formato alternativo sería necesariamente mejor o más efectivo que la repetición, por lo que resulta necesario que la investigación logre definir cuál ha de ser ese formato.

De este modo, el propósito general del trabajo es recopilar y sistematizar estrategias concretas aplicadas por otros países que impliquen instrumentos diferentes al de la repetición de grado para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Para ello se han definido los siguientes objetivos:

## 1.1 Objetivo general

Realizar una investigación comparada a nivel internacional sobre alternativas a la repetición escolar en la educación básica considerando las principales acciones implementadas en otros países orientadas a superar los problemas de aprendizaje de los alumnos. Se considerarán los casos de: Chile, España, Brasil, Canadá, Cuba y Suecia.

## 1.2 Objetivos específicos

1. Identificar y sistematizar las diversas normativas vigentes en diferentes contextos acerca del uso de la repetición del curso frente al no aprendizaje.
2. Identificar y sistematizar instrumentos de evaluación relevantes para la intervención temprana preventiva.
3. Identificar y sistematizar diferentes mecanismos de recuperación de saberes de los estudiantes.
4. Realizar un análisis comparado de la documentación e información sistematizada —para los seis países seleccionados—, de forma de aportar a partir de las experiencias consideradas a la discusión y elaboración de recomendaciones para el caso uruguayo.

El documento se estructura de la siguiente manera: en el capítulo siguiente se presenta un panorama de la aplicación de la repetición a nivel internacional y nacional, y una aproximación al debate en torno a la aplicación de dicha medida. En el capítulo III se describe la estrategia metodológica y el capítulo IV está dedicado a la sistematización para cada uno de los países seleccionados. En el capítulo V se realiza un análisis comparado entre todos los países estudiados. Finalmente, se presentan algunas reflexiones.

## 2. Antecedentes

### 2.1 La repetición escolar en el mundo

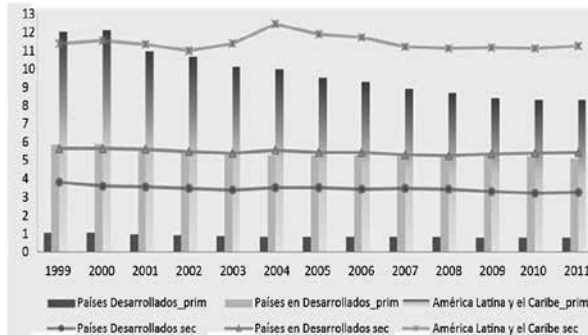
La repetición es un instrumento que actualmente parece ser más característico de los países en desarrollo, ya que en los países más desarrollados las tasas de reprobación en la educación básica se han reducido paulatinamente, aun en aquellos que la mantienen en sus normativas, y cuando se aplica está sujeta a exigentes y restrictivos criterios que regulan su aplicación (UNICEF, 2012). Por ejemplo, en algunos países como Grecia, Polonia, Alemania, Hungría, Austria y Portugal, la normativa limita su aplicación en los primeros cursos de educación primaria, lo que implica la promoción automática para estos grados. Asimismo, hay países como República Checa, España, Francia, Chipre y Eslovaquia en los que el alumno solo puede repetir una vez durante toda la educación primaria (EURODYCE, 2011).

En la educación secundaria básica también hay restricciones a la repetición. Por ejemplo, en Liechtenstein los alumnos solo pueden repetir el mismo curso una vez; en Eslovenia se les ofrecen a los alumnos diversas posibilidades de recuperación alternativas a la repetición en el último grado de secundaria básica y en España solo se puede repetir dos veces el 4° curso de la secundaria básica, y solo si no ha repetido anteriormente un curso de este nivel. También se han puesto restricciones a la repetición para todo este nivel educativo en Bélgica, Luxemburgo y Austria (EURODYCE, 2011).

Aristimuño y De Armas (2012) presentan que en los países más desarrollados, tales como los de Europa Occidental y América del Norte (salvo excepciones), el porcentaje de alumnos que se encuentra repitiendo en educación media básica es extremadamente bajo. Algo similar ocurre en los restantes países europeos y entre los de Asia Central, Asia Oriental y el Pacífico. Estos autores también señalan que la repetición en este nivel es alta solamente en las regiones del mundo que presentan menos desarrollo, tales como en los países del África Subsahariana y los de América Latina y el Caribe.

Lo expuesto en los párrafos precedentes puede observarse también en la Gráfica 1, donde se presentan datos sobre el porcentaje de repetidores<sup>6</sup> tanto para la educación primaria como para la secundaria en el período 1999-2011. Para la educación primaria el porcentaje de repetidores es muy bajo en los países desarrollados: se ubica por debajo del 1%. Contrariamente, para los países en desarrollo este porcentaje —aunque con tendencia a la baja— se ubica en torno al 5%. Resulta significativo observar lo que ocurre en América Latina y el Caribe —en términos relativos a los datos anteriormente señalados—, donde si bien para el período considerado hay una tendencia a la baja significativa, la repetición aún permanece en niveles altos (en primaria está en el entorno del 8%). El mismo patrón de comportamiento se observa para la educación secundaria, con la diferencia de que para este nivel el porcentaje de repetidores que muestra América Latina y el Caribe es muy alto, en el entorno del 11% y con una tendencia bastante estable para los últimos años.

Gráfica 1: Porcentaje de repetidores en primaria y secundaria, para todos los grados, ambos sexos.

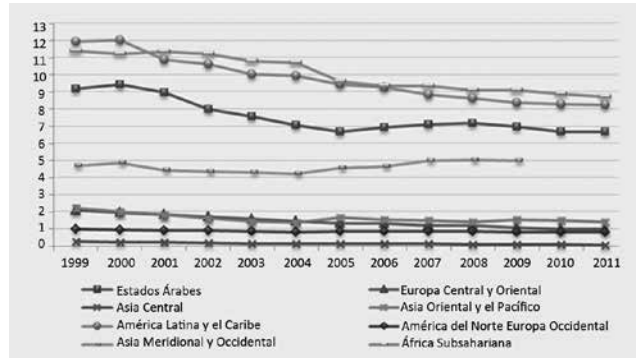


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS-Stat)

Por tanto, si bien la incidencia de la repetición sigue siendo alta en la educación media y no ha mostrado indicios de una tendencia clara a la baja, las tendencias observadas para la enseñanza primaria —más allá de la normativa vigente— muestran que la repetición se ha ido transformando “en el último recurso” que se plantea en caso de que un estudiante no alcance el umbral de aprendizajes, conocimientos o capacidades establecidos (UNICEF, 2012). En los países desarrollados es empleada como una medida de apoyo extremo cuando los otros apoyos y actividades de refuerzo a lo largo del curso para los alumnos con problemas de aprendizaje no logran los resultados esperados (EURODYCE, 2011).

En la gráfica siguiente se puede observar claramente esta tendencia a disminuir la incidencia de la repetición en primaria a nivel mundial. Aunque también nos muestra —al igual que ya se ha puesto de manifiesto anteriormente— que las regiones que presentan mayores porcentajes de repetidores son América Latina y el Caribe, junto a África Subsahariana.

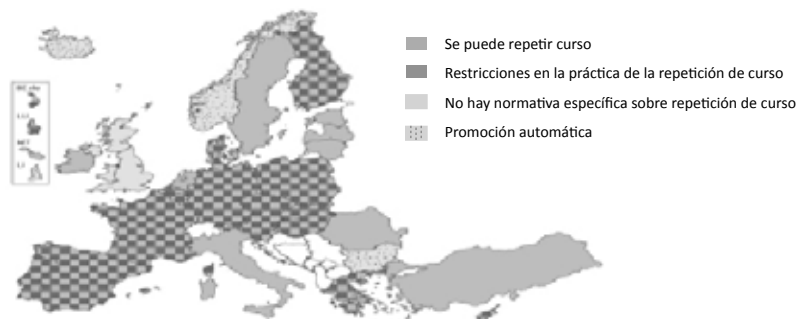
Gráfica 2: Porcentaje de repetidores en primaria, para todos los grados, ambos sexos



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS-Stat)

Esta tendencia a limitar la aplicación de la repetición es reflejada en muchas normativas de los sistemas educativos de los distintos países del mundo (ver Figura 1). En ellas se puede advertir “una preocupación compartida por proteger la trayectoria de los estudiantes que no alcanzan en un tiempo determinado los objetivos de aprendizajes planteados, por promover su desarrollo en forma personalizada, por evitar la desafiliación del sistema educativo” (UNICEF, 2012:4-5).

Figura 1: La promoción de curso en educación primaria, según la normativa vigente 2009/10



Notas adicionales

Irlanda: Información no confirmada a nivel nacional

Nota explicativa:

Las limitaciones en la práctica de la repetición de curso incluyen: los cursos que los alumnos no pueden repetir t el número de veces que se puede repetir curso a lo largo de la educación primaria.

Fuente: Extraído del informe EURODYCE (2011)

Como forma de reducir la incidencia de la repetición, en muchos países la educación obligatoria se organiza en ciclos y, por tanto, la repetición ya no se aplica al final de cada grado. Este tipo de práctica ha llevado a que la repetición llegue a niveles muy bajos en países como Japón, Corea, Malasia, Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca, Islandia, Reino Unido, Irlanda, Australia, Canadá y Nueva Zelanda (Crahay, 2003: 260).<sup>7</sup>

Aunque, estrictamente, si nos fijamos solamente en la normativa y no en la práctica, son pocos los países en los cuales no se permite la repetición. Es el caso de Noruega y Liechtenstein, donde los alumnos promueven automáticamente de curso durante la educación obligatoria; o de Islandia, donde si bien no está directamente explícita la promoción automática, es lo que termina sucediendo en la práctica. Por otra parte, se encuentra Bulgaria, donde a partir de 2009 no se permite aplicar la repetición entre 1° y 4° curso de primaria, y Reino Unido, donde la normativa no es específica en ningún sentido, pero —siguiendo a la legislación vigente— los grupos se conforman con alumnos de la misma edad, lo que implica que, en general, los niños de un mismo grupo pueden presentar diferentes niveles de rendimiento (EURODYCE, 2011).

Para aquellos casos en que la normativa sigue permitiendo la repetición, esto se basa en el principio de que esta medida ofrece al alumno una nueva oportunidad de mejorar su aprendizaje y competencias (EURODYCE, 2011). Sin embargo, no existe una correspondencia exacta entre lo que dice la normativa y lo que finalmente termina sucediendo en la práctica, lo que en definitiva terminará configurando las diversas situaciones en las que se encuentran los países, en cuanto a mayores o menores tasas de repetición.

Para el caso de los países objeto de estudio en este trabajo se observa, por ejemplo, que mientras menos del 5 y 10% de los estudiantes de Suecia y Canadá respectivamente informaron que habían repetido un curso por lo menos una vez en su escolaridad<sup>8</sup>, en Chile este porcentaje llega al 25% y supera el 30% en España y Brasil (así como en Uruguay) (OCDE, 2013).

<sup>7</sup> Citado en Aristimuño y De Armas (2012).

<sup>8</sup> Porcentaje de estudiantes que informaron que habían repetido un curso por lo menos una vez en primaria, educación media o bachillerato en la prueba PISA 2012.

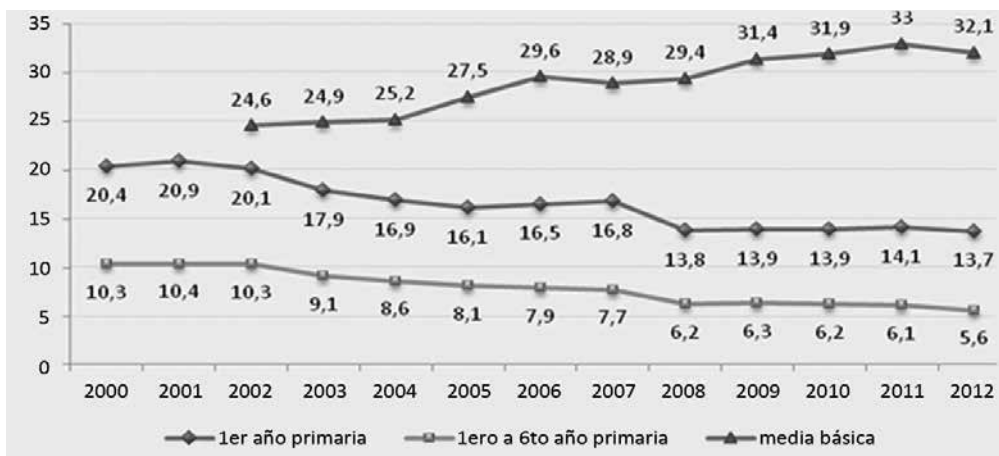
Asimismo, España (entre otros países como Francia y Portugal) se ubica dentro del grupo de países europeos con mayores tasas de repetición (EURODYCE, 2011)<sup>9</sup>. En el contexto latinoamericano, según UNESCO (2012), Brasil ha logrado importantes avances en la disminución de la tasa de repetición en la educación primaria, la que ha pasado del 24% al 18% entre los años 1999 y 2004 (y llegó al 9% en 2010). A su vez, Chile presentan tasas muy bajas para todo el período señalado (menores al 6% para ambos niveles); lo mismo se observa en Cuba, aunque con tasas aún menores, cercanas al 0,5%.

## 2.2 Aplicación de la repetición escolar en Uruguay

En la sección anterior se analizaron las tendencias de la aplicación de la repetición a nivel internacional y regional, observándose para el caso de la educación primaria una evolución descendente para el período 1999-2011. Un comportamiento similar se da en Uruguay (ver Gráfica 3), donde la repetición baja para todo el período considerado (pasa de 10,3% a 5,6% en el año 2012).

En UNICEF (2012) se muestra a través de una serie de datos que comprende el período 1963-2011 que el porcentaje de repetición desciende en todo el periodo pasando de un 26,1% en el año 1963 a un 6,1% en el año 2011.

Gráfica 3: Porcentaje de no promovidos (sector público)



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Anuario Estadístico del MEC (2012)

Sin embargo, otro aspecto que pone de manifiesto la Gráfica 3 son las altas tasas registradas para el 1er. año de primaria. En cuanto a esto, en el Anuario MEC (2012: 99) se señala: “Uno de los rasgos distintivos de la no aprobación en la educación primaria pública es que, en términos relativos, es claramente superior en el primer año que en el conjunto de la población del ciclo: la proporción de no promovidos en primero por lo menos duplica en todos los registros a la de primero a sexto”. Sin embargo, este no es un rasgo característico únicamente de nuestro país.

En el estudio de la ANEP (2003) para la década del 90 ya se planteaba esta característica del sistema educativo uruguayo y se mencionaba que la estructura de flujo por repetición que caracteriza a nuestra educación primaria sigue una lógica de “embudo”, según la cual los filtros y “cuellos de botella” del sistema se colocan al inicio del ciclo. A su vez, se sostiene que la repetición afecta más a los estudiantes pertenecientes a los contextos sociales más desfavorecidos. En Filgueira y otros (2006) se sostiene que la repetición en la enseñanza primaria se encuentra extremadamente estratificada según contexto socioeconómico: se concentra en los niños que provienen de los hogares y contextos más desfavorables.

<sup>9</sup> En base a datos de Eurostat 2008 y PISA 2009.

Para el caso de la educación media básica en secundaria<sup>10</sup>, los niveles de no promoción presentan una tendencia creciente a partir del año 2002: en 2011 alcanza el 33%. En 2012 baja levemente al 32,1% y en 2013 al 30,8%,<sup>11</sup> lo que podría dar a pensar que estaría cambiando esta tendencia, aunque para eso habría que esperar a los datos de los próximos años. En cuanto a la educación media básica técnico profesional pública, en el Anuario MEC (2012) se presenta que 6 de cada 10 jóvenes promueven su curso, casi 2 lo reprobaban y 2 se desvinculan<sup>12</sup> (61,6 %, 18,2 % y 20,1 %, respectivamente).

Un aspecto de importancia mencionado en UNICEF (2012) es la transición entre primaria y media, ya que los datos muestran que mientras en sexto de primaria la repetición es del entorno del 2%, en el primer año de la secundaria es cercana al 30%. También existe una divergencia entre las tendencias en ambos niveles educativos durante los últimos años (descenso sostenido en primaria en todos los grados y aumento, con alguna oscilación menor, en media básica), lo que ha contribuido a incrementar la brecha entre los dos ciclos, tal como se observa en la Gráfica 3.

A su vez, se destaca el contraste entre esta situación del sistema educativo uruguayo con lo que ocurre en el resto de América Latina, ya que si bien las tasas de repetición en sexto grado de primaria son similares a las del resto de los países de la región, en el primer año de la educación media se ubican entre las más altas del continente, por lo que presenta la mayor brecha entre ambos porcentajes (Aristimuño y De Armas, 2012).

En cuanto a las políticas implementadas por Uruguay para reducir la repetición, en Filgueira y otros (2006: 9) se empieza sosteniendo que históricamente el país no ha incorporado diferentes alternativas respecto a la forma de promoción de los alumnos y que “básicamente, el sistema educativo se organizó en torno a criterios de promoción y repetición referidos siempre a la unidad ‘año’ o ‘grado’ tanto en el ciclo de enseñanza básica como en la enseñanza media. Experiencias de otro tipo como la promoción automática o la conformación de subciclos recién fueron intentadas hace pocos años en el contexto de la Reforma Educativa que se inicia en 1995”. Estos autores también señalan que la mayor baja de la tasa de repetición en nuestro país fue el resultado de la implementación del Plan José Pedro Varela a partir del año 1968. Este plan, mediante medidas de orden organizativo y técnico (sin introducir modificaciones en el régimen de promoción/repetición tradicional), logró reducir los elevados niveles que se registraban sobre mediados de la década de los 60 (tasas superiores al 30% para todos los grados de primaria) tanto en el contexto rural como urbano.

Más recientemente, en el año 1999 y en el contexto de la Reforma Educativa iniciada en 1995, se implementó una medida considerada “inédita en el país” por los autores recientemente referenciados, a partir de la cual se buscaba abatir las tasas de repetición en el primer año de la enseñanza primaria, que eran las más altas de todo el ciclo. El instrumento implementado fue la Circular N°. 441 del año 1999,<sup>13</sup> la que sigue tácitamente vigente pero no parece aplicarse en la actualidad (ANEP, 2003). Según dichos autores “constituyó de hecho, un exhorto dirigido a los establecimientos escolares y en particular a los docentes a cargo del primer año de la enseñanza primaria, a efectos de que considerarán la flexibilización de los criterios de promoción de forma de lograr la promoción de todos o la mayor parte de los alumnos de los primeros años de la enseñanza pública” (Filgueira y otros, 2006: 10).

---

10 No incluye UTU.

11 El dato para el año 2013 se obtuvo del Departamento de Estadística del CES.

12 Estos alumnos que se desvinculan son alumnos que no aprueban el curso y al año siguiente no se vuelven a inscribir en una oferta de UTU.

Dicha circular no tuvo carácter obligatorio y tampoco estableció formalmente un nuevo régimen de promoción automática. En este contexto, su incidencia sobre la tasa de repetición en el año 1999 fue una disminución promedial de unos pocos puntos en el conjunto de todos los establecimientos públicos del país. Posteriormente a ese año lo que se observó fue que, en términos generales, se volvió a los niveles de repetición anteriores al año 1999.

En ANEP (2003) sobre el impacto de la Circular 441 se menciona que fue parcialmente efectiva, con un efecto claro aunque moderado en el año lectivo 1999, pero que encontró su contraparte en un incremento de la repetición en segundo grado en el año 2000, que aunque no contrarrestó completamente la caída de la repetición en el primer año, no generó un impacto significativo de reducción de extraedad para la cohorte del año de su implementación.

Posteriormente, entre los años 2000 y 2012 —como ya se analizó anteriormente—, la repetición ha descendido sistemáticamente. Dicha baja en el porcentaje de no promovidos estuvo favorecida por la aplicación de distintas políticas educativas de acompañamiento a los alumnos, sobre todo a los que provienen de contextos desfavorables. Entre estas se puede mencionar las escuelas de tiempo completo y los programas Maestro más Maestro, Maestros Comunitarios, Cero Falta, así como escuelas de verano.

Sin embargo, a pesar de estos descensos, persisten elevados índices de repetición en el país para la enseñanza media básica (ver Gráfica 3), la cual afecta más a la región urbana metropolitana y que, según Filgueira y otros (2006), adquiere la forma de una configuración socialmente segmentada con la presencia de vastos sectores marginales donde priman situaciones de “desafiliación institucional”. Esta situación, sumada a los resultados de la prueba PISA 2012 que ponen de manifiesto el bajo logro de los estudiantes uruguayos en Lectura, Matemáticas y Ciencias (el porcentaje de estudiantes por debajo del umbral mínimo de competencias (Nivel 2)<sup>14</sup> es cercano al 50% en las tres competencias evaluadas), ha reavivado en nuestro país el debate en torno al funcionamiento del sistema educativo en general y al instrumento de la repetición en particular.

## 2.3 Debate en torno a la aplicación de la repetición

La aplicación de la repetición como medida frente al no aprendizaje de los alumnos genera muchas controversias, de hecho, no existe un consenso a nivel internacional sobre su pertinencia, más allá de que siga siendo una práctica habitual en muchos países, y especialmente en regiones como América Latina y el Caribe. Sin embargo, dadas las tendencias estudiadas en las secciones anteriores, en lo que sí parece haber un consenso es en la necesidad de bajar su incidencia.

La forma en que ese objetivo se persiga o se logre, las razones detrás de ello y las alternativas que se instrumentan o se pretenden implementar son precisamente el objeto de interés de este estudio. Por tanto, los argumentos que encierran el debate en torno a la repetición constituyen una primera aproximación para el análisis que se pretende abordar.

---

13 “Entre los objetivos que fundamentan el propósito de la Circular 441 se encuentran en particular aquellos referidos a la búsqueda de una mayor equidad del sistema educativo. En cuanto a sus fundamentos conceptuales, la institución repetición, fue vista como inadecuada sobre todo por el hecho de no reconocer la heterogeneidad de la población estudiantil en materia de capacidades de aprendizaje y maduración psicológica debido a los diferentes ritmos y velocidades de aprendizaje de niños provenientes de hogares con niveles socioculturales muy diferentes y con trayectorias de asistencia escolar previa (preescolar) también diferentes” (Filgueira y otros, 2006: 11)

14 El Nivel 2 correspondiente a las escalas de desempeños definidas para cada área, es considerado el umbral de competencias a partir del cual los estudiantes comienzan a mostrar cierto grado de desarrollo en sus habilidades para aprender y usar lo que aprenden en la resolución de situaciones auténticas. Informe PISA Uruguay 2012

Aunque hay muchos actores dentro y fuera de la escuela que están a favor de seguir implementando esta medida, mediante una revisión de la bibliografía sobre el tema es más frecuente encontrar argumentos teóricos o estudios empíricos que afirman o buscan demostrar las desventajas de su instrumentación (ISEI-IVEI, 2009).

### **Argumentos a favor**

La política de la repetición se basa en la creencia de que para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje un año adicional les brinda la oportunidad para fortalecer el dominio de los contenidos del curso y los preparará para tener un mejor desempeño en los grados posteriores. Esto se sustenta en la idea de que para avanzar al siguiente grado se debe dominar el programa escolar del grado o nivel anterior (UNESCO, 2012). En este sentido, los defensores de la repetición argumentan que la promoción de los alumnos con bajo rendimiento supone enfrentarlos a una situación educativa para la que no están preparados. Por tanto, repetir en los primeros cursos puede ser un estímulo para favorecer la disposición al estudio y aumentar la autoestima al mejorar destrezas básicas; y repetir en cursos superiores puede suponer una ayuda para que dichos alumnos sean más responsables de su trabajo académico (ISEI-IVEI, 2009).

También es importante para las escuelas el mantener altos estándares (UNESCO, 2012). Esto último se basa, según Martínez Rizo (2004: 821), en la idea arraigada de que “si un maestro no reprueba a ningún alumno se le tiende a considerar sin más como negligente y laxo. Lo mismo suele ocurrir con las escuelas: no es raro que las más reconocidas como de alta calidad alcancen ese prestigio por el hecho de que reprueban a una proporción considerable de los alumnos”.

En ISEI-IVEI (2009) se cita, por ejemplo, un estudio del Ministerio de Educación de Quebec (2003)<sup>15</sup> que expone algunos motivos de la vigencia de la repetición. Entre ellos, se dice que la opinión pública ejerce presión sobre los políticos para que se establezcan medidas estrictas de evaluación; a su vez, está el deseo de obtener altos resultados, así como el de mantener grupos lo más homogéneos posibles en las aulas. Las creencias del profesorado también tienen una alta incidencia en el mantenimiento de la repetición, ya que es una creencia colectiva muy generalizada la de sus efectos positivos como ayuda a que los alumnos adquieran madurez y desarrollen las habilidades básicas que le eviten el fracaso futuro, a pesar de no tener constancia de lo que hubiese ocurrido si el alumno hubiera promovido.

### **Argumentos en contra**

Los argumentos que están detrás del cuestionamiento de la repetición abarcan muy distintos aspectos. Siguiendo a Filgueira y otros (2006), estos descansan en seis planos diferentes: teórico-conceptual, pedagógico, social, institucional-financiero, político y cultural. Asimismo, parte de dichos argumentos se basan adicionalmente en resultados empíricos provenientes de investigaciones específicas. Sin pretender ser exhaustivos, ni seguir estrictamente esta clasificación, a continuación se recogen los principales argumentos encontrados en la literatura de forma de ilustrar el debate subyacente en cuanto a la aplicación de la repetición.

---

15 Education Québec «Ouvrir toutes les portes de la réussite. Redoublement: mythes, croyances et solutions de remplacement» DASSC, Septembre 2003

## **Cultura de la repetición**

Torres (1995: 5) sostiene la importancia de la “realidad subjetiva” entorno a esta medida, ya que “las percepciones en torno a la repetición varían sustancialmente de un país a otro e incluso de una comunidad a otra, así como entre los diferentes agentes (profesores, directores, padres de familia) y según las diferentes variables (estatus socioeconómico, urbano/rural, hombre/mujer, etc.)”. Para esta autora, por lo general, la repetición, que a nivel estadístico es vista como un indicador de ineficiencia interna del sistema escolar, es vista como “natural” por la sociedad en general y la comunidad educativa en particular, razón por la cual se suele hablar de la existencia de una “cultura de la repetición”.

Para el caso uruguayo, en Filgueira y otros (2006) los resultados del estudio realizado mediante grupos focales muestran que existe sin dudas una “cultura de la repetición” asentada en el cuerpo docente, que lleva a estos autores a sostener que si dependiera de algunos docentes la institución repetición sería extendida al nivel inicial.

De hecho, para Torres (1995) muchas veces es vista como un “reflejo de seriedad, disciplina y altos estándares”, contrariamente a la visión de muchos especialistas que en realidad la asocian con baja calidad educativa.

## **Evidencia empírica**

Los opositores a la aplicación de la repetición suelen basarse en la gran cantidad de investigaciones empíricas que muestran evidencias claras de que la repetición no ayuda a los estudiantes ni académica ni socialmente (ISEI-IVEI, 2009).

Torres (1995) sostiene que la repetición es “pedagógica, social, administrativa y financieramente ineficaz”, ya que muchos estudios realizados en países en desarrollo y en los industrializados contradicen el supuesto sobre el que se ha basado tradicionalmente la práctica de la repetición escolar, es decir, el que repetir el año (por una, dos o incluso más veces) asegura el aprendizaje; a la vez que junto a la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia, y el mejor predictor de la deserción escolar.

“Pedagógicamente, la repetición se basa en una serie de premisas equivocadas: (i) que el estudiante que no aprendió o no aprendió suficiente, aprenderá si toma exactamente el mismo camino por segunda vez, el camino que le hizo fracasar la primera vez; (ii) que nada se aprendió a lo largo del proceso y que, por tanto, es necesario empezar todo de nuevo desde el inicio; (iii) que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal, siguen rutas fijas, y son el resultado de la ejercitación repetitiva. Socialmente, la repetición refuerza el círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima, y el fracaso escolar. Administrativa y financieramente, la repetición es un gran cuello de botella y significa un enorme desperdicio de recursos. Contribuye directa e indirectamente a la ineficiencia del sistema escolar, consumiendo recursos que podrían ser asignados a cubrir los déficits cuantitativos y cualitativos que confluyen en la falta de acceso, la mala enseñanza, la deserción y, finalmente, la propia repetición” Torres (1995: 10).

En ANEP (2003) en base a los estudios de Huidobro (2000) se señala que “las investigaciones recientes ponen seriamente en cuestión la eficiencia de la repetición como herramienta pedagógica funcional al aprendizaje”, dado que los datos disponibles muestran que la repetición genera efectos perversos que llevan al abandono escolar temprano, ya que el fracaso y la repetición genera una acumulación de frustraciones. En UNESCO (2012) también se sostiene esta interrelación entre la repetición, la salida prematura de la escuela y el bajo logro educativo, lo que se puede observar en muchos países con altas tasas de repetición como en África Subshariana, pero también en América Latina y el Caribe y en Asia Oriental y el Pacífico.

Los resultados hallados para el caso uruguayo por Filgueira y otros (2006) también confirman sus efectos negativos sobre la trayectoria escolar. Entre ellos, la repetición en el primer año de primaria genera un ciclo de “extraedad” con consecuencias negativas en el largo plazo, ya que aumenta las probabilidades de nuevas repeticiones, de la interrupción temprana de los estudios y de la deserción escolar. A su vez, se vincula a menores logros educativos, contrarrestando las ventajas que introduce un origen social más favorable (por tanto, también perjudica a los jóvenes de clases medias y altas), a la vez que afecta más a los alumnos de origen social más bajo, por lo que aumenta las inequidades del sistema educativo; convirtiéndose en “uno de los mecanismos más efectivos de marginación de los niños que acceden al sistema con déficits socioeconómicos de sus hogares” (Filgueira y otros, 2006: 36).

Con respecto a este aspecto, en Aristimuño y De Armas (2012) se presenta la siguiente cita: “Más allá de algunas críticas que se hacen a la investigación sobre la repetición, la evidencia coincide en refutar la sabiduría convencional y la creencia de los maestros en cuanto a la repetición de grado en primaria. La repetición temprana no produce avances académicos duraderos. Adicionalmente, la repetición es un poderoso predictor del desinterés de los chicos respecto a la escuela y uno de los más poderosos de la deserción posterior. Mann (1987) ha estimado que la repetición de un grado aumenta la probabilidad de desertar aproximadamente en 50% y la repetición de dos grados aumenta esa probabilidad en 90% (Martínez Rizo, 2010: 19-20)”.

En ISEI-IVEI (2009) se recogen varios estudios realizados para países europeos en los cuales se confirma que la repetición no ayuda a mejorar los resultados de los alumnos, sino que por el contrario los resultados medios del alumnado que repite son inferiores a los del que promueve.

Los resultados de la prueba PISA 2009 muestran, a su vez, que en los países que presentan elevadas tasas de repetición se dan bajos desempeños de los alumnos; el 15% de la varianza de rendimiento entre los países de la OCDE es explicado por las diferencias en las tasas de repetición. Además, esto implica que el entorno socioeconómico de los alumnos se asocia más fuertemente con el desempeño en los países que aplican la repetición (ANEP, 2011).

### **Repetición vs. promoción automática**

Por otra parte, en ANEP (2003: 2) se plantea que si bien las experiencias de promoción automática y promoción por ciclos no poseen efectos negativos sobre el aprendizaje, tampoco se ha demostrado que posea efectos necesariamente positivos, y que estas se fundamentan más bien en los efectos negativos de la repetición como eje de la evaluación y mecanismo central del sistema de incentivos y

castigos al aprendizaje. Asimismo, en ese informe se sostiene que “parece necesario y razonable debatir políticas educativas que tiendan a eliminar los efectos negativos asociados a la repetición, generando simultáneamente complementos adecuados que permitan producir los efectos positivos en términos de aprendizaje que la repitencia no parece ser capaz de generar”.

En este sentido, sobre el debate en torno a la promoción automática vs. la reprobación como medidas para enfrentar los bajos rendimientos de los alumnos, para Martínez Rizo (2009) no se debe perder de vista el aspecto fundamental que consiste en que los sistemas educativos de cada país debería lograr que todos los alumnos alcancen niveles mínimos de competencias básicas, si quieren insertarse competitivamente en la sociedad globalizada del siglo XXI. Por tanto, más que debatir entre la promoción automática o la repetición, el foco para este autor está en ver si las escuelas pueden realmente alcanzar el objetivo de que todos los alumnos alcancen esos niveles de competencia. Asimismo, para que los alumnos alcancen altos niveles de aprendizaje no basta con pasarlos de grado, sino que esto exige esfuerzos sostenidos por parte de todos los actores, incluyendo a los niños, la escuela y los maestros, los padres de familia y la sociedad. Sin embargo, no es fácil precisar en qué deben consistir las estrategias para mejorar los resultados escolares, sobre todo de los alumnos que provienen de contextos desfavorables. Igualmente, postula que dado que suprimir la repetición no afecta negativamente los resultados de los alumnos, es bueno tomar este camino, ya que por lo menos suprimirá sus efectos negativos. Además, este abandono implica que los sistemas educativos se enfrentarán obligatoriamente a tomar otras medidas diferentes a la repetición para garantizar el aprendizaje de los alumnos.

En esta línea, para Aristimuño y de Armas (2012), contrariamente a lo que suele decirse a veces, la disminución de la aplicación de la repetición en los sistemas educativos no ha supuesto un debilitamiento ni abandono de los mecanismos de evaluación y de los instrumentos de remediación para aquellos alumnos que no logran determinados objetivos establecidos en el currículo. Esta tendencia tampoco debe entenderse como un movimiento hacia la permisividad o la desregulación. Por el contrario: “Flexibilizar y personalizar, tanto los mecanismos o instrumentos de evaluación como las estrategias y medidas a emplear frente a resultados que se consideran insuficientes, por el contrario, suponen para los sistemas educativos y las instituciones un mayor esfuerzo en términos de definición de criterios, diseño de herramientas y seguimiento individualizado de los procesos que realizan los estudiantes, lo cual se traduce, necesariamente, en una mayor y mejor gestionada dotación de recursos” (Aristimuño y de Armas, 2006: 86).

Por otra parte, en el informe UNESCO (1996) se sostiene la importancia de su discusión, ya que no se trata simplemente de pasar de la repetición de grado a la promoción automática. Esta última, si bien puede resultar la forma más sencilla de reducir la repetición, hay altas probabilidades de que sus efectos sean negativos o que se postergue el problema al final del ciclo de educación primaria si no se aplican medidas apropiadas para atender a los estudiantes que experimentan dificultades y si no se reformulan los objetivos de aprendizaje de manera que estén al alcance de la mayoría de los alumnos. En este sentido, en este informe se sostiene que ha habido experiencias de muchos países que luego de pasar al régimen de promoción automática han tendido a abandonarla dado que constataron un empeoramiento de los niveles de aprendizajes que poseían los egresados de educación primaria (ej. Panamá y Puerto Rico).

Son varios entonces los autores que señalan que la promoción automática o la construcción de subciclos sin medidas complementarias no son suficientes para lograr cambios positivos. Para Torres (1995) se trata de un cambio más sistémico a nivel de la institución escolar como un todo, de forma de asegurar los aprendizajes; aunque en torno a la alternativa de la promoción automática rescata el hecho de que si bien por sí sola no es una solución, a partir de ella se empieza por lo menos a generar un cambio de actitud con respecto a la aplicación de la repetición. Para Filgueira y otros (2006), dado que solamente el cambio de un régimen anual a otro de promoción automática o de subciclos no resulta efectivo si no se acompaña de otras medidas, debe admitirse que no cualquier formato alternativo sería necesariamente mejor o más efectivo que el vigente, lo que resulta en la necesidad de que la investigación logre definir cuál ha de ser ese formato.

En ISEI-IVEI (2009) se plantea que la respuesta del sistema educativo debe ser en realidad una respuesta a distintas y variadas situaciones de fracaso escolar, por lo que dicha respuesta difícilmente pueda plantearse como un dilema simple y alternativo entre repetición sí o no, o bien promoción sí o no. Más bien, el sistema educativo debe implementar otras medidas adicionales para ayudar a los alumnos que fracasan en los estudios básicos; por ejemplo, debería identificar cuáles son las competencias básicas que deben adquirir los estudiantes y cómo debería darse su adaptación al sistema educativo para asegurar la formación básica de cada alumno, más allá de sus diferencias de origen.

### **Escuela graduada y supuesto de homogeneidad**

Este debate también se “nutre de un conjunto de evidencias sobre las consecuencias efectivas que tienen los sistemas de evaluación, promoción o repetición anuales” (Filgueira y otros, 2006: 17). De hecho, la repetición surge cuando el sistema educativo se empezó a organizar en grados a mediados del siglo XIX, los que suponen objetivos de aprendizaje específicos para cada uno de ellos que, a su vez, se corresponden a ciertas edades de los alumnos, lo que dio lugar a los sistemas educativos modernos.

Esta nueva forma de organización de la enseñanza en grados escolares tiene, según Martínez Rizo (2004), su fundamento y sus ventajas (sobre todo como respuesta a la masificación del sistema), pero la experiencia de su aplicación muestra también sus limitaciones si se le maneja de manera inflexible: “el desarrollo cognitivo y afectivo de las personas no se puede estandarizar de manera simple, como pretendía la psicología de principios del siglo XX”. Por otra parte, “experiencias recientes muestran también que agrupar alumnos en clases heterogéneas en cuanto a edad tiene ventajas para la socialización” (Martínez Rizo, 2004: 823).

La escuela graduada constituye entonces un modelo cuyo supuesto por detrás implica la aceptación de la homogeneidad. Por tanto, educar en contextos de creciente diversidad supone un desafío especial para

*La escuela graduada constituye entonces un modelo cuyo supuesto por detrás implica la aceptación de la homogeneidad. Por tanto, educar en contextos de creciente diversidad supone un desafío especial para este formato de escuelas.*

este formato de escuelas. En Filgueira y otros (2006) se plantea que la práctica de la repetición se afirma como mecanismo homogeneizador idóneo dada la ansiedad comprensible de los docentes por igualar los grupos de acuerdo a los niveles prescriptos por el ordenamiento curricular formal.

Terigi (2010) se refiere a esta característica del sistema educativo bajo el concepto de “cronosistema escolar”, que se basa en el supuesto de las “trayectorias escolares teóricas”, que sostiene que los itinerarios que recorren los sujetos son homogéneos y lineales, por tanto se enseña al mismo tiempo contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas; sin reconocer la heterogeneidad presente en las “trayectorias reales” de los niños y jóvenes. Esto da lugar al concepto de “aprendizaje monocrónico”, que supone que el grupo/clase lleva un ritmo común de aprendizaje, por tanto, cuando un sujeto se retrasa demasiado en esa cronología, la respuesta es que repita.

Esta decisión no considera las posibles cronologías individuales de aprendizaje y tiene importantes consecuencias en el fracaso escolar, de forma que constituye para Terigi (2010) uno de los ejemplos más importantes de la manera en que las condiciones pedagógicas de la escolarización producen el llamado “riesgo educativo”. Esto se produce ya que: “En condiciones de enseñanza simultánea, en las que sigue prevaleciendo el aprendizaje monocrónico, las consecuencias para muchos serán inexorablemente la repetencia o la falta de aprendizaje. Si queremos sostener la enseñanza simultánea sin estas consecuencias, debemos empezar a manejar más de una cronología de aprendizaje. Y eso lleva a una serie de desafíos, porque se presenta la necesidad de un saber pedagógico a construir, para lo cual hay que poner en el centro de la política el problema de la enseñanza” (Terigi, 2010: 107).

Sin embargo, para esta autora esta monocromía está en crisis y no es precisamente reciente. De hecho, esta crisis del “aula estándar” ya se puso de manifiesto con la entrada de “nuevos públicos”, debido a la expansión de la obligatoriedad escolar que alcanzó a nuevos sectores de la población, entre ellos los más desfavorecidos. Aunque, esto no significa que la población escolar alguna vez fue homogénea y ahora comenzó a diversificarse, presentándose como una novedad y por tanto afecta las posibilidades de las escuelas y de los docentes, los cuales están provistos de herramientas clásicas que no serían adecuadas frente a los “nuevos públicos”, sino que el alumnado del sistema educativo ha sido siempre diverso.

### **Sistema de evaluación**

Otro tipo de argumentos surgen a partir de la consideración de la repetición como institución central del sistema de evaluación. En Martínez Rizo (2004) se señala que los maestros evalúan siguiendo implícitamente los principios de una norma estadística, según la cual se comparan los resultados de un alumno con los de los demás miembros de su propio grupo, con lo que necesariamente resultan unos por arriba y otros por debajo de la media. Esto lleva fácilmente a decisiones de reprobar siempre a los alumnos más débiles del grupo, incluso si su nivel no es malo. De la misma manera, alumnos medios de grupos débiles serán promovidos, dando la falsa impresión de que han alcanzado los objetivos curriculares de manera satisfactoria. Esto implica que es conveniente repensar la política de establecer los criterios para decidir la promoción de los alumnos en la educación básica.

Recalca también que una eventual política de promoción automática no debería entenderse a favor de la negligencia, por el contrario, para que tenga sentido exigirá un trabajo más intenso y de mayor calidad para aplicar evaluaciones que permitan a los alumnos, padres y maestros conocer con precisión el dominio de los objetivos curriculares de cada estudiante en los diversos momentos del trayecto escolar. A su vez, ya sea que se trate de una política de promoción automática o de reprobación, para este autor los resultados de las decisiones de promoción dependerán de la manera en que una u otra medida se ponga en funcionamiento.

Ravela (2009), desde un punto de vista más teórico, nos dice que calificar el trabajo de los alumnos responde a una función social (comunicando a las familias de los alumnos, al resto de los educadores y a la sociedad lo que ocurre en el aula) mediante la cual se certifica que un estudiante ha logrado un conjunto de capacidades y conocimientos que constituyen el propósito de un período de formación. Sin embargo, es en la educación terciaria donde la necesidad de calificar es más clara, ya que las instituciones educativas que otorgan títulos profesionales se están haciendo cargo ante la sociedad de que la persona posee los conocimientos y herramientas necesarias para desempeñar esa función. En cambio, en la educación básica cuando un estudiante aprueba un nivel el sistema educativo está dando el mensaje al resto del propio sistema de que el estudiante ha alcanzado los conocimientos y capacidades para continuar en el siguiente nivel.

En este sentido, para Martínez Rizo (2004), dado el rol que cumple la educación básica, la cual debe formar a todos los niños y jóvenes de un país para desempeñarse satisfactoriamente en sus sociedades, la evaluación debe tener un sentido distinto en este nivel educativo, en comparación con la enseñanza superior: “En educación básica, la evaluación debe servir no para detener en el camino a los más débiles, sino para detectar el grado de avance de cada uno, de manera que se apoye a todos, teniendo en cuenta su situación individual, para que todos lleguen hasta el final, alcanzando el mayor nivel posible de competencia en los conocimientos y habilidades que establecen los planes y programas” (Martínez Rizo, 2004: 835).

Para Ravela (2009) los caminos por los cuales los docentes llegan a establecer las calificaciones son variados y hasta arbitrarios. Por lo general, en las normativas de los países no se especifica qué se espera de un alumno para que sea considerado aceptable, destacado o insuficiente y reprobado, lo que determina que en la práctica la calificación termine dependiendo principalmente del juicio subjetivo del maestro. A

*Una eventual política de promoción automática no debería entenderse a favor de la negligencia, por el contrario, para que tenga sentido exigirá un trabajo más intenso y de mayor calidad para aplicar evaluaciones que permitan a los alumnos, padres y maestros conocer con precisión el dominio de los objetivos curriculares de cada estudiante en los diversos momentos del trayecto escolar.*

su vez, esto puede tergiversar el sentido de la labor educativa, situando las calificaciones como el objetivo central, limitando a veces el aprendizaje a aquello que será objeto de calificación. En este contexto, en ausencia de descripciones claras de los desempeños esperados, resulta casi imposible que las calificaciones tengan un genuino sentido de certificación, sin embargo, por su peso social se constituye en el eje de las motivaciones de los estudiantes y de sus familias.

### **Costos de la repetición**

Si nos detenemos ahora en los argumentos financieros para cuestionar la repetición, en UNESCO (2012) se sostiene que implica costos, ya que tanto el Estado como las familias deben volver a realizar un gasto, porque el sistema no fue capaz de garantizar el tránsito fluido de los estudiantes. Además, el alumno que repite un grado consume un año adicional de recursos educativos, potencialmente restringiendo la capacidad del sistema educativo, aumentando el tamaño de la clase y el costo por graduado. En ANEP (2011) se sostiene también que genera un costo a la sociedad al retrasar por lo menos un año la entrada de ese alumno al mercado laboral.

### **Cuál es el camino**

A la luz de las discusiones anteriores, pensar en el diseño de políticas integrales orientadas a reducir la repetición no es tarea fácil. Sin embargo, en UNESCO (2012) se proponen algunas intervenciones que permitirían reducir los riesgos de la repetición, así como de la salida prematura de la escuela y los bajos niveles de logros de aprendizajes. Entre ellas se mencionan: (i) asegurar la transición (en etapas intermedias si fuera necesario) para reducir o manejar la práctica de la repetición; (ii) poner énfasis en intervenciones tempranas, garantizando mayor acceso a programas preescolares que faciliten una mejor preparación para la vida escolar; (iii) reducir la población en situación de extraedad abordando la causas directas del ingreso tardío; (iv) invertir recursos en la calidad de la educación en los primeros años como forma de garantizar aprendizajes tempranos satisfactorios; y (v) desarrollar un conjunto de oportunidades compensatorias orientadas al desarrollo de habilidades para los niños que dejan la escuela prematuramente y para los jóvenes.

Según el informe de la UNESCO (1996) sobre la repetición escolar en la enseñanza primaria, buscar estrategias para enfrentar la repetición implica: (i) que las medidas a tomar deben ser integrales y de esfuerzo sostenido; (ii) hay que tener claro en qué grados es mayor el problema y a qué sectores afecta en mayor medida; (iii) es necesario estimar los costos de las acciones a implementar, las alternativas para mejorar la distribución de los recursos disponibles y su eficacia potencial; y (iv) hay que definir prioridades, ya que se puede tomar estrategias orientadas hacia dos objetivos generales: (a) mejorar las condiciones materiales bajo las cuales se lleva a cabo el proceso pedagógico, de forma de brindar un ambiente adecuado para el aprendizaje y compensar eventuales déficits que el alumno lleva a la escuela (espacios físicos, equipamiento, materiales didácticos, incentivos, educación preescolar, etc.); y (b) mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que el alumno pueda desarrollar plenamente sus potencialidades (docentes capacitados, métodos de enseñanza adecuados, diferentes criterios de organización y evaluación del aprendizaje, etc.). En cuanto a este último aspecto merece resaltar que, dada la relación evidente que existe entre la repetición en el primer grado de educación primaria y el aprendizaje de la lecto-escritura, resulta de gran importancia revisar y mejorar las prácticas de alfabetización empleadas en el sistema escolar.

Por otra parte, en Filgueira y otros (2006: 39) se recaba información (a través de grupos focales) sobre las soluciones que los docentes uruguayos sugieren para combatir la repetición. La mayoría de las soluciones planteadas giran en torno a las estrategias tradicionales de mejoramiento educativo excluyendo cualquier otra alternativa (por ej., menos alumnos por clase, mayor horario escolar, más materiales didácticos y de apoyo, expansión del ciclo preescolar). Para estos autores, la explicación de esto está “en la prolongada tradición de la educación primaria en el país —una de las más antiguas de la región— dentro de la cual, la función de evaluación de la promoción/repetición ha sido uno de sus ejes centrales y fundamento del rol del docente. Tanto la socialización del docente desde sus primeras etapas de formación así como su propia práctica laboral determinada por la estructura normativa formal, se han articulado consistentemente para formar un universo cerrado de códigos, significados y valores en los cuales la repetición resulta un componente natural y evidente de la práctica pedagógica”.

Lo anteriormente expuesto implica que podemos encontrar diversas experiencias en función de la orientación que hayan tenido en cuanto a los factores que consideraron relevantes mejorar para impactar en la repetición (dado los múltiples factores que inciden en esta) y mejorar los aprendizajes.

Para finalizar, es bueno dejar un espacio para la reflexión; para esto se presenta a continuación una cita que realiza Martínez Rizo (2009) de Crahay:

*“¿Están dispuestos maestros, alumnos y padres de familia de los países en donde la escuela funciona con repetición a dar sentido a una escuela sin repetición? [. . .] ¿Es posible imaginar una situación en la que el objetivo y el motor del trabajo sea el aprendizaje y el desarrollo de conocimientos y competencias? Se trataría de una revolución considerable. Hoy son muchos los alumnos, sobre todo en Secundaria, para quienes lo importante es ‘pasar’, cosa que implícitamente apoyan maestros y padres [. . .] En definitiva: plantear la cuestión de la supresión de la repetición significa interpelar el funcionamiento de todo el edificio escolar [. . .]. (2003: 338-39, traducción de F.M.R.)”*

## 3. Estrategia metodológica

Para la realización del presente estudio, el cual consiste básicamente en un análisis descriptivo, se definieron categorías de análisis que permitieron sistematizar la información para los casos seleccionados, de forma tal de abarcar los objetivos planteados para esta investigación.

### 3.1 Categorías de análisis

Las categorías de análisis que guiaron el presente trabajo, son:

1. Contexto y normativa: para realizar un análisis comparado del tema de estudio considerando diversos países es necesario tener en cuenta precisamente los diversos contextos en los que se encuentran las escuelas. Por un lado, los diferentes niveles de desarrollo de cada país en cuestión, lo que determina en buena medida la concepción de la educación que los caracteriza. Por otro, las últimas reformas educativas implementadas y la diversidad de normativas aplicadas en el sector que definen sus sistemas educativos.
2. Repetición: aquí importa, para aquellos casos en que sea una práctica aceptada, qué criterios se emplean para definir si el alumno promociona o debe repetir, cómo se implementa la repetición y quiénes toman la decisión.
3. Estrategias alternativas a la repetición: se pueden implementar diversas estrategias; entre ellas se puede encontrar la promoción automática o la creación de ciclos escolares. Asimismo se pueden citar otros ejemplos: tanto en primaria como en media básica, los sistemas educativos pueden dar nuevas oportunidades de evaluación a los alumnos al final del año escolar para demostrar que cumplen los requisitos necesarios para pasar de curso, o brindarles apoyo adicional durante el año para mejorar sus aprendizajes y prevenir el riesgo de repetición. En secundaria también existen regímenes de promoción parcial o condicionada, en diferentes modalidades, o distintos itinerarios, de forma de que los alumnos en vez de repetir sean derivados a otro itinerario diferente al que estaba cursando. La idea consistió en identificar precisamente qué tipo de estrategias se emplean en los países bajo estudio.
4. Evaluaciones para la detección temprana de problemas de aprendizaje: las estrategias de detección tempranas son fundamentales ya que permiten la implementación de intervenciones preventivas para mejorar la trayectoria escolar de los alumnos, garantizar los aprendizajes y evitar el fracaso escolar. Dichas estrategias pueden comprender pruebas diagnósticas a los alumnos en los primeros años de su escolarización, programas preescolares que faciliten una mejor preparación para la escuela, inversión en mayores recursos de calidad en la educación infantil y cuidado de los niños en sus primeros años de vida, entre otras.
5. Estrategias de recuperación de los aprendizajes para los niños que han repetido: en los casos en que se utiliza la repetición como mecanismo de que el alumno recupere lo no aprendido durante

el curso, importó observar de qué forma se aplica, ya que puede implicar desde hacer cursar al alumno el mismo grado volviendo a estudiar los mismos contenidos y repitiendo la experiencia del año reprobado, o apoyarlo mediante un tratamiento diferenciado, con acompañamiento personalizado que lo ayude a superar las dificultades del año anterior.

### 3.2 Selección de países

En este estudio se analizaron qué medidas concretas son implementadas por otros países para lograr una baja incidencia de la repetición y garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Dichas medidas, a pesar de estar enmarcadas en contextos específicos y asociadas a las características de cada sistema educativo en cuestión, resultan relevantes en el entendido de que existen aspectos de carácter general que pueden resultar útiles a la hora de pensar en la definición de estrategias alternativas en Uruguay.

*En este estudio se analizaron qué medidas concretas son implementadas por otros países para lograr una baja incidencia de la repetición y garantizar el aprendizaje de los estudiantes.*

Dada la diversidad posible, se consideró tanto casos en los cuales la repetición sea un mecanismo frecuentemente aplicado como casos en los que su aplicación sea más excepcional (reflejado a través de las estadísticas de cada país), de forma de obtener una visión más completa de cómo se garantizan los aprendizajes de los estudiantes en ambos escenarios.

En línea con lo anterior, se ha considerado también países de la región y por fuera de ella, que implican una variedad de contextos, posibilitando la identificación de una mayor variedad de políticas educativas implementadas que enriquezcan la investigación.

De esta manera se desarrollará en el capítulo siguiente las experiencias de los siguientes países: Chile, Brasil, Cuba, España, Canadá y Suecia. En el caso de Brasil y Canadá, dadas las limitaciones de abarcar en un solo análisis la gran diversidad que presentan, se consideró como casos específicos el estado de Mina Gerais y la provincia de New Brunswick respectivamente.

### 3.3 Fuentes de información

La realización del presente estudio se basó en la sistematización de información proveniente fundamentalmente de fuentes secundarias, ya sea a través de documentos académicos, oficiales o de organismos internacionales. Asimismo, se recurrió a las páginas web de los Ministerios de Educación de cada país considerado, así como de otros organismos competentes en la materia, nacionales o internacionales.

Por otra parte, se intentó establecer contacto con referentes educativos de los países estudiados a través del envío de consultas vía correo electrónico; sin embargo solamente se obtuvo respuesta por parte de Brasil y España.

Para el caso de Brasil el contacto se estableció con la Secretaría de Educación Básica de Minas Gerais, quienes enviaron información sistematizada en formato CD.

Por parte de España, se tuvo contacto con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de este país, quienes contestaron algunas consultas y enviaron información sobre los programas que se están implementando en relación al objetivo de este estudio.

Finalmente, no se dieron las condiciones necesarias para poder realizar alguna entrevista a informantes calificados, tal como estaba previsto.

## 4. Sistematización

En este capítulo se presenta la sistematización de la información relevada para cada uno de los sistemas educativos de los países seleccionados, los cuales se describen a continuación.

### Chile

#### 4.1.1 Contexto y normativa

Chile es un país que al igual que Uruguay presenta un nivel de desarrollo humano alto (0,819 en 2012), aunque un índice de Gini algo mayor (0,516 y 0,402 respectivamente para el año 2011), por lo que es una sociedad que presenta una desigualdad de ingresos importante. El gasto público en educación representó el 4,1% del PIB para el año 2011 y el gasto por alumno en dólares americanos (a precios constantes) en primaria fue de 2.198 y en la secundaria básica de 2.174 para ese mismo año (UIS-Stat, UNESCO).

En cuanto al desempeño de los alumnos en primaria, los resultados de la prueba SERCE (2006) en las áreas de lengua y matemática (en tercero y sexto grado de este nivel de enseñanza) muestran que Chile —junto a Costa Rica, Uruguay y México— forma parte del grupo de países con puntuaciones medias superiores al promedio de la región (SITEAL, 2011). En el nivel medio, los estudiantes chilenos en las pruebas PISA 2012 obtuvieron, por primera vez, el primer lugar entre todos los países latinoamericanos participantes en todas las áreas evaluadas (Matemática, Lectura y Ciencias).

#### Historia reciente de las políticas de educación

El modelo de funcionamiento y gestión del sistema escolar de este país se vio profundamente transformado por las políticas implementadas durante el gobierno militar de Chile (1973-1990). Estas implicaron la descentralización administrativa del sistema escolar, el cambio del status de los docentes al

desafiliarlos como funcionarios públicos, el empleo de instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal y la introducción de instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda.

En 1990, con el retorno a la democracia llega al gobierno una alianza política de centro izquierda que inició nuevas políticas en educación, las cuales se centraron en objetivos de calidad y equidad de los contextos y resultados de aprendizaje del sistema escolar, dando un estatuto protegido y de carácter nacional al profesorado. En este nuevo contexto político el Estado vuelve a tener un rol como conductor de las políticas de desarrollo del sector educativo, y su intervención se da ahora bajo dos paradigmas diferentes: uno de mercado o de modelos de elección, y otro de Estado o modelos de integración. Sin embargo, a pesar de las expectativas del profesorado, el gobierno de la transición a la democracia no revirtió el proceso de municipalización ni cambió el modelo y mecanismos de financiamiento establecidos durante el gobierno dictatorial (UNESCO, 2004).

A su vez, pese a las reformas implementadas, la estructura de financiamiento del sistema educativo chileno ha llevado a importantes problemas de equidad. “Existe fundada evidencia de que las escuelas privadas, por sus procedimientos de selección (pruebas de conocimientos y test psicológicos) y expulsión de alumnos (exigencia de rendimiento mínimo, sanciones disciplinarias drásticas) seleccionan a los estudiantes más capaces y evitan a los alumnos con problemas de aprendizajes o conducta” (UNESCO, 2004: 121). En este contexto, las escuelas municipales, en tanto garantes del derecho a la educación de todos los niños, se ven obligadas no solo a matricular y mantener a todos sus estudiantes, sino que también a recoger a los alumnos que el sistema privado expulsa, por lo que en estas escuelas se concentran los problemas de aprendizaje, conductuales y sociales. A su vez, dado que la capacidad de elección de las familias está condicionada por sus recursos económicos y su acceso a información, los hijos de familias con mayores recursos son quienes tienden a tener mayores y mejores oportunidades de educación (UNICEF, 2004).

Por esto el gobierno ha introducido nuevos mecanismos tales como la subvención pro-retención diferenciada, la exigencia legal de acoger a un 15% de matrícula vulnerable para los establecimientos con aporte estatal, buscando reducir la significativa segmentación social de la matrícula, y más recientemente la Ley de Subvención Preferencial, que brinda nuevas partidas a las escuelas subvencionadas y municipales, priorizando a aquellas que atienden a una mayor proporción de alumnos socioeconómicamente desfavorecidos, para que mejoren sus procesos educativos.

## **Normativa general (principal) y características del sistema educativo <sup>16</sup>**

Los principios que rigen el sistema educativo chileno se encuentran en la Constitución Política de la República aprobada en 1980 y modificada en 2003 mediante la Ley N° 19.876 (en esta ley ya se establece los 12 años de escolaridad obligatoria); y en la nueva Ley General de Educación N° 20.370, promulgada el 17 de agosto de 2009, que deroga la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza dictada en 1990 y sus modificaciones posteriores, e introduce cambios en la educación básica y media, manteniendo la normativa anterior respecto a la educación superior.

---

<sup>16</sup> La información para elaborar esta sección se obtuvo del documento Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (Chile).

A su vez, se encuentra el Decreto Ley de Rentas Municipales n° 3.063 de diciembre de 1979, que facultó al Gobierno para traspasar servicios desde la administración central del Estado a las municipalidades, entre ellos los establecimientos educacionales que dependían del Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Decreto con Fuerza de Ley n° 1-3063 de junio de 1980, que reglamenta el traspaso de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media y su personal desde el Ministerio de Educación a las municipalidades, y norma también su régimen de financiamiento. A su vez, la Ley de Subvenciones Educacionales dictada en 1980, cuyo texto actualmente vigente se aprobó mediante Decreto con Fuerza de Ley n° 2 de Educación de 1990, refiere al subsidio estatal a la educación particular subvencionada y a los establecimientos bajo administración municipal, pero también contiene importantes preceptos relativos al funcionamiento de los centros educativos de nivel pre-básico, básico y medio.

El sistema educativo es mixto: incluye una oferta de propiedad y administración del Estado o sus órganos y otra particular que puede ser subvencionada o pagada. Los padres y apoderados tienen la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos. El Ministerio de Educación realiza sus funciones de administración en tres niveles: nacional, regional y provincial. A nivel de las regiones (que son 13) existen Secretarías Regionales Ministeriales, las que deben planificar, normar y supervisar el desarrollo del proceso educativo en los establecimientos bajo su jurisdicción. A escala provincial se crearon a partir de 1990 los Consejos Provinciales de Educación, organismos de carácter asesor para el diseño de políticas educativas que mejoren la calidad y equidad del sistema y con funciones de articulación con el resto de los actores educativos de la provincia.

Por otra parte, para llevar a cabo la administración de los establecimientos y de sus profesores, la ley permite a los municipios crear entidades autónomas de derecho privado sin fines de lucro, presididas por el alcalde, y comúnmente denominadas Corporaciones Municipales. Pero el municipio puede también administrar directamente los establecimientos, a través de la creación de una unidad específica denominada Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM).

- *Educación pre-primaria*

La educación preescolar o parvularia no es obligatoria, y está destinada a los niños de 0 a 5 años de edad. Comprende tres niveles: a) sala-cuna, que atiende al grupo de edad de 0 a 2 años; b) nivel medio, grupo entre 2 y 4 años de edad, que se divide en los subniveles menor (para las edades de 2 y 3 años) y mayor (para las edades de 3 y 4 años); y c) nivel de transición (4 a 6 años), dividido en primer y segundo nivel (4-5 y 5-6 años). Este último nivel es gratuito y según la Ley General de Educación 2009 el Estado debe garantizar su acceso.

- *Educación primaria*

La educación básica es obligatoria y tienen una duración de ocho años. Se ingresa a los 6 años de edad y está dividida en dos ciclos. El primero incluye los primeros cuatro grados, divididos en dos sub-ciclos (1°-2° y 3°-4°); el segundo ciclo, de cuatro grados, también está a su vez dividido en dos sub-ciclos (5°-6° y 7°-8°).

- *Educación secundaria*

La educación media, también obligatoria, tiene una duración de cuatro años y ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas: humanístico-científica, técnico profesional y artística. La edad

límite para el acceso es de 18 años. Al finalizar este nivel los alumnos obtienen la licencia de educación media, cualquiera sea la modalidad donde hayan realizado sus estudios. El primer ciclo de la educación media, que corresponde al primer y segundo año, es común en las tres modalidades y está destinado a la formación general; en el segundo ciclo (tercer y cuarto), mientras la modalidad humanístico-científica está destinada principalmente a la formación general, en las modalidades técnico profesional y artística se dedica un tiempo preponderante a la formación diferenciada correspondiente y en ambas se mantienen algunos sectores de la formación general.

- *Educación indígena*

La lengua oficial en Chile es el español, y la enseñanza se realiza en esta lengua en todo el país y en todos los niveles del sistema educacional. Sin embargo, existen otras lenguas, habladas por grupos indígenas. En 1996 se inicia el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y se elaboran programas de estudio y materiales didácticos en las lenguas indígenas como segunda lengua y textos de estudio contextualizados a dichas culturas para los tres primeros grados de básica. La nueva Ley General de Educación de 2009 incorpora la interculturalidad como principio de la educación chilena (Art. 3) y en su artículo 23 se reconoce la diversidad cultural y de origen. Mediante el Decreto n° 280 de julio de 2009, se ha establecido un calendario gradual y progresivo (hasta 2017) de implementación de la asignatura de enseñanza de lengua indígena.

- *Evaluación de los resultados de aprendizaje a nivel nacional*

La nueva Ley General de Educación de 2009 crea la Agencia de Calidad de la Educación que deberá evaluar los logros de aprendizajes de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos; así como diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje y el sistema de evaluación del desempeño de los establecimientos y sostenedores educacionales. También deberá coordinar la participación de Chile en mediciones internacionales de aprendizaje de los alumnos, haciendo públicos sus resultados.

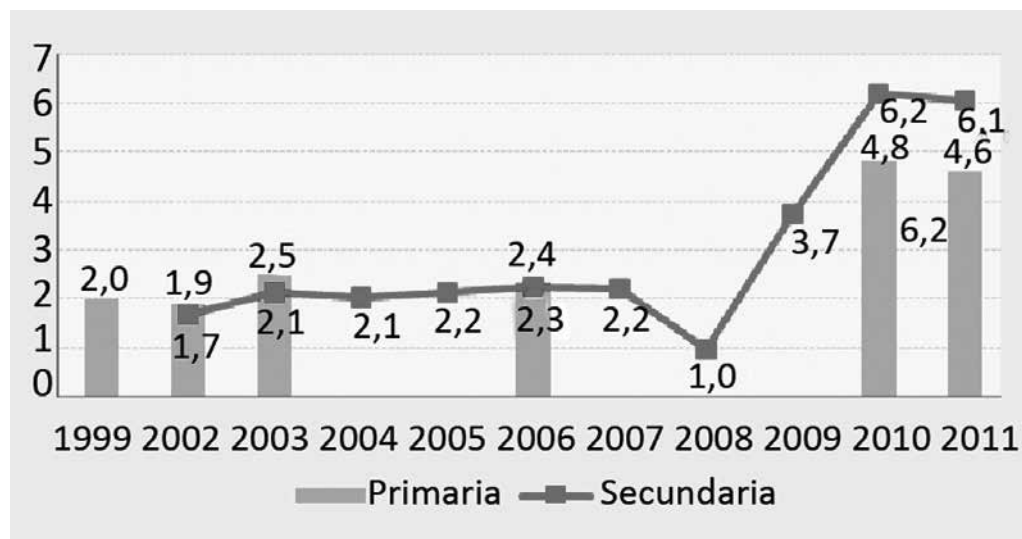
Desde 1988 está aplicándose el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) para evaluar el rendimiento de los alumnos. A partir de 2012, el SIMCE pasó a ser el sistema que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los centros educativos, centrándose en el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje; a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. Además de las pruebas referidas al currículo, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de cuestionarios. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE.

Las asignaturas que actualmente evalúa son: Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Inglés y Educación Física. Las pruebas se aplican a estudiantes de 2°, 4°, 6° y 8° básico, y 2° y 3° medio, y se informa oportunamente a los centros las asignaturas que serán evaluadas en el año en curso, en el nivel que corresponda.

## Evolución de las tasas de repetición

En el período 1999-2008 las tasas de repetición en la educación básica se mantienen por debajo del 3% (ver Gráfica 4). Sin embargo, en los últimos años (2008-2011) se observa una tendencia al alza tanto para la educación primaria como para la secundaria básica, las que parecen moverse de forma muy similar. Igualmente, cabe destacar que en el contexto de los países latinoamericanos Chile se encuentra en el grupo de países que presenta las tasas más bajas de repetición en ambos niveles educativos.

Gráfica 4: Tasa de repetición, para todos los grados, ambos sexos (%)



### 4.1.2 Criterios de aplicación de la repetición

La evaluación se considera un proceso permanente cuya finalidad es proporcionar información al docente para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, involucrando a ambos en el logro de los objetivos educacionales propios de cada nivel.

- **Primaria**

Los decretos que establecen las normas para la evaluación y promoción escolar en la educación básica son el Decreto n° 511 de 1997 y el Decreto Exento 158 de 1999. El primero de estos aumenta la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales, facultándolos para que, así como pueden formular sus propios planes y programas de estudio o adscribirse a los propuestos por el Ministerio de Educación, puedan elaborar su Reglamento de Evaluación en concordancia con ellos y con las características y necesidades de sus alumnos.

En este sentido, la normativa establece que el director de cada establecimiento a propuesta del Consejo de Profesores establecerá un Reglamento de Evaluación sobre la base de las disposiciones de dicho decreto. Este Reglamento deberá ser comunicado por escrito y oportunamente a todos los alumnos, pa-

dres y apoderados, a más tardar en el momento de la matrícula. Asimismo, una copia deberá ser enviada para su información al Departamento Provincial de Educación que corresponda.

Estos Reglamentos de Evaluación deben considerar: diferentes estrategias para evaluar los aprendizajes de los alumnos; formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados; procedimientos que aplicará el establecimiento para determinar la aprobación de los alumnos; y disposiciones de evaluación diferenciada que permitan atender a todos los alumnos que así lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente.

Los alumnos deberán ser evaluados en todas las asignaturas o actividades de aprendizaje del plan de estudio, ya sea en períodos bimestrales, trimestrales o semestrales, con un número determinado de calificaciones, según lo determine el Reglamento de Evaluación del establecimiento. A los alumnos que tengan algún impedimento para cursar en forma regular alguna asignatura se les deberá aplicar procedimientos de evaluación diferenciados. Además, el director del centro en consulta con el profesor correspondiente podrá autorizar la eximición de los alumnos en alguna asignatura, en casos debidamente fundamentados.

Al final de año lectivo los centros podrán administrar un procedimiento de evaluación final a los alumnos en las asignaturas que consideren pertinente. En este caso, dicha evaluación final tendrá una ponderación máxima de un 30%.

Para presentar los resultados de las evaluaciones la normativa establece que se debe emplear una escala numérica de 1 a 7, hasta con un decimal. La calificación mínima de aprobación deberá ser 4. El informe de calificaciones del alumno se entregará periódicamente a los padres y apoderados, al cual se adjunta un informe de desarrollo personal y social del alumno correspondiente a sus logros en cuanto a los objetivos fundamentales transversales. La calificación obtenida por los alumnos en la asignatura Religión no incide en su promoción.

- *Requisitos para la promoción*

Para ser promovidos, los alumnos deben cumplir requisitos de asistencia y rendimiento que dependerán del grado que estén cursando.

Todos los alumnos de 1° a 2° y de 3° a 4° año de enseñanza básica que hayan asistido al menos al 85% de las clases serán promovidos (sin requisitos de rendimiento). Sin embargo, la normativa también establece que el director del centro y el docente del curso podrán autorizar la promoción de alumnos con porcentajes menores de asistencia si existen razones de salud u otras causas debidamente justificadas. Asimismo, el director del centro podrá decidir excepcionalmente, con un previo informe fundado en varias evidencias del docente del curso, no promover de 1° a 2° o de 3° a 4° a aquellos que presenten un retraso significativo en la lectura, escritura y/o matemática, si esto puede afectar seriamente la continuidad de sus aprendizajes en el curso superior. El centro deberá, además, tener un informe de las actividades de reforzamiento realizadas al alumno y la constancia de haber informado oportunamente de la situación a los padres y/o apoderados de manera tal de posibilitar una labor en conjunto.

Para la promoción de los alumnos de 2° a 3° y de 4° hasta 8° año de la enseñanza básica se considerarán conjuntamente el logro de los objetivos de cada asignatura del plan de estudios y la asistencia a clases. En cuanto al rendimiento, serán promovidos los alumnos que hubieren aprobado todas las asignaturas. Los que no hayan aprobado alguna asignatura podrán ser promovidos igualmente siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio de 4,5 o superior, incluyendo en este promedio a la asignatura no aprobada. También serán promovidos los alumnos de estos cursos que no hubieren aprobado dos asignaturas, siempre que su nivel general de logro sea de un promedio de 5 o superior, incluido en el promedio las asignaturas no aprobadas. En cuanto a la asistencia, se requiere al menos un 85% de asistencia a las clases establecidas en el calendario escolar anual. No obstante, por razones debidamente justificadas el director del centro y el docente del curso podrán autorizar la promoción de los alumnos de 2° a 3° y de 4° a 5° año con porcentajes menores de asistencia. Para los grados 5° a 8° esta autorización deberá ser aprobada por el consejo de profesores.

- **Educación media**

Los Decretos que establecen las normas para la evaluación y promoción escolar en la educación media son el Decreto N° 112/99 (1° y 2° Medio) y el Decreto N° 83 de 2001 (3° y 4° Medio).

Para este nivel educativo la normativa también aumenta la responsabilidad pedagógica de los establecimientos educacionales respecto a los resultados de aprendizaje de sus alumnos, facultándolos para que tomen sus propias decisiones en cuanto al proceso de evaluación del aprendizaje y lo oficialicen en su Reglamento de Evaluación. Sin embargo, la normativa establece las directrices a seguir para la elaboración de dichos reglamentos.

Las direcciones de los establecimientos escolares deberán establecer su Reglamento de Evaluación previa consulta al consejo de profesores, de acuerdo a lo establecido en los decretos mencionados y a los marcos curriculares elaborados para este nivel educativo. Los Departamentos Provinciales de Educación podrán solicitar este Reglamento de Evaluación a los centros y formular, si corresponde, las observaciones pertinentes, disponiendo los centros de un plazo de 30 días para responder a las observaciones formuladas.

Por otra parte, dicho reglamento deberá ser comunicado por escrito a todos los alumnos, padres y apoderados antes del momento de la matrícula. Deberá definir:

1. el período escolar (trimestral o semestral);
2. los procedimientos que aplicará el centro para evaluar los aprendizajes de los estudiantes;
3. el sistema de registro de los logros alcanzados por los estudiantes;
4. los procedimientos para establecer la calificación final de los alumnos;
5. si se aplicará evaluaciones finales indicando para qué asignatura y quiénes deben rendirlo. En todo caso la ponderación máxima de esta evaluación final no podrá ser superior al 30%;

6. las modalidades que empleará el establecimiento para comunicar el avance de los estudiantes a padres y apoderados;
7. los procedimientos de evaluación diferenciada que se aplicará a los estudiantes que presentan dificultades temporales o permanentes en algunas asignaturas del plan de estudios;
8. los requisitos y procedimientos para promover a los estudiantes con porcentajes menores al 85% de asistencia a clases y para resolver situaciones especiales de evaluación y promoción dentro del año escolar, tales como: ingreso tardío a clases; ausencia de clases por períodos prolongados; finalización anticipada del año escolar; situaciones de embarazo; servicio militar; asistencia a certámenes nacionales e internacionales en el área deportiva, literatura, ciencias, artes, becas u otros similares;
9. requisitos y motivos que permitan autorizar la eximición de hasta una asignatura a los alumnos que acrediten tener dificultades de aprendizaje o problemas de salud debidamente fundamentados.

En cuanto a la calificación, los resultados de las evaluaciones se registran utilizando una escala numérica de 1 a 7, hasta con un decimal. La calificación mínima de aprobación deberá ser 4. La evaluación de los objetivos fundamentales transversales y la calificación obtenida por los estudiantes en la asignatura de religión no incidirá en su promoción.

- *Requisitos para la promoción*

Para ser promovidos, los alumnos deben cumplir requisitos de asistencia y rendimiento que dependerán del grado que estén cursando.

Para todos los cursos de la educación media (1° a 4°) serán promovidos los estudiantes que hayan aprobado todas las asignaturas o módulos de sus respectivos planes de estudio. Asimismo, serán promovidos los estudiantes que no hayan aprobado una asignatura o módulo, siempre que su promedio final corresponda a un 4,5 o superior (considerando en el promedio la calificación de la asignatura no aprobada). También serán promovidos los estudiantes que no hubieren aprobado dos asignaturas o módulos, siempre que su promedio general corresponda a un promedio 5 o superior.

Para 3° y 4° año, en el caso de que dentro de las dos asignaturas no aprobadas se encuentren Lenguaje y Comunicación o Matemática, los estudiantes serán promovidos siempre y cuando su promedio sea de 5,5 o superior.

Además de los requisitos en el rendimiento, para que los alumnos de todos los cursos de la educación media sean promovidos deberán haber asistido por lo menos al 85% de las clases establecidas en el calendario escolar anual. No obstante, por razones establecidas en el Reglamento de Evaluación, se podrá autorizar la promoción de alumnos con porcentajes menores de asistencia. Para los grados 3° y 4° se considerará como asistencia regular la participación de los alumnos de Enseñanza Técnico Profesional en las actividades realizadas en las empresas. Asimismo, se considerará la participación en eventos nacionales e internacionales en el área del deporte, cultura, ciencias y artes.

Por otra parte, para los grados 3° y 4° el director del centro podrá autorizar la eximición de hasta una asignatura a los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje o problemas de salud. Sin embargo, los alumnos de Enseñanza Técnico Profesional no podrán ser eximidos de ningún módulo o asignatura de la especialidad que estudian.

La licencia de educación media será obtenida por todos los estudiantes que hubiesen aprobado el 4° año de educación media en la modalidad humanista-científico, técnico-profesional o artística. Esta disposición es válida para todos los establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación. En el caso de los estudiantes de establecimientos de Enseñanza Técnico Profesional no será requisito para obtener esta licencia la aprobación de la práctica profesional ni la obtención del título.

Finalmente, en caso de que existan situaciones a contemplar sobre la evaluación y promoción escolar en primaria y media no previstas en los decretos correspondientes, serán resueltas por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación respectivas dentro del ámbito de sus competencias.

#### **4.1.3 Estrategias alternativas a la repetición, evaluaciones para la detección temprana de problemas de aprendizaje y estrategias de recuperación de los aprendizajes.**

Para el caso chileno, además de la normativa presentada anteriormente que establece ciertas limitaciones a la aplicación de la repetición, se encuentra la Ley de Subvención Preferencial (SEP) del año 2008, a partir de la cual las escuelas emprenden acciones para mejorar su eficiencia y los logros educativos de sus estudiantes.

Según un informe de evaluación de la implementación de esta ley realizado para la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (CEPPE, 2010), la Ley SEP introduce cambios sustantivos en la lógica de funcionamiento del sistema educativo chileno. Entre ellos, reconoce el hecho de que educar a alumnos de contextos de mayor vulnerabilidad social y económica es más costoso, por lo que entrega recursos adicionales, pero asociado a la rendición de cuentas financiera y de resultados de aprendizaje.

En (PEL, 2013), donde también se evalúa la implementación de la SEP, se sostiene además que esta ley desarrolla un nuevo modelo de gestión institucional de mejoramiento educativo, en el cual se transfiere la responsabilidad de diseñar e implementar estrategias de mejoramiento pedagógico y de gestión a sostenedores, equipos directivos y docentes de las escuelas, mientras que el nivel central construye las condiciones técnicas, financieras y de apoyo.

- *Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)*

El objetivo de la Ley SEP es mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educativos que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar (prioritarios). Para ello entrega recursos adicionales por cada alumno prioritario<sup>17</sup> y también por la concentración de estos en cada establecimiento, a los sostenedores de establecimientos educacionales.

---

17 La calidad del alumno prioritario es determinada anualmente por el Ministerio de Educación, de acuerdo con los criterios establecidos en la Ley N° 20.248 (Ley SEP, art. 2°); para ello toma la información de la matrícula registrada en el sistema de información general de estudiantes (SIGE) y los evalúa considerando los datos de las fuentes pertinentes (Ministerio de Desarrollo Social, FONASA, etc.).

Para que los sostenedores de establecimientos educativos puedan recibir la Subvención Escolar Preferencial deben suscribir y firmar el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa (que dura cuatro años y puede ser renovado), para desarrollar e implementar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) en cada una de las escuelas que recibirán dicha subvención.

A su vez, deben cumplir los siguientes requisitos y obligaciones:

1. eximir a los alumnos prioritarios de cualquier cobro obligatorio que condicione su postulación, ingreso o permanencia (por ejemplo, matrícula o mensualidad);
2. no seleccionar alumnos entre pre-kinder y 6° básico por razones socioeconómicas o de rendimiento académico;
3. retener a dichos alumnos sin que el rendimiento escolar sea obstáculo para la renovación de su matrícula, en este sentido los alumnos tendrán derecho a repetir de curso en un mismo centro por lo menos en una oportunidad en cada nivel de enseñanza (básica y media);<sup>18</sup>
4. dar a conocer a la comunidad escolar el proyecto educativo institucional y su reglamento interno;
5. destinarlos recursos adicionales para el mejoramiento de la gestión institucional y los resultados de aprendizaje de sus alumnos —especialmente de los prioritarios—, impulsando una asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos con bajo rendimiento académico;
6. establecer metas de efectividad del rendimiento académico de sus alumnos, y en especial de los prioritarios, en función del grado de cumplimiento de los estándares nacionales;
7. rendir cuentas del uso de dichos recursos e incluir a la comunidad educativa en el PME.

El Ministerio de Educación verificará y evaluará el cumplimiento de los compromisos establecidos en los Planes de todos los establecimientos que opten por esta modalidad de subvención.

La SEP está dirigida a todos los establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados que se rigen por la Ley de Subvenciones, que imparten enseñanza regular diurna y que tienen matrícula en los niveles incorporados al beneficio (actualmente, abarca a los estudiantes desde pre-kinder hasta 2° medio), y cuyo sostenedor haya postulado voluntariamente y firmado el convenio. Cerca del 85% de los establecimientos educativos que cumplen los requisitos están incorporados a la SEP, el total de los municipales y 2 de cada 3 particulares subvencionados.

Los establecimientos incorporados a la SEP se clasifican en autónomos (desempeño alto), emergentes (desempeño medio o medio bajo) y en recuperación (desempeño insuficiente) según su nivel de desempeño en las pruebas SIMCE (70% de la clasificación); y según indicadores complementarios (30% restante): tasa de retención y aprobación de alumnos; integración de profesores, padres y apoderados en el proyec-

<sup>18</sup> En los centros privados subvencionados la repetición puede ser una causal de no renovación de la matrícula, por lo que si esto ocurre, los estudiantes deben buscar otro colegio donde seguir sus estudios.

to educativo del establecimiento; iniciativa, consistente en la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico; mejoramiento de condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento; y evaluación del cuerpo docente, en el caso del sector municipal.

Todos los establecimientos deben elaborar el PME,<sup>19</sup> sin embargo, hay algunas diferencias según su categoría:

**Autónomos:** deben presentar y cumplir el PME, elaborado con el director del establecimiento y el resto de la comunidad, que contemple medidas con especial énfasis en los alumnos prioritarios, impulsar una asistencia técnico-pedagógica especial para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos con bajo rendimiento académico y con acciones en las áreas de gestión del currículo, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela, pudiendo priorizar aquellas que el sostenedor decida.

**Emergentes:** además de lo que se exige para los autónomos, su plan debe ser profundizado y entregado al MINEDUC y a la Agencia de Calidad de la Educación dentro del plazo de un año desde la firma del convenio, y debe incluir un diagnóstico de la situación inicial del establecimiento; un conjunto de metas de resultados educativos para el período que cubre el plan; coordinar y articular acciones con las instituciones y redes de servicios sociales competentes para detectar, derivar y tratar problemas psicológicos, sociales y necesidades educativas especiales de los alumnos prioritarios; y establecer actividades docentes complementarias a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos prioritarios, para mejorar su rendimiento escolar.

**En recuperación:** además de lo que se exige para los autónomos, deberán lograr los estándares nacionales correspondientes a la categoría emergentes en 4 años, y su plan debe abarcar tanto el área administrativa y de gestión del establecimiento como el proceso de aprendizaje y sus prácticas; podrá ser elaborado e implementado con apoyo del MINEDUC o la asistencia de Personas o Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo (ATE) del registro público que lleva el MINEDUC; y podrá contemplar medidas de reestructuración del equipo de docentes directivos, técnico-pedagógicos o de aula, a fin de superar las deficiencias detectadas.

El Ministerio de Educación, por su parte, asume el rol de diseñar e implementar programas y acciones de apoyo técnico pedagógico para los establecimientos educacionales, con el fin de fomentar el desarrollo de sus capacidades técnicas, educativas y procesos de mejoramiento continuo. El Ministerio debe brindar apoyo, orientaciones, instrumentos y asesorías a los establecimientos educacionales para que elaboren e implementen sus Planes de Mejoramiento Educativo.

Entre las herramientas que el Ministerio de Educación ha puesto a disposición del sistema educativo se destacan: el modelo de gestión de calidad, los estándares indicativos de desempeño y de aprendizaje, el marco para la buena dirección, el marco para la buena enseñanza y los sistemas de evaluación e incentivo

19 Los PME se estructuran en 4 etapas: (i) Etapa de Diagnóstico: implica un análisis de los resultados educativos y de eficiencia interna, así como también una autoevaluación de la gestión institucional; (ii) Etapa de Planificación: donde se debe priorizar (a partir del diagnóstico) las dimensiones a abordar y definir los procesos de mejora que se requiere para cada dimensión. Para ello, se deben establecer metas y diseñar la programación anual incluyendo objetivos, indicadores de seguimiento y acciones de mejoramiento; (iii) Etapa de Implementación: en esta etapa se pueden modificar algunos aspectos del PME definidos en la etapa anterior; y (iv) Etapa de Evaluación: de lo logrado durante el año, evaluando globalmente la gestión e implementación del PME, además del logro de las metas educativas y de aprendizajes; así como el logro de los objetivos asociados a los procesos de mejoramiento, estableciendo las posibles brechas entre lo proyectado y lo alcanzado

docente. Todas estas herramientas constituyen el marco de referencia del Plan de Mejoramiento Educativo.

Asimismo, es responsabilidad del MIN-EDUC: realizar una supervisión y dar apoyo pedagógico permanente a los establecimientos clasificados como emergentes o en recuperación, lo cual podrá efectuarse en forma directa o por medio de organismos externos habilitados para ejercer esta función (Registro ATE);<sup>20</sup> proponer planes y metodologías de mejoramiento educativo a los sostenedores; establecer la forma y periodicidad en que los sostenedores de establecimientos educacionales deberán informar al Consejo Escolar y a los padres y

apoderados sobre la situación de los establecimientos bajo el régimen de subvención escolar preferencial, especialmente respecto de los compromisos adquiridos y el cumplimiento de los mismos.

El Plan de Mejoramiento Educativo del establecimiento educacional debe establecer acciones en las cuatro áreas de procesos del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar: gestión del currículo, liderazgo escolar, convivencia escolar y gestión de recursos; pudiendo el sostenedor priorizar en aquellas donde existan mayores necesidades de mejoramiento. A continuación se detallan las acciones que pueden comprender cada una de estas áreas.

1. Acciones en el área de gestión del currículo: a) fortalecimiento del proyecto educativo; b) mejoramiento de las prácticas pedagógicas; c) apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales; d) mejoramiento de los sistemas de evaluación de los alumnos; e) modificación del tamaño de cursos o contar con profesores ayudantes; f) apoyos a alumnos rezagados en sus aprendizajes y desarrollo personal.

2. Acciones en el área de liderazgo escolar: a) preparación y capacitación de equipos directivos; b) fortalecimiento del Consejo de Profesores; c) participación en el establecimiento de personalidades de la vida cultural y científica y de profesionales o dirigentes de la sociedad local o nacional; d) proyección de la escuela en la comunidad; e) fortalecimiento de la formación valórica y cívica de los alumnos.

3. Acciones en el área de convivencia escolar: a) apoyo psicológico y de asistencia social a los alumnos y a sus familias; b) mejoramiento de la convivencia y gestión del clima escolar; c) fortalecimiento del Consejo Escolar; d) fortalecimiento de las familias y de los apoderados en el vínculo educativo y afectivo con los alumnos y la escuela; e) apoyos a los aprendizajes de todos los alumnos; f) contratación de personal idóneo para el logro de las acciones mencionadas en esta área.

*Entre todas las herramientas que el Ministerio de Educación ha puesto a disposición del sistema educativo se destacan: el modelo de gestión de calidad, los estándares indicativos de desempeño y de aprendizaje, el marco para la buena dirección, el marco para la buena enseñanza y los sistemas de evaluación e incentivo docente.*

<sup>20</sup> Los centros son quienes contratan los servicios acudiendo a este registro. La asistencia que se brinda a través de este mecanismo incluye: asesoría, capacitación y evaluación de aprendizajes, y comprende todas las etapas del PME. Cabe aclarar, que la ATE debe realizar su trabajo siempre con la participación del personal del centro educativo.

4. Acciones en el área de gestión de recursos: a) definición de una política de perfeccionamiento para los docentes del establecimiento, destinada a fortalecer aquellas áreas del currículo en que los alumnos han obtenido resultados educativos insatisfactorios; b) diseño e implementación de sistemas de evaluación de los docentes; c) incentivo al desempeño de los equipos directivos, docentes y otros funcionarios del establecimiento, los que deberán estar referidos a las metas y resultados estipulados en el PME; d) fortalecimiento de los instrumentos de apoyo a la actividad educativa, tales como biblioteca escolar, computadores, Internet, talleres, sistemas de fotocopia y materiales educativos.

Para el cumplimiento de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo, los centros podrán contratar docentes, asistentes de la educación y el personal necesario para mejorar las capacidades técnico-pedagógicas del establecimiento y para la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación del plan, así como contratar a personas o entidades pedagógicas y técnicas de apoyo que sean parte del Registro ATE.

Por otra parte, en Treviño y otros (2009) se señala que las acciones comprometidas en el PME se deben concentrar en los subsectores de aprendizaje (asignaturas) y en las áreas de gestión institucional. Las acciones en las áreas de gestión institucional son las que se describieron anteriormente, por tanto, a continuación se detallarán las acciones que se pueden desarrollar para los subsectores de aprendizaje seleccionados por la escuela en la Planificación Anual del PME. Se organizan en cinco ámbitos y los centros deben decidir qué acciones tomar en cada uno de ellos guiándose por dos criterios globales: la atención a los alumnos prioritarios (y/o de bajo rendimiento) y el fortalecimiento de capacidades docentes para mejorar la enseñanza en el aula.

- **Acciones para medir los avances en el aprendizaje:** el objetivo de estas acciones es establecer un sistema de medición y seguimiento de los avances del aprendizaje de los estudiantes durante el año escolar, de forma de identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Este sistema también es importante para que los equipos docentes y de gestión reciban retroalimentación sobre el efecto que tienen las medidas implementadas en los resultados de los estudiantes, a la vez que favorece la rendición de cuentas al interior de la escuela, lo que implica que se puede detectar áreas donde es necesario mejorar el desempeño de docentes y gestores escolares.
- **Acciones para mejorar estrategias de enseñanza:** tienen por objetivo el establecimiento de un sistema de planificación de clases y evaluaciones, así como de métodos y recursos pedagógicos para la enseñanza, por lo que las acciones de este tipo resultan trascendentes para mejorar los aprendizajes.
- **Acciones para apoyar gestión docente en el aula:** estas acciones se enfocan en desarrollar un trabajo de aula donde se cumpla el Marco para la Buena Enseñanza (del MINEDUC), así como un sistema de acompañamiento del profesor en el área de Lenguaje. Implican, asimismo, un sistema de supervisión y retroalimentación de los docentes en aula que incluya observaciones de clase y retroalimentación entre pares.
- **Acciones de reforzamiento pedagógico:** estas acciones deben adecuarse a las necesidades de los estudiantes. Específicamente, el objetivo que persigue es proponer acciones de reforzamiento para alumnos con bajo rendimiento escolar en Lenguaje y, también, atención especial para estu-

diantes destacados (sin embargo, el énfasis debe estar en apoyar el aprendizaje de los alumnos de menor rendimiento). El diseño e implementación de este tipo de acciones sirven de orientación a los docentes y contribuyen a disminuir la tendencia a justificar el bajo rendimiento académico en función de factores extraescolares.

- Acciones para comprometer a apoderados: tienen por objetivo involucrar a los padres y apoderados en la educación de sus hijos, para que colaboren con el desarrollo académico y, especialmente, en el área de Lenguaje.
- Acciones formuladas por las escuelas para mejorar los aprendizajes

En CEPPE (2010) se realiza una sistematización y análisis de las principales acciones que han propuesto e implementado las escuelas para lograr mejorar los aprendizajes de los alumnos. Para ello este informe consideró una muestra de 354 PME de establecimientos educativos que participan en la Ley SEP, la cual es representativa del universo de las 4.564 escuelas con planes aprobados para el año de estudio.

En el relevamiento realizado se encuentran tanto acciones de mejora de la gestión institucional como de los aprendizajes. Estas últimas comprenden: medir el avance en el aprendizaje, planificación de clases, gestión docente en el aula, de reforzamiento pedagógico y compromiso de la familia con el aprendizaje. A continuación se desarrollarán, a modo de ejemplo, las acciones sistematizadas de reforzamiento pedagógico (el desarrollo de las otras acciones se puede ver en el informe CEPPE, 2010).

Dentro de las medidas de reforzamiento pedagógico las escuelas presentaron las siguientes acciones:

1. *Diagnóstico del nivel de aprendizaje de los alumnos:* realización de una evaluación diagnóstica del nivel de aprendizaje de los alumnos para conocer el rendimiento de cada uno y saber cómo está posicionado en comparación con sus compañeros. A partir de esto, se determina también a aquellos alumnos que se encuentran aventajados y aquellos de bajo rendimiento.
2. *Preparación del equipo docente:* en esta categoría se agrupan las actividades destinadas a fortalecer el equipo docente en técnicas de reforzamiento, incorporar asistentes de aula (como apoyo a los alumnos destacados y desventajados durante las clases), incorporar un equipo de especialistas como psicopedagoga y educadora diferencial, para el reforzamiento pedagógico de los alumnos que necesitan este tipo de apoyo diferencial.
3. *Adquisición de recursos:* adquisición de recursos pedagógicos que ayuden al reforzamiento pedagógico de los alumnos destacados y de bajo rendimiento tales como tic, biblioteca al aula, textos, etc.
4. *Implementación de estrategias de reforzamiento:* se integran en esta acción la implementación de todas aquellas estrategias destinadas tanto al estímulo de alumnos destacados, como el apoyo a los alumnos de bajo rendimiento; tales como implementación de estrategias de reforzamiento a alumnos de bajo rendimiento fuera del horario de clases, implementar un sistema de tutorías, implementar estrategias de trabajo diferenciado en el aula, realizar adecuaciones curriculares para alumnos de distintos niveles, implementación de estrategias específicas de lectura, etc.

5. *Incentivo al mejoramiento a través de premios*: estímulo al mejoramiento del rendimiento de los alumnos a través de incentivos positivos, como cuadro de honor, premiación a fin de año, felicitaciones, etc.

6. *Compromiso de las familias*: actividades que fomenten el compromiso de las familias de los alumnos con la mejora del rendimiento de estos tales como mantener informado a los padres y apoderados de los avances de aprendizaje que van presentando sus pupilos, así como también de las dificultades que estos presentan, mediante distintos canales de información, establecimiento de compromisos específicos de apoyo pedagógico de los padres y apoderados en el rendimiento de sus hijos, ya sea desde el hogar como participando de actividades escolares.

7. *Evaluación del proceso de implementación de estrategias de reforzamiento*: establecer procesos de retroalimentación y monitoreo de las estrategias de reforzamiento para el mejoramiento del funcionamiento de estas.

Finalmente, siguiendo con el ámbito de actuación recién detallado, se pueden citar otros ejemplos, extraídos de la exploración de algunos PME de colegios de Chile:

1. *Uso de metodologías innovadoras*: incorporar metodologías innovadoras que a través del material concreto a utilizar, genere espacios de trabajo individual o grupal respetando las diferentes formas de aprendizaje de los alumnos.

2. *Diagnóstico y plan de apoyo interdisciplinario*: diagnosticar la situación de los alumnos con dificultades de aprendizaje y definir un plan de asistencia multidisciplinaria sistemática.

3. *Monitores destacados*: dar rol protagónico a alumnos destacados en la asignatura (ej. lenguaje, matemáticas) como monitores de sus pares. Entrega de estímulos a los 10 mejores alumnos en los primeros años de la enseñanza básica.

4. *Acompañamiento en el aula*: acompañamiento a los alumnos con bajo rendimiento por un asistente al interior del aula, como parte de un plan de oportunidades en que todos los niños y niñas aprendan en los primeros años de la educación básica.

5. *Registro e informes*: establecer un registro semanal de los procesos que realizan los alumnos con bajo rendimiento. Generar informes semestrales con estados de avances de los alumnos.

6. *Especialistas para el reforzamiento de la asignatura (ej. lenguaje o matemática)*: contratación de especialistas encargado de mejorar los aprendizajes de la asignatura.

7. *Software educativo para reforzamiento*: uso y manejo de sistemas experimentales y software educativos adecuados a las necesidades de los alumnos con bajo y alto rendimiento.

8. *Diagnóstico y plan de refuerzo*: identificar a los alumnos con dificultades de aprendizaje en lenguaje y definir plan de reforzamiento y nivelación de los aprendizajes claves, con metas claras y plazos fijos. Implementar plan de lectura correctiva y velocidad lectora.

9. *Diálogo pedagógico sistemático*: trabajo en equipo cohesionado de los docentes y especialistas destinados a mejorar el aprendizaje. Establecer un trabajo conjunto con el equipo técnico y los profesores de 1° a 3° y 4° a 6° grados de enseñanza básica con la finalidad de evaluar el progreso en el plan de reforzamiento en lectoescritura. Contar con la participación de psicopedagoga en el plan de reforzamiento. Derivar a especialista (psicólogo, neurólogo o fonoaudiólogo) a los alumnos con problemas de lectoescritura.

10. *Desarrollando talentos*: implementación de talleres pedagógicos en las áreas de expresión artística que potencia la capacidad de escuchar y expresar la comprensión de lo escuchado. Potenciar el uso de TIC en el desarrollo de la expresión escrita a través de diversos talleres.

## España

### 4.2.1 Contexto y normativa

España también pertenece al grupo de países que presenta un nivel de desarrollo humano alto (0,885 en 2012), con un índice de Gini de 0,345 (para el año 2011) por lo que es una sociedad con una desigualdad de ingresos mucho menor que Chile. El gasto público en educación representó casi el 5% del PIB para el año 2010 y el gasto por alumno en dólares americanos (a precios constantes) en primaria fue de 6.793 y en la secundaria básica de casi 8 mil para ese mismo año (UIS-Stat, UNESCO).

Los resultados de la prueba PISA 2012 muestran que el rendimiento académico de los estudiantes españoles en las tres áreas evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias) permanece básicamente estable en relación con las anteriores ediciones. A su vez, el resultado global para España sigue situado significativamente por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas examinadas; siendo de 484 en matemáticas, 488 en lectura y 496 en ciencias (los promedios de la OCDE son 494, 496 y 501 para las tres áreas respectivamente). Sin embargo, el resultado promedio en matemáticas de los alumnos españoles que no han repetido ningún curso es de 519 puntos, superior a los 506 puntos de los países de la OCDE y los 502 puntos de la Unión Europea (INEE, 2013).

## Historia reciente de las políticas de educación

La evolución del sistema educativo en España está caracterizada por un cambio permanente de las normas educativas, especialmente las referidas a la educación secundaria, a diferencia de otros sistemas occidentales que suelen presentar una mayor permanencia de las normas legislativas que rigen la educación.

A fines del período dictatorial se realizó una reforma radical del sistema mediante la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Los principales cambios que introdujo esta ley fueron: la extensión de la educación primaria hasta los 14 años, sustituyendo la denominación de educación primaria por la de Educación General Básica (EGB) con una orientación comprensiva; la creación de un único bachillerato de tres años, unificando los diversos tipos de bachilleratos preexistentes; la reordenación del curso preuniversitario y la inclusión en el sistema educativo de la Formación Profesional. Esta Ley mantuvo vigentes muchos de sus aspectos por un largo período, hasta la promulgación de la Ley de 1985 y la de 1990 (Prats, 2005).

A partir de la década del 80 se destaca el cambio del sistema educativo español fuertemente centralizado a un nuevo régimen descentralizado, con la transferencia a los gobiernos autónomos de competencias exclusivas en muchos aspectos de la educación. Este proceso que se completó a finales de los 90, implicó que las leyes orgánicas que diseñan la estructura y organización de la educación incorporen aspectos que ahora deben ser desarrolladas con normativas específicas de cada comunidad autónoma.

## **Normativa general (principal) y características del sistema educativo<sup>21</sup>**

El marco legislativo que rige y orienta el sistema educativo español está formado por la Constitución española de 1978 y por una serie de leyes orgánicas que desarrollan los principios establecidos en ella. Estas leyes orgánicas son las que en definitiva han configurado la evolución y características del sistema educativo español desde el fin de la dictadura de Franco hasta la actualidad.

Entre ellas se destacan la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 que incorporó el sistema de colegios concertados (centros privados subvencionados); la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 que, entre otras medidas, amplió la escolaridad obligatoria a los 16 años y permitió que las comunidades autónomas no solo gestionaran los centros educativos, sino que también pudieran redactar parte importante de los contenidos curriculares; la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), de junio de 2002; y la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) de mayo de 2006 que ha sustituido la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

Cabe señalar que la LOE hace especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado. Prevé planes de refuerzo, orientación y apoyo (incluyendo tutorías y apoyo de mediadores socioculturales y profesores); así como adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas. En la educación media, a su vez, prevé la organización flexible de las enseñanzas y autonomía de los centros en cuanto a adaptaciones curriculares, programas de refuerzo de capacidades básicas, materias optativas y tratamiento personalizado. A su vez, para los dos niveles se hace también especial énfasis en la lectura y en los diagnósticos con fines informativos y orientador para tomar medidas de apoyo a los estudiantes.

Más recientemente, en el año 2013 se ha aprobado la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en un marco de mucha polémica social y política. Dicha Ley está motivada según el gobierno que la promueve, principalmente por las elevadas tasas de fracaso escolar y de abandono temprano y por los malos resultados en las prueba PISA 2009. Sin embargo, desde el colectivo de docentes se relativizan estas causas argumentando que la urgencia de los resultados electorales no considera la dinámica educativa, cuyos resultados solo son visibles a mediano y largo plazo (APHA, 2012).

- *Funcionamiento del sistema educativo*

La Constitución española de 1978 establece un sistema descentralizado, y a partir de ella el sistema educativo español se ha ido ajustando a dicho mandato. Este proceso ha llevado a que las Comunidades Autónomas comenzaran a asumir competencias en materia de educación y los medios para su ejercicio. En esta transición el Ministerio de Educación ejerce la administración educativa en los territorios

---

21 La información para elaborar esta sección se obtuvo del documento Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (España) y se actualizó en función de lo que se establece en la nueva Ley de Educación de 2013 (LOMCE).

de aquellas Comunidades Autónomas que no hayan recibido aún los medios para ejercer plenamente sus competencias educativas. En cambio, en las Comunidades Autónomas que ejercen plenamente sus competencias educativas, la Administración del Estado ejerce sus facultades educativas ejecutivas a través de órganos denominados de Alta Inspección educativa del Estado. Una excepción son las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, donde las funciones educativas son asumidas por el propio Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD).

En este escenario, la Administración educativa central tiene a cargo la ejecución de las directrices generales del gobierno sobre la política educativa y la regulación de los elementos o aspectos básicos del sistema. Por su parte, las Administraciones educativas autonómicas deben desarrollar las normas estatales y poseen competencias ejecutivo-administrativas de gestión. Por otra parte, los centros educativos cuentan con autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos. Esta autonomía se acompaña de la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento y evaluación de los centros.

Los centros educativos pueden ser públicos, privados concertados o privados e impartir enseñanzas de uno o más niveles educativos. Los centros educativos privados concertados son centros privados sostenidos con fondos públicos mediante concierto con la Administración educativa competente, lo que suponen el cumplimiento de una serie de condiciones. Asimismo, según las enseñanzas impartidas, los centros públicos pueden ser escuelas (educación infantil), colegios (educación primaria o educación infantil y primaria) e institutos (educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional).

- *Educación preprimaria*

La educación infantil está dirigida a los niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad y se organiza en dos ciclos, un primer ciclo que abarca hasta los 3 años y un segundo ciclo desde los 3 hasta los 6 años. Ambos ciclos son de carácter educativo y voluntario, siendo el segundo de carácter gratuito. Los centros podrán ofrecer el primer ciclo de educación infantil, el segundo o ambos.

- *Educación primaria*

La educación primaria está dirigida a los niños desde los 6 hasta los 12 años, es la primera etapa obligatoria del sistema y tiene carácter gratuito. La LOE (2006) establece que la primaria se organiza en tres ciclos de dos años cada uno; sin embargo, esto ha sido modificado por la LOMCE (2013), que cambia el artículo 18 de la ley relativo a la organización de la primaria, y establece que esta etapa comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

- *Educación secundaria básica*

La educación secundaria obligatoria (ESO) está dirigida a la población de entre 12 y 16 años de edad. Se define como la etapa final que completa la educación básica y abarca cuatro cursos académicos. Se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. En la educación secundaria obligatoria la ley establece que se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.

### **Evaluación de los resultados del aprendizaje a nivel nacional**

La LOE de 2006 destaca la necesidad de establecer mecanismos de evaluación con el fin de combinar la existencia de objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes. Esto también está presente en la legislación actual, en la cual la evaluación debe centrarse no solo en los resultados, sino que también hay que realizar una evaluación general del sistema educativo, esto implica la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, los resultados educativos, el currículo, la actividad del profesorado, los procesos de enseñanza, la función directiva, el funcionamiento de los centros educativos, la inspección y las propias administraciones educativas.

Esta responsabilidad recae en el Ministerio de Educación a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (antes denominado Instituto de Evaluación), que realiza sus funciones en coordinación con las Administraciones educativas autonómicas, siendo estas últimas las encargadas de llevar a cabo la evaluación de las etapas educativas no universitarias en sus ámbitos de gestión.

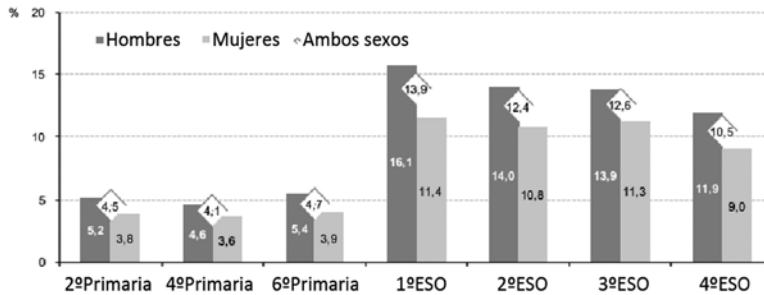
Para la enseñanza primaria se han realizado evaluaciones periódicas en el último curso de este nivel (6º grado) para conocer los logros y progresos de los alumnos en las áreas: conocimientos del medio, lengua castellana y literatura, matemáticas y lengua inglesa. También se evalúa la incidencia que tienen los procesos educativos y los factores contextuales en esos logros. En 2006-7 se realizó el cuarto proyecto de evaluación para este nivel (los anteriores fueron en 1995, 1999 y 2003), de forma de ver la evolución de los resultados de los alumnos.

Por otra parte, la LOE (en su artículo 144) establece que el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las administraciones educativas colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, de carácter muestral, que permitan obtener datos representativos tanto del alumnado y de los centros de las comunidades autónomas, como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones se aplican sobre las competencias básicas del currículo y se realizan en el cuarto curso de la educación primaria y en el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. Las últimas evaluaciones realizadas para ambos niveles fueron las del año 2009 y 2010 respectivamente.

## Evolución de las tasas de repetición

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa de España calcula el porcentaje de alumnos repetidores para el último curso de cada ciclo de educación primaria (segundo, cuarto y sexto curso) y para cada uno de los cursos de la educación secundaria obligatoria, relacionando porcentualmente el alumnado repetidor con la matrícula del año académico anterior.

Figura 2: Porcentaje de repetidores en educación primaria y secundaria obligatoria por sexo. Curso 2011-12

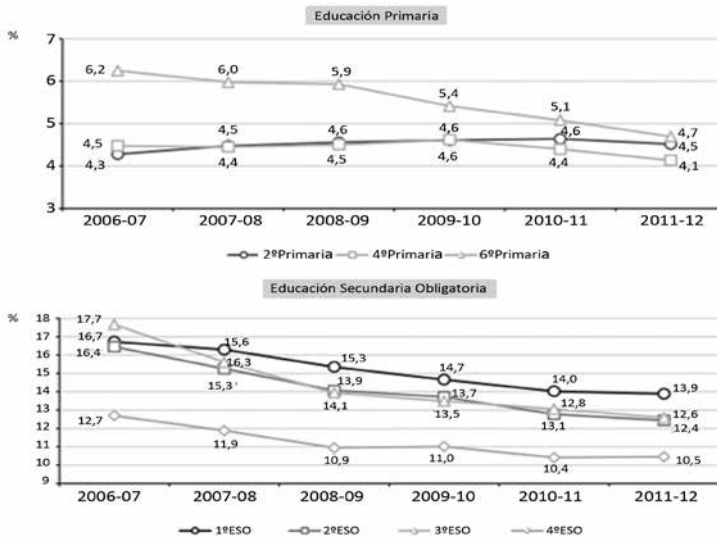


Fuente: extraído de Sistema estatal de indicadores de la educación 2014- INEE

Para el curso 2011-12 en la educación primaria repite el 4,5% de los alumnos en 2º curso, un porcentaje algo menor en 4º, y es mayor en 6º donde llega casi al 5%. Para todas las comunidades autónomas ocurre que el porcentaje de repetidores es superior en el tercer ciclo de la primaria que en los otros dos ciclos de esta etapa. En la educación secundaria obligatoria la repetición va bajando a medida que aumenta el curso, es de 13,9% en el primer curso y de 10,5% en cuarto curso (ver Figura2).

De acuerdo al tipo de centro, se observa que en los públicos el porcentaje de repetición es mayor que en los centros privados tanto en la educación primaria (5-6% contra un 2-4% dependiendo del curso) como en la ESO (13-17% contra 7-8%). Sin embargo, a medida que aumenta el curso, las diferencias en las tasas de repetición entre ambos tipos de centro se reducen.

Figura 3: Evolución del porcentaje



Fuente: extraído de Sistema estatal de indicadores de la educación 2014- INEE

Finalmente, en cuanto a la evolución del porcentaje de alumnos repetidores se observa una tendencia a la baja entre el curso 2006-07 y 2011-12. En el caso de primaria, esta baja es más pronunciada en el caso del 6º curso, y en secundaria la caída ronda entre los dos y cinco puntos porcentuales dependiendo del curso (ver figura 3).

## 4.2.2 Criterios de aplicación de la repetición

### Primaria

La normativa establece que la evaluación de los estudiantes será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas. La LOMCE de 2013 introduce algunos cambios a la anterior ley (LOE/2006) y estipula que el alumno o alumna accederá 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, podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. La nueva ley establece también que se atenderá especialmente a los resultados de la evaluación individualizada a realizarse al finalizar el tercer curso de educación primaria y de final de educación primaria.<sup>23</sup>

Estas evaluaciones individualizadas se orientarán a la comprobación del grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita; cálculo y resolución de problemas; competencia en comunicación lingüística y matemática. En la evaluación individualizada al finalizar el sexto curso de primaria se comprobará el grado de adquisición de las competencias correspon-

23 Estas pruebas sustituyen la evaluación de diagnóstico de 4º de primaria prevista en la LOE.

dientes y el logro de los objetivos de la etapa. El resultado de estas evaluaciones se expresa en niveles y se documenta en un informe a ser entregado a los padres, madres o tutores legales y que tiene carácter informativo para los centros en los cuales los alumnos hayan cursado el sexto curso de primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente grado escolar.

Cabe destacar que en la normativa actual se establece que en esta etapa se deberá poner especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada y la realización de diagnósticos precoces, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

### **Secundaria básica (ESO)**

Para este nivel de la enseñanza obligatoria la LOMCE introduce varias modificaciones a lo que establecía anteriormente la LOE. Sin embargo, dado que el calendario de implementación de estos cambios comienza gradualmente en el curso 2015-2016 y se profundiza en los cursos siguientes, en este estudio presentaremos los criterios de evaluación presentes en la LOE que es lo que se está implementando actualmente y se hará referencia sintéticamente a los principales cambios que introduce la LOMCE (ver recuadro).

La evaluación del aprendizaje es continua y diferenciada según las distintas materias del currículo. Los profesores evalúan a los alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo y los criterios de evaluación de las materias son referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.

Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro se adoptan de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo. El alumnado promociona de curso cuando supera los objetivos de las materias cursadas o tiene evaluación negativa en dos materias, como máximo, y repite el curso cuando tiene evaluación negativa en tres o más materias. Según la LOE, excepcionalmente puede autorizarse la promoción de un alumno con evaluación negativa en tres materias cuando el equipo docente considera que la naturaleza de estas no le impide seguir con éxito el curso siguiente, se considera que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica.

Con el fin de facilitar a los alumnos la recuperación de las materias con evaluación negativa, las administraciones educativas regulan las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias. Quienes promocionan sin haber superado las competencias correspondientes a todas las materias siguen un programa de refuerzo que establece el equipo docente destinado a recuperar los aprendizajes no adquiridos; y deben superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas. Por su parte, quien no promociona permanece un año más en el mismo curso; esta medida va acompañada de un plan específico personalizado, orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior.

El alumno puede repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición se produce en el último curso, se prolonga un año el límite de 18 años de edad de permanencia en régimen ordinario cursando la enseñanza básica. Excepcionalmente, un alumno

puede repetir una segunda vez en 4º curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa. Asimismo, los alumnos que al finalizar el 4º curso no hayan obtenido los requisitos para obtener el título de graduado podrá realizar una prueba extraordinaria de las materias que no haya superado.

Por otra parte, los alumnos que una vez cursado el segundo curso de la ESO no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria se podrán incorporar a un programa de diversificación curricular, tras la oportuna evaluación; que implica que los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general. Estos programas están orientados a la consecución del título de graduado en educación secundaria obligatoria y para ello los alumnos serán evaluados de conformidad con los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas.

Todos los centros realizan una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos al finalizar el 2º curso de la ESO. Son de carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y el conjunto de la comunidad educativa. Deben facilitar que todos los alumnos reciban las medidas específicas de apoyo que aseguren su mejor rendimiento académico y faciliten su incorporación a la ESO y la obtención del título de graduado, según el caso.

Con el fin de evitar el abandono escolar, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, la LOE establece los Programas de Cualificación Profesional Inicial, que sustituyen a los anteriores Programas de Garantía Social. Estos programas están destinados al alumnado mayor de 16 años que no ha obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria, aunque excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad puede reducirse a 15 años.

Los alumnos que al terminar sus estudios alcanzan las competencias básicas y los objetivos de la etapa reciben el título de graduado en educación secundaria obligatoria. Esta titulación faculta para acceder al bachillerato, a la formación profesional de grado medio y al mundo laboral. Este título es único y en él consta la nota media de la etapa. Los alumnos que no lo obtienen reciben un certificado de escolaridad, en el que constan los años y materias cursados. Los alumnos que cursan los Programas de Cualificación Profesional Inicial y superan los módulos obligatorios, obtienen una certificación académica expedida por las administraciones educativas. Esta certificación tiene efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Si existe desacuerdo entre los padres y el centro escolar sobre la promoción de curso del alumno, dichos padres pueden presentar un recurso, el que puede ir acompañado de un procedimiento de evaluación externa. Esto ocurre en la mayoría de las Comunidades Autónomas, en algunas de ellas la normativa específica tanto los procedimientos internos como externos que las familias deben utilizar para recurrir las calificaciones o la decisión de repetición de curso de sus hijos. Los padres, en primer lugar, dirigen su recurso al equipo directivo del centro que, después de consultar con los profesores implicados, juzgan si el recurso es o no oportuno. Si persiste el desacuerdo, las familias pueden recurrir a la correspondiente consejería de educación de la Comunidad Autónoma, que debe resolver el caso tras consultar con la inspección (EURODYCE, 2011).

## Cambios introducidos por la LOMCE respecto a la educación secundaria obligatoria

Algunos cambios que introduce la LOMCE:

1. El 4º curso tendrá carácter fundamentalmente propedéutico y se organizará en: (a) opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato y (b) opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.
2. Se establece una evaluación final individualizada al terminar el 4º curso cuya superación será necesaria para obtener el título de graduado en ESO.
3. La calificación final de la etapa tendrá en cuenta la calificación de las materias (70%) y la calificación obtenida en la evaluación final individualizada (30%).
4. Las materias se distribuyen en tres bloques: troncales, específicas y de configuración autonómica.
5. Se sustituyen los programas de diversificación curricular por los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, que se desarrollarán a partir de 2º curso.
6. Al finalizar cada uno de los cursos de la etapa se entregará a los padres o tutores legales del alumno un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta del itinerario más adecuado a seguir.
7. Con el fin de facilitar el tránsito del alumnado entre la educación primaria y el primer curso de ESO, las Administraciones educativas y, en su caso, los centros docentes, podrán agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento.
8. Para la promoción de los alumnos, solo se computan las materias que el alumno ha de cursar como mínimo en cada bloque establecido y se promociona si logra superar todas las materias cursadas o con dos materias con evaluación negativa como máximo, siempre que no sean Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas de forma simultánea. Excepcionalmente, se podrá autorizar la promoción:

- o Con tres materias con evaluación negativa siempre que: (a) dos de las materias con evaluación negativa no sean simultáneamente Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, (b) que el equipo docente considere que la naturaleza de las materias con evaluación negativa no impide al alumno seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que ésta beneficiará su evolución académica, y (c) que se apliquen las medidas de atención educativa propuestas en el consejo orientador.

- o Con evaluación negativa en Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas siempre que se cumplan las dos últimas condiciones del punto anterior.

Cabe destacar, sin embargo, que en ambas leyes se establece que los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. En los primeros cursos de la ESO, los profesores con la debida cualificación podrán impartir más de una materia al mismo grupo de alumnos. Asimismo, las administraciones educativas deben promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.

## **Estrategias alternativas a la repetición, evaluaciones para la detección temprana de problemas de aprendizaje y estrategias de recuperación de los aprendizajes**

En el caso español, además de lo que establece la normativa en cuanto a las restricciones a la aplicación de la repetición, las evaluaciones de diagnóstico y el establecimiento de medidas de apoyo a los estudiantes en riesgo de repetir o que han repetido —desarrollado previamente—, en los Programas de Cooperación Territorial 2010-2011<sup>24</sup> se encuentra un set de programas para la mejora del sistema educativo. Dado los propósitos de este estudio, nos centraremos dentro de estos en los Contrato-Programas para el incremento del éxito escolar y el PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo).

### **Contratos-Programa con centros educativos para el incremento del éxito escolar**

Este programa está destinado a aquellos centros sostenidos con fondos públicos (públicos o privados concertados) de primaria y secundaria que firmen un contrato de colaboración con la Consejería de Educación de su comunidad autónoma. Con este contrato el centro educativo adquiere el compromiso de incrementar el éxito escolar de sus alumnos mediante un proyecto de mejora y la Administración se compromete a facilitar los recursos necesarios para la puesta en marcha de ese proyecto. La realización de estas actuaciones se cofinanciará al 50% entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas.

Estos contratos-programas pretenden ser una propuesta flexible y apta para ajustarse a las diversas necesidades de los centros y los alumnos. A su vez, pretende intervenir en los distintos ámbitos que inciden en la capacidad de los centros para mejorar el resultado académico de los alumnos, especialmente en aquellos en situación de desventaja escolar. Estos ámbitos son:

- **El centro educativo:** a través de modelos de organización que favorezcan el trabajo colaborativo de equipos docentes, estrategias organizativas y de gestión de recursos orientados a la inclusión.
- **Las familias:** fundamentalmente en lo relativo a su participación en la vida escolar y el apoyo a las actuaciones realizadas desde el centro.
- **Las Administraciones educativas:** que actuarán como facilitadores de los procesos de mejora en los centros aportando formación, recursos humanos y materiales y fomentando la coordinación de los distintos agentes que intervienen en los centros educativos.

24 Los Programas de Cooperación Territorial 2010-2011 representan las acciones que el Ministerio de Educación de España ha establecido para emprender en cooperación con las Comunidades Autónomas (CCAA). En total son 17 programas que implican unos 510 millones de euros. A su vez, estos programas se estructuran en cinco bloques: (i) programas de mejora del rendimiento escolar del alumno; (ii) programas de modernización del sistema educativo; (iii) plan estratégico de formación profesional; (iv) la información y la evaluación como factores para mejorar la calidad de la educación; (v) el profesorado. Dentro del primer bloque encontramos precisamente los Contratos-Programa y el PROA.

Los centros educativos deberán, por su parte, diseñar y realizar un proyecto orientado a la adopción de medidas específicas, destinadas a atender al alumnado con dificultades de aprendizaje, en el momento en el que se detecten estas dificultades. El proyecto podrá contemplar distintas posibilidades de actuación, las que se detallan a continuación:

**Para los centros de educación primaria:**

- Acciones dirigidas a la detección temprana de las dificultades a través de la acción coordinada de tutores y equipos de orientación y desarrollo de planes de intervención derivadas de este proceso.
- Grupos flexibles que favorezcan la atención diferenciada a este alumnado y planes específicos de actuación en colaboración con las familias.
- Actividades diseñadas para desarrollar los aspectos básicos de la lectoescritura y del cálculo, así como a las destrezas y habilidades básicas de trabajo y de estudio.
- Medidas de apoyo (a definir por cada centro; ej. tutorías individualizadas y trabajo con las familias) en el tercer ciclo de educación primaria para favorecer que el alumnado que no haya alcanzado un desarrollo adecuado de las competencias básicas según las pruebas de diagnóstico logre las condiciones necesarias para iniciar con éxito la educación secundaria obligatoria.
- Establecer las medidas necesarias (a definir por los centros; ej. equipos de coordinación estables) que faciliten una mayor coordinación entre los centros de primaria y los centros de secundaria, a los que estén adscritos, para facilitar el tránsito del alumnado entre ambas etapas educativas.

**Para los centros de Educación secundaria:**

- Medidas de refuerzo y apoyo (a definir por los centros) al alumnado de los dos primeros cursos de la educación secundaria obligatoria que se haya incorporado desde la educación primaria con dificultades de aprendizaje.
- Grupos flexibles que favorezcan la atención diferenciada a este alumnado y planes específicos de actuación en colaboración con las familias.
- La agrupación de materias en ámbitos, especialmente en los primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, con el fin de reducir el número de materias y de profesores distintos que tiene el alumnado.
- Establecer estrategias de coordinación entre el equipo de profesores que imparte clase a un mismo grupo de alumnos, reforzando el papel del tutor como coordinador del equipo.
- Medidas de apoyo (a definir por cada centro) para favorecer que el alumnado que no haya alcanzado un desarrollo adecuado de las competencias básicas según las pruebas de diagnóstico logre las condiciones necesarias para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

- Incrementar la oferta de programas de diversificación curricular con el fin de atender a todo el alumnado para el que se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa.
- Establecer las medidas (a definir por cada centro) necesarias que faciliten una mayor coordinación entre los centros de primaria y los centros de secundaria, a los que estén adscritos, para facilitar el tránsito del alumnado entre ambas etapas educativas.

Es importante destacar que en todos los casos se incluirán actuaciones vinculadas a favorecer la participación de las familias en los proyectos de éxito escolar. Esto implica:

- Favorecer la relación y el trabajo cooperativo de los equipos docentes y las familias.
- Participación de familiares en la organización de actividades académicas y extraescolares.
- Formación de padres y madres en las escuelas, de manera que contribuyan a la perspectiva de la educación a lo largo de la vida y al apoyo en las tareas escolares de sus hijos (escuela de padres, alfabetización, competencia digital, segunda lengua, etc.)

Para la puesta en marcha de estos Contratos-programa la Administración educativa adquiere los siguientes compromisos frente a los centros participantes:

1. Dotar con más recursos humanos y medidas compensatorias específicas a los centros seleccionados para el desarrollo de los programas de éxito escolar.
2. Favorecer la autonomía de los centros educativos para adaptar la organización del centro a las de necesidades del alumnado: diseño de agrupamientos, organización de horarios y tareas docentes, conexión interdisciplinar del currículo y el desarrollo de los proyectos de mejora.
3. Promover acuerdos con las Administraciones locales, para incrementar la relación de los centros con su entorno social e institucional.
4. En relación con el profesorado: (i) favorecer modelos de formación en el centro educativo dirigidos a formar a los docentes en la necesidad del trabajo en equipo para que el alumnado alcance las competencias básicas necesarias para finalizar con éxito la educación obligatoria; (ii) facilitar la adquisición y desarrollo de las competencias docentes necesarias para gestionar el grupo de alumnos y para la atención a la diversidad del alumnado; (iii) fomentar la formación dirigida a los equipos directivos para asegurar el liderazgo educativo en el desarrollo de proyectos de mejora y coordinación de equipos docentes; y (iv) facilitar los instrumentos para la valoración de los resultados del programa.

Por otra parte, el Ministerio de Educación para garantizar el éxito de este programa adquiere los siguientes compromisos:

1. Realizar estudios específicos sobre las causas del fracaso escolar que sirvan como base para la elaboración de planes de intervención.
2. Proporcionar “lugares de encuentro” para el intercambio y conocimiento de buenas prácticas entre las distintas CCAA, tanto en congresos o jornadas como en centros virtuales.
3. Promover los contactos entre los responsables de políticas educativas en este ámbito, donde se presenten y analicen los diferentes programas puestos en marcha, su idoneidad y sus resultados, para que los aciertos y errores de cada uno sirvan de referentes al resto.
4. Impulsar el estudio y la investigación en este campo mediante la creación de grupos de expertos que pongan en contacto la fundamentación teórica con la práctica docente.
5. Facilitar la difusión de los estudios realizados y promover estrategias de intervención que permitan trasladar a los centros educativos las conclusiones y propuestas derivadas de ellos.
6. La puesta en práctica de los contratos programa en los centros educativos de su ámbito de gestión.
7. Finalmente, cabe aclarar que las medidas específicas a aplicar dentro de las áreas de actuación que se definen en este programa para lograr el éxito escolar dependerán de cada centro educativo y de las características de la población que deban atender, lo que se verá reflejado en los proyectos particulares que presenten para recibir la aprobación de la firma de un contrato-programa.

## **Plan PROA: Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo**

El Plan PROA se concibe en el marco de la LOE como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las CCAA que adhieren al plan y también se implementa en las ciudades de Ceuta y Melilla. Se creó para abordar las necesidades educativas de los estudiantes que están asociadas a su entorno sociocultural, mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. Comenzó en el año 2005 y estuvo orientado a que todo el alumnado con dificultades de aprendizaje pueda disponer de las medidas de apoyo necesarias para superarlas desde el momento en el que se detecten.

El PROA se estructura en dos modalidades: (i) el programa de acompañamiento escolar (PAE), destinado a alumnos con dificultades en el último ciclo de primaria y primeros cursos de la ESO; y (ii) el programa de apoyo y refuerzo en secundaria (PAR), dirigido a los centros educativos con una proporción significativa de alumnos en desventaja educativa asociada a su entorno sociocultural.

### **Programa de acompañamiento escolar en educación primaria y secundaria (PAE)**

Está destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en el último ciclo de educación primaria (5° y 6°), ya que es en este último ciclo donde se acumulan en mayor medida re-

trasos en el aprendizaje y donde a veces parece más difícil actuar sobre ellos desde la estricta actuación dentro del aula, y a los alumnos de 1°, 2° y 3° de la ESO. Sin embargo, también se persigue con ello incidir en la totalidad del centro, en la medida en que la actuación sobre determinados colectivos de alumnos puede mejorar el clima del centro y cambiar las expectativas sobre el futuro escolar de todos. Se dirige a alumnos con dificultades y problemas de aprendizaje (seleccionados por el equipo de profesores del centro y especialmente el tutor) que se manifiestan en: el retraso en el proceso de maduración personal; una pobre integración en el grupo y en el centro; la ausencia de hábitos de trabajo; el retraso en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales básicas y la escasez de motivación por el estudio. Para ello procura apoyo y refuerzo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, la mejora en el hábito lector y la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario.

Sus objetivos son:

- Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de estos alumnos mediante: (i) la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo, (ii) el aliento al estudio, proponiendo formas de trabajo eficaces, (iii) la mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura y (iv) el refuerzo de conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales.
- Mejorar su integración social, en el grupo y en el centro. A la vez que considera importante aumentar el grado de implicación de las familias en el proceso educativo y mejorar la calidad de su relación con el centro.
  - Facilitar la transición de la primaria a la secundaria y la integración en el centro de ESO.
  - Asentar conocimientos y destrezas en las áreas instrumentales.

El programa se desarrolla en dos modalidades diferentes:

Modalidad A: el acompañamiento lo realizan **monitores acompañantes**, que son preferentemente estudiantes (ex-alumnos, estudiantes universitarios). Son seleccionados por su madurez y sentido de la responsabilidad, pero sobre todo por su capacidad para “conectar bien” con los chicos de entre 10 y 13 años en primaria, y de entre 12 y 16 años en secundaria, de forma que estos los vean como compañeros mayores que se preocupan por sus necesidades y no como profesores o personal del colegio. En los casos en los que no es posible contar con este perfil de monitores se seleccionan a otras personas cuya formación y madurez hace posible cumplir con las finalidades del programa.

Modalidad B: El acompañamiento y apoyo lo llevan a cabo varios profesores del propio centro que contribuyen a reforzar en los alumnos los aprendizajes no alcanzados en la clase y a revisar contenidos no suficientemente aprendidos. Uno de los profesores participantes actúa también como coordinador, al igual que en la modalidad A.

Tanto en primaria como secundaria cada monitor acompañante trabajará con un grupo de entre cinco y diez alumnos en un espacio adecuado dentro del mismo centro. El alumnado recibirá dos o cuatro sesiones de acompañamiento por semana, de acuerdo con la organización que se decida en el centro. Además, los monitores acompañantes deberán disponer de material didáctico apropiado a las necesidades de estos alumnos, en especial el orientado a la adquisición de técnicas de estudio.

Cabe aclarar que con la función de los monitores acompañantes no se pretende sustituir a los profesores y tutores, ni duplicar las enseñanzas o funciones de estos, sino complementar el trabajo de aquellos ayudando individualmente al alumnado a resolver las dificultades de distinto tipo que pueda tener en el colegio. La idea es que cumplan un rol de consejero que ayude a los alumnos del programa a planificar y ordenar su trabajo escolar, adquirir hábitos y técnicas de estudio eficaz, ponerse al día en la marcha de las clases, mejorar los aprendizajes básicos, ayudarles a resolver adecuadamente conflictos que puedan tener con otros alumnos o con sus profesores. Asimismo, los monitores acompañantes deben ser seleccionados por el centro, y se establecerá un procedimiento para que alumnos y monitores adquieran compromisos a corto plazo y junto al coordinador se realice un seguimiento de la evolución de cada uno de los alumnos.

- Programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria (PAR)

Se dirige a centros educativos de educación secundaria con una proporción significativa de alumnos en desventaja educativa asociada a su entorno sociocultural: pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, escasa oferta de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lengua materna igual o distinta a la del centro, etc. Ofrece un abanico de líneas de actuación que los centros pueden elegir, de acuerdo con sus necesidades, para la mejora de sus resultados educativos.

Sus objetivos son: (i) la mejora de los resultados educativos de los centros, tanto en la cantidad y calidad de los aprendizajes como en la integración escolar de sus alumnos, y (ii) promover la mejora en la organización y funcionamiento del centro.

La participación en el programa debe conducir a la mejora de:

- Las estrategias de atención a la diversidad que se piensan poner en práctica.
- La coordinación horizontal entre los profesores de un mismo grupo de alumnos, siguiendo el plan de actuación que marque el tutor, quien tiene una responsabilidad especial como dinamizador del funcionamiento integrado de la actividad.
- Las relaciones entre el centro y las familias de los alumnos, especialmente las de los alumnos atendidos por los diferentes programas (con este fin se establecen programas específicos de intervención con las familias).

El centro participará de forma voluntaria, adquiriendo el compromiso de mejorar los resultados de sus alumnos y recibiendo una serie de recursos adicionales a los que tiene asignados por parte de la Administración de la que depende. La participación de un centro en el Programa exige la intervención en tres ámbitos: funcionamiento del centro y atención directa al alumnado (considerando su integración al centro y a su aprendizaje), relación con las familias y mejora del entorno educativo. El centro propondrá el cambio de sus formas de organización y funcionamiento, pudiendo las administraciones poner a disposición de dichos centros algunos modelos para que puedan realizar estos cambios organizativos.

El centro puede elegir entre una serie de líneas de actuación, debiendo seleccionar al menos una de atención directa a los alumnos (aunque se aconseja por lo menos dos), otra relacionada con las familias y otra línea de actuación en relación con su entorno. Las líneas de actuación previstas son las siguientes:

Actuaciones de atención directa a los alumnos:

- **Transición entre primaria y secundaria:** pretende asegurar una transición fluida del alumnado desde la educación primaria a la secundaria mediante la coordinación entre los centros implicados, la adaptación organizativa de los cursos y la atención especial a las familias de los alumnos.

Para ello el programa prevé que se formen grupos de trabajo en los que participen los equipos directivos, tutores, profesores de las distintas áreas, etc., tanto del centro de primaria como secundaria. La idea es que se transmita la información oportuna sobre los alumnos que transitan a la ESO y se coordine formas de trabajo; por ejemplo, se puede aplicar en forma conjunta pruebas iniciales para los alumnos de 1º de ESO. Tanto en los centros de primaria como en el de secundaria se procurará garantizar la información suficiente y adecuada a familias y alumnos sobre las características generales de la ESO y del nuevo centro. Asimismo, se tomará nota de las necesidades y expectativas de los alumnos y de sus familias para trasladarlas al centro de secundaria. En el centro de secundaria se prestará especial atención a los nuevos alumnos a través de todo su personal y se organizarán los grupos y horarios del alumnado de 1º de la ESO, de forma que en la medida de lo posible el grupo tenga un número menor de profesores.

En los primeros días del curso el centro de secundaria debe organizar actividades dirigidas a garantizar la integración de los alumnos del 1er. curso, y asegurarse de conocer la situación de cada alumno para poder orientarlos y dar respuesta educativa adecuada a los que requieran una atención diferente a la ordinaria. Entre estas actividades podrán contemplarse: reuniones iniciales de información sobre las características del centro y su funcionamiento, realización de alguna actividad complementaria o extraescolar. A su vez, los servicios de orientación, el equipo directivo y el tutor mantendrá informadas a las familias a través de sesiones generales o individuales, especialmente a aquellas cuyos hijos presenten dificultades de aprendizaje o de adaptación al centro, intentando lograr un mayor compromiso y una mejor colaboración entre las familias y el centro.

- **Desarrollo de capacidades:** esta línea de actuación está dirigida a los alumnos con capacidad especial en algún área o que están en una situación académica mejor y pretende mejorar sus perspectivas escolares.

Esto implica, entre otros aspectos, tener en cuenta a estos alumnos a la hora de planificar la organización del centro, las programaciones y adaptaciones curriculares, las actividades complementarias y extraescolares. Para lograr este objetivo se busca hacerles conscientes de sus capacidades y motivarlos para que se esfuercen en desarrollarlas, mejorar la atención del profesorado y ofrecerles actividades específicas en el aula y fuera de esta.

- **Refuerzo educativo:** para los alumnos con mayores dificultades en la ESO, a través del refuerzo en distintos ámbitos: materias instrumentales y, en caso necesario, otras materias, técnicas de estudio, formas de organización del trabajo, etc.

Los alumnos destinatarios son seleccionados por el equipo de profesores del centro y especialmente el tutor. Reciben apoyo en un horario diferente al de las clases, además de la atención educativa propia del aula. De acuerdo a sus necesidades acuden al centro un mínimo de dos tardes de lunes a jueves,

donde son atendidos por un profesor que los apoya en el aprendizaje de los contenidos básicos, hace un seguimiento del trabajo propuesto en todas las áreas y promueve el desarrollo de actitudes y hábitos de organización del tiempo, planificación del trabajo, constancia en su elaboración y calidad en su realización y presentación.

Cada profesor trabaja con un grupo de entre cinco y diez alumnos en un espacio adecuado dentro del propio centro y se realiza de forma coordinada con los profesores responsables de las materias. Los alumnos también pueden recibir simultáneamente otras actividades de ocio y deportivas en el marco o no del plan de apoyo a los centros de secundaria, como forma de atraer al alumnado que necesita refuerzo.

- **Bibliotecas escolares:** orientado a convertirlas en centros de recursos para el aprendizaje y el ocio.

Se pretende que las bibliotecas escolares se conviertan en un lugar idóneo para el fomento de la lectura y tratamiento de las diversas fuentes de información, además de un lugar donde puedan trabajar los alumnos que no dispongan en su casa de espacio, recursos o apoyo. Entre otros objetivos, también se pretende ofrecer a los alumnos y profesores información en diferentes soportes y formatos para satisfacer las necesidades curriculares, culturales y complementarias.

- **Convivencia escolar:** para conseguir mejorar la convivencia en el centro favoreciendo la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa y mejorando las relaciones interpersonales.

Entre las acciones posibles a desarrollar para lograr mejorar la convivencia escolar, el tutor, en cooperación con el alumnado, deberá establecer las normas internas de convivencia en el seno del grupo y las estrategias para prevenir y resolver los pequeños conflictos cotidianos. Asimismo, se debe hacer participar a las familias de los aspectos del programa de convivencia que se van a trabajar en el curso y las orientará sobre las formas de abordarlo en el entorno familiar. Se pueden realizar reuniones periódicas de delegados de curso con los tutores y la jefatura de estudios, para recoger las inquietudes y demandas del alumnado. También, entre otras acciones, para prevenir las conductas violentas se pueden llevar a cabo campañas de sensibilización entre alumnos y familias.

#### *Actuaciones de intervención con las familias:*

- **Colaboración entre las familias de los alumnos y el centro educativo:** de forma de fomentar la implicación efectiva de las familias en el centro, especialmente en aquellos aspectos que incidan en la mejora del aprendizaje escolar y del rendimiento de sus hijos, a través de actuaciones de colaboración y apoyo por parte de los profesores y tutores.

Las actuaciones comprenden mejorar la cantidad y calidad de la información que se pone a disposición de las familias sobre el centro en general y sobre la actuación escolar de sus hijos; incluyendo la orientación a las familias sobre el sistema educativo y garantizando la comunicación fluida y en espacios adecuados para facilitar el buen clima de comunicación. El centro se coordinará con las instituciones del entorno que tienen programas de intervención con familias, con el fin de concertar formas de intervención comunes.

- **Mediadores socioeducativos:** para asegurar la intervención de personas que medien entre los equipos educativos y las familias cuando haya barreras lingüísticas, culturales o socioeconómicas que difi-

culten la comunicación y el entendimiento entre ambos sectores de la comunidad educativa, a fin de que cooperen mejor en el desarrollo personal y educativo del alumno.

Dentro de las actuaciones, detectada la necesidad de mediación con determinadas familias, se realiza un plan de trabajo, se selecciona a las personas adecuadas como mediadoras y se organiza el trabajo del mediador teniendo en cuenta que deberá disponer de un horario flexible que le permita la presencia en el centro y la visita a las familias en su domicilio.

*Actuaciones de intervención en el entorno:*

- **Acompañamiento escolar:** Está destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades y problemas de aprendizaje en la ESO a través del refuerzo de destrezas básicas, de la mejora en el hábito lector y de la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario y a las exigencias de las diferentes materias.

Los alumnos son seleccionados por el equipo de profesores de cada curso y el acompañamiento lo realizan monitores acompañantes, que son preferentemente estudiantes (ex-alumnos y estudiantes universitarios). Cada monitor trabajará con un grupo de entre cinco y diez alumnos en un espacio adecuado dentro del mismo centro, brindando dos o cuatro sesiones (de dos horas) de acompañamiento por semana, haciendo un seguimiento de la evolución del alumno.

En este tiempo tendrán ocasión de leer de manera guiada y trabajar las actividades propuestas en clase de modo organizado. Los monitores llevarán a cabo las funciones de guía y orientación resolviéndoles sus dudas y ayudándoles en el desarrollo de actitudes, técnicas de estudio eficaces, hábitos de organización del tiempo, planificación y calidad del trabajo, ponerse al día en la marcha de las clases, recuperar áreas suspendidas y resolver conflictos que pueda tener con alumnos o profesores.

En el marco del programa también se les ofrece a los alumnos actividades de ocio y deportivas abiertas a todo el centro que sirven de atracción al alumnado del programa de acompañamiento. La idea es que los monitores del programa tengan también a su cargo algunas de esas actividades con el objetivo de estrechar la relación entre monitores y alumnos. Asimismo, la biblioteca del centro debe permanecer abierta y a disposición de los alumnos, tanto si participan en el programa como si no lo hacen.

- **Actividades extraescolares:** destinado a favorecer a los alumnos una amplia gama de actividades deportivas y culturales que contribuyan a la su formación integral y le vinculen mejor al centro, en colaboración con otras instituciones. En la medida de lo posible también se incluirá en estas actividades a los alumnos del último ciclo de primaria.

La idea es ofrecer un abanico suficiente de actividades extraescolares para que todos los alumnos puedan participar en alguna de ellas de acuerdo a sus preferencias. Son dirigidas por monitores, sin embargo, los alumnos y las familias deben contribuir a la organización, seguimiento y evaluación de las actividades. Los alumnos que lo requieran pueden combinar estas actividades con otras del programa de apoyo y refuerzo. Por otra parte, estas actividades se pueden complementar con el uso de la biblioteca escolar y servicios de comedor.

- **Absentismo escolar:** persigue prevenir y controlar el absentismo escolar desarrollando medidas preventivas y de atención personalizada a los alumnos y sus familias, intentando incidir en sus causas.

Para lograrlo se busca crear “entornos de prevención” en el centro a través de la mejora de las relaciones personales, el apoyo de los servicios de orientación y comisiones pedagógicas, la oferta de oportunidades formativas diversas, utilizando metodologías y materiales que consigan despertar su interés y motivación. El profesor tutor debe detectar las ausencias de los alumnos, contactarse con las familias e identificar el grado de absentismo escolar de los alumnos para poder adoptar las medidas necesarias para que el alumno se reincorpore al centro.

Si bien todas las acciones descritas anteriormente van dirigidas a todos los alumnos de la ESO, su incidencia debe ser mayor en los estudiantes de los tres primeros cursos. A su vez, los alumnos que participen y sus familias deberán adquirir un compromiso que garantice la permanencia en el programa, la asistencia a las actividades previstas, el seguimiento por parte de las familias y una mayor relación de la familia con el centro.

Finalmente cabe destacar que para la ejecución de algunas líneas de actuación se prevé que puedan intervenir otras instituciones locales que pongan a disposición del centro instalaciones o recursos humanos y materiales y que contribuyan al enriquecimiento educativo y cultural de la zona.

## Brasil

En Brasil hay veintisiete sistemas educativos estatales, por tanto, dado el propósito y alcance de este estudio y las limitaciones de abarcar en él la gran diversidad que suponen, presentaremos el caso del sistema educativo de un estado de Brasil en particular, específicamente el de Minas Gerais.

Minas Gerais ha constituido un modelo a nivel de Brasil por las reformas implementadas a partir de los 90 que han logrado mejorar la eficiencia del sistema educativo y la ejecución de programas financiados por el Banco Mundial tales como el programa de Gestión Total de la Calidad en la Educación (GQTE, por su sigla en portugués) y el programa de Calidad de la Educación Básica (PróQualidade) que han servido de ejemplo para otros estados. También suele ser un modelo a nivel internacional por la mejora de sus logros educativos en los últimos años, tal como se muestra en un estudio de PREAL.

*Minas Gerais ha constituido un modelo a nivel de Brasil por las reformas implementadas a partir de los 90 que han logrado mejorar la eficiencia del sistema educativo*

En PREAL (2012, nº 61), se investiga a los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo, identificándolos de acuerdo a los logros significativos, sostenidos y generalizados en los resultados de los alumnos en evaluaciones internacionales y nacionales desde 1980 en adelante. A partir de ello realizan una

clasificación en la cual identifican al sistema educativo de Minas Gerais como uno de “mejora promisoría”, que corresponde a los sistemas de los países en desarrollo o emergentes que han emprendido iniciativas de reforma recientes, a partir de las cuales han percibido importante mejoras en dos o tres años.

Este estudio destaca, entre otros aspectos, que en Minas Gerais entre 2006 y 2010, el porcentaje de niños de ocho años que leían al nivel recomendado aumentó del 49% al 86%. Durante este mismo período, la proporción de estudiantes con mal desempeño bajó de 31% a 6%. Hacia 2009, Minas Gerais había subido del quinto al primer lugar según el Índice Nacional de Educación de Brasil sobre los resultados de los estudiantes, lo que es una prueba de la significativa mejora que ha experimentado. Además, las evaluaciones provinciales PROALFA<sup>25</sup> de Minas Gerais exhiben una mejora del 76% en aquellas escuelas que obtuvieron el nivel recomendado de competencia en lectura entre 2006 y 2010.

### 4.3.1 Contexto y normativa

Brasil presenta un nivel de desarrollo humano alto<sup>26</sup> (0,727 en 2010) pero menor en términos relativos a los países estudiados en las secciones anteriores. Para el Estado de Minas Gerais este es de 0,731 para el mismo año, lo cual lo ubica en el grupo de estados de Brasil con mejor desempeño en este indicador. El índice de Gini de Brasil es de 0,60 y el de Minas Gerais es de 0,56 (datos 2010), por lo que presentan un nivel elevado de desigualdad con respecto al resto de los países estudiados. El gasto público del país en educación representó el 5,8% del PIB para el año 2010 y el gasto por alumno en dólares americanos a precios constantes en primaria fue de 2.603 y en la secundaria media de 2.928 (UIS-Stat, UNESCO).

En cuanto al desempeño de los alumnos en primaria, los resultados de la prueba SERCE (2006) en las áreas de lengua y matemática (en 3° y 6° grado de este nivel de enseñanza) muestran que Brasil, junto a Perú, Colombia y Argentina, forma parte de un grupo con rendimiento medio (SITEAL, 2011). Por otra parte, para los estudiantes que cursan la secundaria, los resultados de la prueba PISA 2012 muestran que Brasil mejoró su desempeño considerando la media en las tres áreas, y comparando con 2003 fue el país que más creció en Matemáticas. Entre los países de América Latina, ha tenido un desempeño por debajo de Chile, México, Uruguay y Costa Rica, pero por encima de Colombia y Perú. La repetición, que todavía es muy extendida en Brasil, se asoció negativamente con el rendimiento en matemáticas, y es más frecuente entre los estudiantes desfavorecidos. A su vez, tanto en 2003 como 2012, los estudiantes brasileños de 8° grado presentaron niveles bajos de competencias, ya que más de la mitad de ellos se ubicaron por debajo del Nivel 2, aunque es uno de los pocos países de la región que redujeron este porcentaje en matemáticas y ciencias entre ambas pruebas (BID-OCDE, 2014).

## Historia reciente de las políticas de educación

A mediados de la década de los 80 Brasil atravesó por un proceso de institucionalización democrática y de ampliación de los canales de participación de la sociedad civil. La administración estatal, que era fuertemente centralizada, tendió a adoptar una nueva visión para solucionar los problemas de la calidad de la enseñanza básica. En este sentido, uno de los cambios más importantes fue la búsqueda de nuevas formas de gestión que favorecieran una participación más efectiva de los usuarios en la planificación y el control de los servicios públicos.

<sup>25</sup> Programa de Evaluación de la Alfabetización.

<sup>26</sup> Los datos del IDH y Gini fueron obtenidos a través de consulta en la página web: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta>

A principios de los 90 el estado de Minas Gerais implementó una política de dar mayor autonomía a las escuelas. Según Espínola (2006), en ese momento se consideraba que uno de los principales problemas del sistema educativo en este país era la repetición, y esta estaba fuertemente asociada a la gestión de las escuelas, por tanto, para mejorar la calidad de la educación había que dar a los docentes una responsabilidad más directa sobre los resultados educativos. En Minas Gerais, además de elevadas tasas de repetición y deserción, el sistema educativo presentaba problemas de suministro de insumos educacionales, formación deficiente de profesores, prácticas pedagógicas rígidas, ausencia de políticas eficaces de gestión, y conducción y gestión educativas complejas.

Frente a esta situación, desde la Secretaría Estadual de Educación se promovió la reforma con el objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la educación, reducir la deserción y la repetición mediante un cambio en el modelo de gestión de la educación. En este marco, la reforma educativa de los 90 impulsó la gestión democrática de las escuelas que tuvo como ejes centrales la autonomía escolar y el cambio en el procedimiento de selección de directores, y cuya principal característica fue la participación de la sociedad civil.

Para ello se desarrollaron cinco líneas de acción que abarcaban dos áreas: una administrativa, que implicaba transferir fondos a las escuelas, crear consejos escolares (colegiados) y elección de directores; y una pedagógica, que implicaba la elaboración de planes de desarrollo escolar y la evaluación externa. Estas líneas de acción implicaron:

1. *El fortalecimiento de la dirección de las escuelas:* mediante un cambio en el proceso de selección de los directores, transfiriendo a la comunidad esta decisión (antes eran designados políticamente);
2. *Autonomía de la escuela:* en el área financiera, administrativa y principalmente pedagógica;
3. *Capacitación profesional:* tanto para los profesores y especialistas en educación, como para los directores de forma de mejorar sus conocimientos pedagógicos y técnicos de gerencia educativa;
4. *Evaluación de los aprendizajes:* a alumnos de 3°, 5° y 8° grados de enseñanza básica, 2° de enseñanza media y último año de los cursos de habilitación para el magisterio. Las escuelas, a su vez, emplearon esta información para identificar sus fortalezas y debilidades y definir estrategias para mejorar los niveles de aprendizaje. Lo que facilitó la elaboración del Plan de Desarrollo por parte de la comunidad escolar para mejorar la enseñanza;
5. *Cooperación con los municipios:* para que los sistemas de planificación estadual y municipal se coordinasen para evitar la duplicación de esfuerzos. Por tanto, se definieron responsabilidades y metas a partir de la elaboración conjunta de los Planes Municipales de Educación.

La reforma educativa de Minas Gerais, según Espínola (2006), tuvo impactos positivos sobre la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y ha resultado efectiva para aumentar la eficiencia del sistema educativo de este Estado, ya que se ha observado una disminución de la repetición a partir de su implementación.

## Normativa general (principal) y características del sistema educativo<sup>27</sup>

Los principios fundamentales de la educación en Brasil se encuentran en la Constitución de la República promulgada en 1988. La Constitución federal reconoce tres sistemas educativos organizados jerárquicamente, de acuerdo con las bases y directrices definidas a nivel nacional, pero donde cada uno mantiene su autonomía dentro del acuerdo federal vigente en el país. Estos sistemas son: el sistema federal; los sistemas estatales y el sistema del distrito federal; y los sistemas municipales.

A nivel federal, además de la Constitución de 1988, está la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) N° 9.394 de 1996. Esta ley establece la descentralización y autonomía de las escuelas, las cuales pasan a ser responsables de la redacción e implementación de sus propuestas pedagógicas y de la gestión de sus recursos humanos, materiales y financieros, al igual que las universidades. Cabe destacar que esta ley crea mecanismos importantes para mejorar la calidad de la enseñanza, al establecer, por ejemplo: que los planes de estudio en primaria y secundaria deben tener bases nacionales comunes; el incremento de la duración de la jornada escolar y la cantidad de días de clases impartidos; la inclusión de mecanismos de evaluación de los cursos y las instituciones, que aumentan su alcance más allá de la evaluación del desempeño de los alumnos. También prevé instrumentos y mecanismos para mejorar los procesos de aprendizaje, tales como: la progresión continua y parcial, clases de recuperación en paralelo al año escolar a los alumnos que tienen resultados de rendimiento insatisfactorios, y la oportunidad de acelerar el estudio para los alumnos que van más atrasados. Además, organizó la educación escolar en dos niveles: la educación básica y la educación superior.

Una modificación importante se introduce con la Ley N° 11.274 de febrero de 2006, que prevé el establecimiento de un programa de educación primaria de nueve años, obligatoria desde los 6 años de edad, en sustitución del programa de ocho años (grupo de edad de 7 a 14 años), el cual debía ser introducido gradualmente y aplicado plenamente en 2010.

Por otra parte, hay enmiendas a la Constitución importantes para la educación. La Enmienda a la Constitución No. 14 del 13 de setiembre de 1996 que crea el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación Primaria (FUNDEF). Este fue sustituido, a su vez, por el Fondo de Financiamiento y Mantenimiento de la Educación Básica y valorización de la profesión docente (FUNDEB), creado por la Enmienda Constitucional N° 53 del 19 de febrero de 2006 y regulado por la Ley N° 11.497/2007 y el Decreto N° 6.253/2007.

De acuerdo a la Enmienda Constitucional N° 59 del 11 de noviembre de 2009, la duración de la educación obligatoria se incrementará de 9 a 14 años (de los 4 a los 17 años de edad); los estados y los municipios deben completar el proceso de ampliación progresiva de la enseñanza obligatoria en 2016. Sobre la base de esta enmienda, también es una obligación constitucional el garantizar que el 18% de los ingresos derivados de los impuestos (después de deducir las transferencias) se invierta en la educación.

Cabe señalar que, en sus áreas de jurisdicción, los estados y los municipios también legislan sobre la educación, siempre respetando el marco general definido por la legislación federal. Por otra parte, le compete al Consejo Nacional de Educación —creado en 1997— la elaboración de las orientaciones nacionales y la redacción de las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Básica, a partir de las cuales los estados y municipios deben definir sus normativas.

27

La información para elaborar esta sección se obtuvo del documento Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (Brasil).

Los responsables de la educación pública en pre-primaria y primaria son los municipios, los estados y el distrito federal; y en educación secundaria los estados y el distrito federal en aquellos asuntos que se encuentra dentro de su competencia. El sector privado puede participar en todos los niveles educativos, con la aprobación y evaluación del gobierno. En total, en el país hay veintisiete sistemas educativos estatales y cerca de 5.600 sistemas educativos municipales autónomos.

- *Educación pre-primaria*

La educación de la primera infancia consiste en la educación inicial y preescolar. No es obligatoria y es ofrecida por dos tipos de instituciones: guarderías o instituciones equivalentes para los niños de hasta 3 años; y la escuela pre-primaria (previamente para los niños de edad entre 4 y 6 años). Tras la adopción de la Ley N° 11.274 de 2006, la educación pre-primaria es para niños entre los 4 y 5 años, ya que los niños de 6 años se inscriben en el primer año del nuevo programa de nueve años de la educación básica.

- *Educación primaria*

La educación primaria es obligatoria. Antes de la adopción de la Ley N° 11.274 del 2006, este nivel era para los niños entre los 7 y 14 años, duraba ocho años y se dividía en dos ciclos de cuatro años cada uno. Actualmente, la educación primaria (ensino fundamental) comprende nueve años e incluye la educación elemental (grados 1° a 5°, para el grupo de edad de 6 a 10 años) y la educación media básica (grados 6° a 9°, para el grupo de edad de 11 a 14 años). Los primeros tres años del nuevo plan de nueve años deben ser considerados como un ciclo, donde debería darse un énfasis especial a las habilidades de lectoescritura.

En Minas Gerais, la Resolución de la Secretaría Estadual de Educación n°2.197 de octubre de 2012 establece que el ensino fundamental, con una duración de nueve años, se estructura en cuatro ciclos, considerados como bloques pedagógicos secuenciales: (i) ciclo de alfabetización, con una duración de tres años (1°, 2° y 3° año); (ii) ciclo complementario, con una duración de dos años (4° y 5° año); (iii) ciclo intermedio, con dos años de duración (6° y 7° año) y (iv) consolidación del ciclo, con una duración de dos años (8° y 9° año). Los primeros dos ciclos deben garantizar el principio de continuidad del aprendizaje de los alumnos, sin interrupción, con foco en la alfabetización.

- *Educación secundaria*

La educación secundaria superior es de tres años, mientras que en el nivel de la enseñanza secundaria técnica y profesional en algunos casos puede durar cuatro años, dependiendo del programa. La educación inicial, primaria (que incluye la secundaria básica) y secundaria superior son consideradas parte de la educación básica a partir de la nueva normativa.

- *Educación indígena*

De acuerdo a la LDB (artículos 78 y 79) y la resolución N° 03/1999 del Consejo Nacional de Educación, las escuelas indígenas deben ofrecer una educación intercultural bilingüe como forma de promover la cultura de las poblaciones indígenas para preservar su diversidad étnica. A su vez, el Plan Nacional de Educación (Ley N° 10.172 del 9 de enero de 2001) establece que los Estados tienen la responsabilidad

legal de la educación indígena —de forma directa o a través de su delegación a los municipios—, bajo la coordinación general y con el financiamiento y apoyo del Ministerio de Educación; se debe universalizar en 10 años la oferta para las comunidades indígenas de programas educativos equivalentes a los primeros cuatro grados de la educación primaria, respetando sus formas de vida, sus visiones sobre el mundo y sus específicas situaciones sociolingüísticas; gradualmente, se deberá expandir la oferta de educación de los grados 5° a 8° para las personas indígenas, ya sea en la propia escuela indígena, o integrando a los estudiantes en escuelas ordinarias cercanas, y al mismo tiempo se debe ofrecer el apoyo adicional suficiente para su adaptación, con el objetivo de garantizar el completo acceso a la educación primaria.

- *Evaluación de los resultados de aprendizaje a nivel nacional*

El Ministerio de Educación está abocado a la tarea de garantizar un proceso de evaluación global del sistema educativo, proporcionando una mayor orientación en términos de los objetivos, el rendimiento, y sobre todo la calidad del sistema.

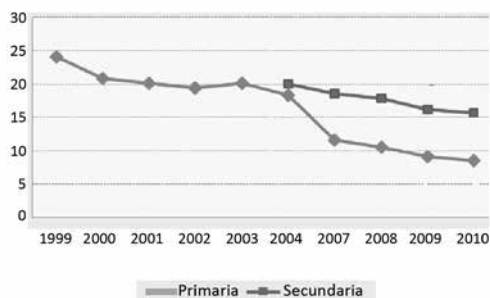
A partir de la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) en 1990, se han realizado varias encuestas nacionales. La propuesta original se amplió en 1995 para incluir la educación secundaria y el sistema de educación privada; en dicho año participaron todos los estados federativos de Brasil. Este sistema es una de las principales fuentes de producción de información relativa a la educación de todo el país, proporciona datos sobre el nivel de rendimiento y la adquisición por parte de los estudiantes de habilidades en lectura e interpretación de textos, resolución de problemas y el uso de conceptos matemáticos.

También se lleva a cabo la evaluación denominada Prova Brasil, que se aplica en los grados 4° y 8° (o 5° y 9° en el nuevo plan de nueve años) de educación primaria y evalúa la lengua portuguesa (centrado en lectura) y matemáticas (centrado en la resolución de problemas).

## Evolución las tasas de repetición

En el período 1999-2010 las tasas de repetición en Brasil han bajado sistemáticamente en educación primaria: pasaron de un 24% en 1999 a un 9% en 2010. En educación secundaria básica han descendido levemente: pasaron de un 20% en 2004 a un 16% en 2010.

Gráfica 5: Tasa de repetición, para todos los grados, ambos sexos (%)



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS-Stat)

Otro dato relevante es el porcentaje de alumnos con algún año de retraso, tanto en primaria como en secundaria, que es explicado en buena medida por la repetición y el abandono intermitente. En la Tabla 1 se puede observar que tanto para el caso del porcentaje de alumnos que presentan un año y dos o más años de retraso la evolución ha sido a la baja de forma significativa. De hecho, esta baja ha sido más importante para el caso del porcentaje de alumnos con dos o más años de retraso. Finalmente, cabe destacar que Minas Gerais tiene valores similares a la media de Brasil.

Tabla 1: porcentaje de alumnos que presentan un año y dos o más años de retraso<sup>28</sup>

	% de 6 a 14 en primaria con 1 año de retraso			% de 6 a 14 en primaria con 2 años o más de retraso			% de 15 a 17 en secundaria con 1 año de retraso			% de 15 a 17 años secundaria con 2 años o más de retraso		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Brasil	23,13	19,03	18,47	33,33	22,08	15,9	30,17	26,18	20,46	13,64	10,03	6,74
Minas Gerais	27,93	20,57	19,41	31,98	15,69	14,77	33,15	30,35	20,43	14,74	10	6,71
San Pablo	23,18	14,92	13,63	19,71	8,22	9,13	28,75	22,03	15,53	11,61	6,58	3,81

Fuente: consulta en la página web: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>

### 4.3.2 Criterios de aplicación de la repetición

El Consejo Estadual de Educación de Minas Gerais es el encargado de establecer las disposiciones para la educación básica sobre las evaluaciones del aprendizaje de acuerdo a la Ley 9.394/96 y a las Directrices Curriculares Nacionales de Educación Básica elaboradas por el Consejo Nacional de Educación.

Primeramente, es necesario destacar que, en cuanto a las formas de organización la Ley confiere a los sistemas de enseñanza las más amplias libertades. Esto significa que cada escuela debe formular su proyecto de organización escolar, que servirá de base para su propuesta pedagógica. Debe optar por organizar la educación básica en: series anuales; períodos semestrales; ciclos; grupos no seriados con base en la edad, las competencias y otros criterios; o diferentes formas de organización, siempre que los intereses del proceso de aprendizaje así lo recomienden. Cabe señalar que estas libertades se han basado en la búsqueda de reducir las altas tasas de repetición que presenta Brasil.

La organización por ciclos consiste en el agrupamiento de los alumnos en base a la edad o al nivel de desarrollo, presuponiendo la progresión continuada de los estudios; entendiéndose por ciclo el tiempo de duración de la fase o etapa de la organización de la enseñanza, definido por la propuesta pedagógica de la escuela. Cada escuela, a partir de su autonomía, debe definir el tiempo de duración de cada ciclo, respetando los mínimos determinados en la Ley para la educación primaria.

#### Formas de progresión

La progresión continuada es el procedimiento utilizado por la escuela que permite a los alumnos avances sucesivos y sin interrupciones. La LDB establece que los centros que utilizan la progresión regular por año podrán adoptar en la educación primaria y media el régimen de progresión continuada, sin perjuicio de los mecanismos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje que realicen dichos establecimientos.

Por otra parte, la LDB en su Art. 24 (inciso III) prevé la posibilidad de progresión parcial en los establecimientos que adopten la progresión gradual por año. La progresión parcial es el procedimiento establecido por la escuela, en base al reglamento escolar, que permite al alumno que tuvo dificultades en algunas disciplinas curriculares igualmente avanzar en sus estudios, recibiendo apoyo para esas disciplinas en los que presentó dificultad. Para esta forma de progresión, la nueva LDB no pone límites en cuanto al número de disciplinas curriculares que puede reprobado el alumno para avanzar al siguiente periodo, dado que esto será una decisión de la escuela, considerando las posibilidades del alumno y de la institución escolar. Estos aspectos de la Ley amplían las oportunidades de aprendizaje y promoción de los alumnos.

En las Directrices Nacionales Curriculares Nacionales para la Educación Básica (MEC, 2013), por su parte, se establece que aun cuando el sistema educativo de la escuela, en uso de su autonomía, haya hecho la opción del régimen anual, es necesario considerar los tres primeros años de la enseñanza primaria como un bloque pedagógico (destinado a la alfabetización) o un ciclo sin posibilidad de interrupción, destinado a ampliar a todos los alumnos las oportunidades de adquisición de los aprendizajes básicos, imprescindibles para sus estudios posteriores. Esta disposición se establece con el objetivo de evitar que los niños que inician la educación primaria “se conviertan en rehenes prematuros de una cultura de la repetición” y que no se interrumpa indebidamente la continuidad de su proceso educativo.

Ella también cuestiona la concepción lineal del aprendizaje que ha llevado a la fragmentación del currículo y al establecimiento de secuencias rígidas de conocimientos, los cuales, durante mucho tiempo, fueron evocados para justificar la reprobación. Sin embargo, se aclara en estas directrices nacionales que la promoción de los alumnos debe vincularse a sus aprendizajes y no se trata, por tanto, de promoción automática. Para garantizar el aprendizaje, las escuelas deberán construir estrategias pedagógicas para recuperar a los alumnos que presenten dificultades de aprendizajes en su proceso de construcción del conocimiento.

Los ciclos así concebidos permiten superar la concepción de la docencia solitaria donde el profesor se relaciona exclusivamente con su clase, que se sustituye por la docencia solidaria, que considera el conjunto de profesores de un ciclo responsable por los alumnos de ese ciclo, aunque no elimina al profesor de referencia que mantiene un contacto más prolongado con la clase. Se apuesta, de esta forma, a que el esfuerzo conjunto de los profesores, apoyados por otras instancias de los sistemas escolares, contribuya a crear una escuela menos selectiva y capaz de proporcionar a cada uno y a todos las atenciones más adecuada a la que tienen derecho (MEC, 2013).

Además, se enfatiza que en el inicio de la primaria, atendiendo las especificidades del desarrollo infantil, la evaluación debe basarse sobre todo en procedimientos de observación y registro de las actividades de los alumnos y portafolios de sus trabajos, seguidos de acompañamiento continuo y de revisión de los abordajes adoptados, siempre que sea necesario.

### **Promoción y evaluación**

En cuanto a la promoción de los alumnos en la educación básica, el Art. 24 (inciso VI) de la Ley determina que la asistencia mínima será de 75% del total de horas lectivas para la aprobación. Por otra parte, la normativa estadual establece que cada escuela debe definir el proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, decidiendo sobre las formas y procedimientos que serán utilizados. La escuela, además, debe considerar la participación de sus docentes en esa definición, no solamente por una exigencia de

la Ley, sino también por el reconocimiento del resultado de numerosos estudios que han demostrado la importancia de la coparticipación como forma de obtener buenos estándares de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el proceso de evaluación que elija adoptar la escuela debe estar incluido en el Reglamento Escolar, y solo así podrá ser utilizado a partir del año lectivo siguiente. Se recomienda que la escuela evalúe permanentemente sus procedimientos para fundamentar cambios en el futuro.

La evaluación consiste en diagnosticar la situación real del aprendizaje del alumno en relación a los indicadores de desempeño, definidos por la escuela en su propuesta pedagógica. Es entendida como la fuente principal de información y referencia para la formulación de prácticas educativas que garanticen el aprendizaje de los alumnos. Es formativa, en el sentido de acompañar las etapas de aprendizaje de la totalidad de la trayectoria personal, identificando los éxitos y las dificultades en el proceso de desarrollo, incluyendo reorientación y de carácter continuo, para organizar mejor las actividades educativas posteriores. La evaluación debe incorporar, además de la dimensión cognitiva, otras dimensiones (cultural, social, biológica y afectiva), que son parte del proceso de formación integral del educando. En este sentido, la evaluación no se puede considerar solo el producto, sino también parte del propio proceso de aprendizaje.

Los aspectos cualitativos del aprendizaje prevalecerán sobre los aspectos cuantitativos y los resultados obtenidos durante el año escolar sobre los exámenes o pruebas finales, en el caso de que hubiesen sido adoptados. En la evaluación continua y acumulativa del desempeño del alumno serán utilizados diversos métodos de verificación del desempeño escolar, incluidos el monitoreo de los registros que acompañan el proceso de aprendizaje.

### **Recuperación de aprendizajes**

También es parte y consecuencia del proceso de evaluación del aprendizaje la recuperación de aquellos alumnos que no consiguieron aprender con los métodos adoptados en el tiempo previsto. La Ley establece que la escuela y sus educadores deben ofrecer, dentro de sus posibilidades y en función de su propuesta pedagógica, los medios necesarios para la recuperación de los alumnos de menor rendimiento. Los procesos de recuperación de carácter obligatorio representan una nueva oportunidad de aprendizaje para los alumnos.

A su vez, en cuanto a la importancia de las estrategias de recuperación del aprendizaje de los alumnos, el Consejo Nacional de Educación recomienda que tales estrategias deben llevarse a cabo durante el período lectivo, ya que la búsqueda del proceso de recuperación y su realización en paralelo al proceso educativo son herramientas importantes para el proceso de aprendizaje y superación de las dificultades en su proceso escolar.

Después de concluido el año o periodo lectivo, la escuela podrá ofrecer además —en los términos del reglamento escolar— otras oportunidades de aprendizaje a los alumnos que, a pesar de los estudios paralelos de recuperación ofrecidos, permanecen con dificultades.

## **Aceleración de estudios y avance escolar**

De acuerdo al Art. 24 de la Ley (ítem V), las escuelas pueden adoptar procesos de aceleración del aprendizaje para los alumnos rezagados o con retraso entre edad y curso. Este es un importante mecanismo que requerirá de un programa deliberado de las escuelas con el fin de proporcionar a los estudiantes oportunidades para progresar más rápidamente en sus estudios, recuperando años, ciclos u otros periodos. Los alumnos con atraso escolar son aquellos que se encuentran con una edad superior a la que corresponde el año, período o ciclo que está cursando.

La escuela, para la aceleración de los estudios, incluirá en su propuesta pedagógica la programación de acciones adecuadas capaz de ofrecer las condiciones que permitan a los alumnos con atraso escolar superarlo. Estas pueden ser organizadas de modo de atender a una o más disciplinas curriculares. De hecho, las estrategias de aceleración pueden asumir múltiples formas, buscando la manera de atender las necesidades de esos alumnos de acuerdo con las posibilidades de la escuela.

Por otra parte, el avance escolar es la forma de brindar al alumno que presenta un nivel de desarrollo por encima de su edad, la oportunidad de concluir en menor tiempo las series, periodos, ciclos o etapas.

## **Criterios de promoción en Mina Gerais**

En Mina Gerais el sistema de aprobación adoptado es que en las escuelas estaduais con años iniciales de la educación primaria (ensino fundamental) no hay reprobación, sino que progresión continuada. Esto implica que la escuela debe apoyar con intervenciones pedagógicas significativas y con estrategias de servicios diferenciados para garantizar el aprendizaje efectivo de los alumnos durante el año en curso (tal como fue desarrollado en la normativa presentada previamente). Los años iniciales están divididos en dos ciclos: ciclo de alfabetización (1°, 2° y 3°) y el ciclo complementario (4° y 5° año). Al final de cada ciclo, el equipo pedagógico de la escuela acompaña, por el tiempo que fuera necesario, a los alumnos que no lograron consolidar todas las capacidades previstas para concluir el ciclo, para que este pueda continuar su enseñanza sin interrupciones.

En los años finales de la educación primaria (6° a 9° año) y en la secundaria, la red de establecimientos adopta la progresión parcial. En caso de que el alumno no logre alcanzar el rendimiento requerido para su aprobación en hasta tres disciplinas, pasa al año siguiente y continúa estudiando el contenido de esas disciplinas durante el período necesario para ser re-evaluado y aprobado. La progresión parcial implica que el docente con el apoyo de especialistas elabore un plan de intervención pedagógica de progresión parcial para cada alumno de forma de garantizar que supere las dificultades en esas materias. En caso de reprobación en más de tres disciplinas, el alumno repetirá el año escolar, pero recibirá atención especial para que no vuelva a pasar por esta experiencia.

La decisión sobre la promoción de los alumnos se debe tomar en forma colegiada por todo el equipo pedagógico de la escuela y se debe informar a los padres no solo sobre las evaluaciones realizadas durante el año lectivo y el resultado de la evaluación final, sino que también debe constar por escrito las medidas que ha implementado la escuela o ha planificado implementar, para brindar a los estudiantes el apoyo y las medidas de recuperación que establece la normativa y que garanticen la continuidad de sus aprendizajes.

### **4.3.3 Estrategias alternativas a la repetición, evaluaciones para la detección temprana de problemas de aprendizaje y estrategias de recuperación de los aprendizajes**

La normativa presentada en la sección V.3.2 tiene un carácter fuertemente orientado a la reducción de la aplicación de la repetición, tanto a nivel federal, estadual y municipal. De hecho, ese objetivo es el que ha inspirado en gran medida la elaboración de las leyes, directrices y demás normativa en materia educativa.

De acuerdo a este marco normativo, además, se han desarrollado en los diferentes sistemas federales, estaduais y municipales una serie de reformas y programas alineados con el objetivo de bajar la incidencia de la repetición y garantizar el aprendizaje de los alumnos. En esta sección se presentará dos importantes instrumentos que ha desarrollado el Estado de Minas Gerais para el logro de los objetivos recién mencionados: el programa de clases de aceleración y el recientemente desarrollado Programa de Intervención Pedagógica.

#### **Programa de Clases de Aceleración**

En el marco de las normas vigentes del sistema educativo brasileño, a partir de 1996 se desarrolla el Programa de Aceleración del Aprendizaje o Clases de Aceleración, para tratar los problemas de sobre-edad y repitencia.

Surgió en San Pablo (inicialmente para los grados 1° a 4° de primaria con un alto desfasaje edad/curso) y se extendió luego a otros estados, implementándose en Minas Gerais a partir del año 1998. Esta expansión a otros municipios fue facilitada posteriormente por la creación de una alianza entre el Ministerio de Educación y el Instituto Ayrton Senna (IAS), que contó con el apoyo financiero de Petrobras y dio lugar al surgimiento del Programa Acelera Brasil. Este programa implica “clases de aceleración” que proponen el cursado de dos años escolares en uno, para que luego los estudiantes puedan insertarse en el curso escolar que corresponda a su edad teórica, lo que exige adaptaciones curriculares y normativas a las escuelas que lo implementan, capacitación docente y nuevas estrategias de enseñanza.

Las clases de aceleración se han concebido como una política focalizada dirigida a los alumnos con problemas de aprendizaje en el punto de partida. Para evitar la estigmatización de los estudiantes, estos no eran enviados a “escuelas aceleradas”, sino que eran agrupados en “clases aceleradas” en su propia unidad escolar para que luego retornaran a las clases regulares y a su propio grupo etario tan rápido como fuera posible.

#### **Características del Programa de Aceleración del Aprendizaje**

Según PREAL (2001), el programa implicaba la creación de cursos especiales de no más de 25 alumnos dentro de las escuelas participantes, donde los niños con dos o más años de retraso respecto a su grado reciben cuatro horas de clase al día, al igual que el resto de los niños de la escuela, pero siendo parte de un proceso de enseñanza que les permitirá avanzar de uno a tres grados dentro del año, según sus logros individuales. El proceso se acompaña de cuadernos de trabajo para los estudiantes, manuales para los profesores y materiales educativos y de lectura para ambos. Es importante destacar que dichos cuadernos

de trabajo de los alumnos fueron diseñados de modo tal que puedan utilizarlos con muy poca ayuda del profesor, con actividades individuales y grupales. Además, contienen proyectos interdisciplinarios cuya duración prevista es de una y tres semanas, los cuales, a su vez, se subdividen en subproyectos y estos en actividades diarias, diseñadas con el objetivo de que los alumnos puedan conquistar éxitos desde los primeros días, lo que contrarresta las experiencias escolares negativas previas. La primera hora de la clase se destinan a la lectura, ya que los alumnos deben leer un libro semanal.

El programa también implicó la producción de material pedagógico simultáneo, lo que facilitó adecuarlo a los destinatarios, ya que al mismo tiempo que ofrecía sugerencias a los docentes, pretendía incorporar sus contribuciones para etapas posteriores. También se organizó un programa especial de capacitación para los profesores que asumieron el proyecto en cuanto al uso de metodologías de enseñanza con actividades diversificadas, capaces de integrar los alumnos con niveles diferentes de conocimiento, y sensibilización para trabajar la auto-estima de los alumnos como condición para el proceso de aprendizaje.

Cabe destacar que el proyecto de clases de aceleración se originó con base en la importancia de la evaluación como instrumento fundamental y renovador de la práctica pedagógica. Establecía que el punto de partida de cada profesor debería ser una evaluación diagnóstica inicial, que favorecería el planeamiento de las actividades en el aula. La retroalimentación del planeamiento de la enseñanza a lo largo del año resultaría de un proceso continuo de evaluaciones sobre los avances y las dificultades de los alumnos en cada momento.

Según Senna (2000), supuso que los profesores analicen evidencias de que no existen razones para continuar con la pedagogía de la repetencia, y que solo tendrán éxito como maestros si sus alumnos tienen éxito. Para ello se brindó formación inicial a los profesores que les proporcionó algunos conceptos importantes sobre la autoestima y la capacidad de recuperación, pero sobre todo nuevos instrumentos para trabajar de una manera nueva, centrada en el estudiante y un programa educativo estructurado que, si se aplicaba correctamente, de manera acelerada, permitiría no solo la aprobación del alumno, sino que también su pasaje hasta dos años adelante. Los estudiantes son evaluados a lo largo del año, cada dos o tres semanas y se evalúan por el dominio de los contenidos, se discute su progreso y las técnicas de estudio. Al final del año para su promoción los alumnos deben rendir exámenes, y la aprobación es responsabilidad del profesor y en algunas escuelas del colegio de profesores.

En la actualidad el programa Acelera Brasil se sigue implementando en muchos estados de Brasil, pero no con el mismo grado de presencia en todos.

- Programa Acelerar para Vencer

Más recientemente, y de forma similar al programa Acelera Brasil, en 2008 la Secretaría de Estado de Educación (SEE) de Minas Gerais dispuso la implementación del Proyecto de aceleración de los aprendizajes “Acelerar para Vencer”, para los alumnos de primaria de la red estadual de enseñanza, que presentan por lo menos dos años de desfasaje edad/curso. Comenzó su implementación inicial en las escuelas de primaria de la región del norte de Minas Gerais (Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce) y de la región metropolitana de Belo Horizonte, para luego expandirse al resto de las regiones de este estado.

El proyecto se define como una estrategia de intervención pedagógica, cuya metodología alternativa está orientada a subsanar las deficiencias (“lagunas”) de aprendizaje y mejorar el desempeño de los alumnos, posibilitando a todos la recuperación del tiempo perdido a lo largo de su trayectoria escolar. Como consecuencia de estas acciones, se espera corregir el flujo escolar, superando la cuestión del fracaso escolar.

Los objetivos perseguidos son: aumentar el nivel de competencias media de los estudiantes de primaria; reducir progresivamente las tasas de desfasaje edad/curso; promover la adquisición de conocimientos y habilidades básicas esenciales para el éxito del estudiante en su pasaje por la escuela; y fortalecer la autoestima de los estudiantes al colocarlos en el año escolar adecuado.

El proyecto tiene dos modalidades:

1. Aceleración I: para los alumnos de los años iniciales.
2. Aceleración II: para los alumnos de los años finales, considerando: (a) primer período de aceleración, para los grados 6° y 7°; (b) segundo período de aceleración, para los grados 8° y 9°.

Los alumnos que bajo cualquiera de estas modalidades logren superar el desfasaje edad/año serán integrados a los cursos regulares de la primaria.

Para implementar el proyecto se debe partir de una prueba diagnóstica de alfabetización para captar a los alumnos que presentan deficiencias en su alfabetización. Los docentes designados para el proyecto deben ser previamente capacitados, deben disponer de materiales de apoyo y se debe destinar ambientes adecuados para el funcionamiento de las clases. El proyecto implica la inclusión de todo el equipo de la escuela en las actividades desarrolladas por la clase de aceleración; a su vez, un equipo de supervisores pedagógicos acompaña y orientan la ejecución del proyecto. El director de la escuela debe comprometerse con los resultados de estas clases. Asimismo, se debe garantizar el involucramiento de las familias en el acompañamiento del progreso del alumno y en las actividades de la escuela.

Se prevé la organización de grupos temporales de estudiantes participantes del proyecto, de la misma clase o de clases diferentes, para la atención diferenciada de aquellos que aún no han adquirido las habilidades de lectura y escritura. Para estas clases o grupos temporales se designan maestros de alfabetización, cuyo rol es consolidar el proceso de alfabetización de los estudiantes. Para los alumnos que no presentan tantas deficiencias en su alfabetización se los asigna directamente a las clases de aceleración.

Las clases de las escuelas para ambas modalidades deben ser de 20 a 25 alumnos en promedio, siendo: (i) para los alumnos desfasados no alfabetizados, clases temporales de alfabetización de 20 alumnos; (ii) para los alumnos desfasados alfabetizados, clases de aceleración de estudios de 25 alumnos.

La propuesta pedagógica adoptada por el proyecto está centrada en el alumno desfasado, con repitencias sucesivas, con historia de fracasos acumulados, baja auto-estima y que, por eso, necesita de atención especial, con profesores bien preparados, currículo y materiales didácticos específicos y adecuados. En este sentido, la metodología adoptada utiliza material de auto-instrucción formulado dentro de la pedagogía de proyectos y diferenciado para los años iniciales y finales de la primaria. A cada día le corresponde un nuevo desafío de aprender nuevos contenidos. Al final del día hay un momento de auto-evaluación que le permite al alumno medir su progreso, evaluar sus conocimientos, así como su relacionamiento con el resto de los alumnos y el profesor.

En los años iniciales de primaria, la enseñanza se estructura en pequeños proyectos, con un abordaje interdisciplinar, donde la idea es que el alumno vaya reconstruyendo su auto-concepto y habituándose a obtener éxitos concretos en las tareas escolares, adquiriendo los hábitos y habilidades básicas para este nivel. En los años finales de primaria la propuesta pedagógica está orientada a promover en los alumnos la producción de conocimiento propio, con énfasis en la autonomía e independencia intelectual, posibilitando, entre otros aspectos, su tránsito por los contenidos científicos, de forma activa y participativa. La aceleración de estudios debe funcionar mediante el régimen de progresión continuada, como estrategia pedagógica para controlar mejor el desarrollo continuo y progresivo del alumno, con acciones que permitan la individualización de las actividades curriculares, en función del éxito y respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno.

La evaluación del rendimiento escolar debe, además, efectuarse con una prevalencia de los aspectos cualitativos sobre los cuantitativos y con especial énfasis en la evaluación diagnóstica, la cual debe servir para alimentar, sostener y guiar la intervención pedagógica, apoyando la práctica del docente. A los estudiantes también se les exige una asistencia mínima del 75% de la carga total del periodo lectivo.

Además, se sugiere la realización de evaluaciones de diagnóstico colectivas, preferiblemente bimestrales, para todas las clases de aceleración. Estas evaluaciones, elaboradas por un equipo de la escuela, con el apoyo de la Secretaría Regional de Educación (SRE) deben ser aplicadas y analizadas por el equipo del proyecto. Con este sistema se pretende lograr un monitoreo más frecuente de esta estrategia pedagógica, que permita una mayor rapidez en la corrección de los aspectos que resultan insatisfactorios.

## **Programa de Intervención Pedagógica (PIP)**

A partir del año 2007 se viene implementando en Minas Gerais un programa con foco en la alfabetización de los niños de los primeros años de la enseñanza primaria que ya ha presentado buenos resultados en la medida que ha permitido aumentar el porcentaje de alumnos de tercer año del ciclo de alfabetización que poseen un nivel de lectura recomendable, medido por el PROALFA (Programa de Evaluación de la Alfabetización). Según la Secretaría de Educación Estadual este porcentaje ha aumentado de un 49% en 2006 a un 89% en 2011.

El Programa de Intervención Pedagógica/Alfabetización en el Tiempo Adecuado (PIP/ATC) tiene como objetivo mejorar la eficacia de la educación primaria en las escuelas municipales por medio de intervenciones pedagógicas que garanticen la elevación de los índices de desempeño de los alumnos de 1° a 5° año. El PIP realiza un trabajo permanente de visitas y acompañamiento en las escuelas para posibilitar los avances en la gestión pedagógica, propone estrategias de intervención, capacita y apoya a los profesores.

En 2012 fue lanzada la segunda fase del PIP estadual (PIP II), cuyo objetivo es llevar a los años finales de la educación primaria (6° a 9° año) la experiencia de los años iniciales (1° a 5°), con foco en lengua portuguesa, matemáticas y ciencias. En 2013, el gobierno del Estado extendió a los municipios mineros la oportunidad de acceder a la metodología del PIP para los años iniciales de la enseñanza primaria y obtuvo una adhesión total.

## Surgimiento del Programa y descripción

A través del PIP/ATC el Gobierno de Minas Gerais desarrolla una estrategia para la educación básica que articula la evaluación sistemática de los resultados con acciones de naturaleza pedagógica. La idea es garantizar al sistema de educación estadual la capacidad y agilidad necesarias para realizar ajustes e intervenciones que aseguren mejorar los resultados.

Uno de los pilares de este programa, que surgió con la meta “todos los niños leyendo y escribiendo a los ocho años de edad”, es la ampliación y perfeccionamiento del sistema Minero de Evaluación de la Educación Pública (SIMAVE), del cual forma parte el Programa de Evaluación de la Alfabetización (PROALFA) aplicado en la red estadual y también en todas las redes municipales de enseñanza del Estado.

La estrategia del PIP se basa fundamentalmente en el apoyo a la escuela para asegurar el acompañamiento y la orientación del profesor en el aula y del gestor en la administración escolar. Establece un tipo de trabajo en equipo donde la coordinación es fundamental para lograr mejorar el desempeño del alumno, de forma de garantizar el éxito de su trayectoria escolar.

En este marco, juega un rol importante el director de la escuela como coordinador, incentivador y facilitador del proceso, quien debe garantizar que el supervisor pedagógico trabaje en conjunto con el cuerpo docente, haciendo reuniones periódicas con su equipo, garantizando que todos los profesores reflexionen sobre los resultados de las evaluaciones, estimulando el intercambio de experiencias entre los docentes y traduciendo los resultados de las evaluaciones externas en estrategias de gestión que conduzcan al desarrollo integral de la escuela.

El PIP cuenta con materiales de apoyo para dar soporte a la práctica docente. Elabora y distribuye materiales didáctico pedagógicos como las guías para alfabetizadores, directores, especialistas; los cuadernos de buenas prácticas; kits con sugerencias de actividades para la práctica en el aula, entre otros; los que junto a la capacitación continua de los equipos educacionales constituyen aspectos esenciales para el apoyo y el soporte de los agentes educativos que forman parte del programa.

El “Día D”

Por medio de los resultados de PROALFA y del trabajo con las escuelas, todas las instituciones de enseñanza, en un mismo día —denominado “Día D”—, con orientaciones de los equipos pedagógicos, elaboran sus respectivos Plan de Intervención Pedagógica, para garantizar la alfabetización de los alumnos en el tiempo adecuado, especialmente de aquellos que se encuentran en un nivel de desempeño por debajo del recomendado. El “Día D” de la escuela es seguido de un encuentro con los padres y responsables de los alumnos para explicarles los resultados del PROALFA, así como debates y presentación de sugerencias sobre el Plan de Intervención Pedagógica.

El funcionamiento del PIP municipal se basa en una cadena de apoyo pedagógico, donde está presente el equipo central, el equipo regional y el equipo municipal del PIP, con el objetivo de ayudar a las escuelas municipales a obtener un mejor desempeño de sus alumnos:

- **Equipo central (SEE):** orienta y capacita al equipo regional; compila, analiza y distribuye los resultados de las evaluaciones externas PROALFA/PROEB.

- **Equipo regional (SRE):** apoya y orienta al equipo municipal; realiza la formación continua con apoyo del equipo regional del PIP; identifica y difunde mejores prácticas; visita a las Secretarías Municipales de Educación (SME) y escuelas estratégicas, en conjunto con el Equipo Municipal.
- **Equipo Municipal (SME):** apoya y orienta el trabajo de los directores, especialistas y profesores (incluyendo la formación continua); visita a las escuelas con foco en el aula.

La actuación del Equipo Municipal del PIP junto a las escuelas, con visitas constantes a las aulas, garantiza el apoyo y soporte a los profesores alfabetizadores en su práctica cotidiana, permitiendo identificar las dificultades de cada alumno para, entonces, proponer acciones de intervenciones pedagógicas más adecuadas.

La estrategia del PIP tiene un fuerte énfasis en el desempeño de los alumnos para mejorarlo. En este sentido, los profesores y especialistas deben apropiarse efectivamente de los resultados de las evaluaciones externas de los alumnos de su escuela. Luego, las escuelas elaboran, con sugerencias y aprobación de la comunidad escolar —como se dijo anteriormente—, su Plan de Intervención Pedagógica, para que el profesor mejore sus prácticas de enseñanza en el aula de acuerdo a lo que fue discutido en dicho Plan. A su vez, el SME ofrece orientación, acompañamiento y monitoreo eficaces para su ejecución.

Para la Secretaría de Estado de Educación (SEE) es importante expandir el PIP para las redes municipales de enseñanza, dado que los municipios son los mayores prestadores de servicios de educación pública en los años iniciales de la enseñanza primaria. Por otro lado, considerando los años finales de la primaria (5° a 6° año), dado que la red estadual recibe una cantidad importante de alumnos provenientes de las redes municipales, se busca por medio de este programa aumentar la calidad en ambas redes, para que haya un flujo adecuado de los alumnos entre los años iniciales y finales de la primaria.

En este contexto, el objetivo del Gobierno del Estado es expandir el PIP, por medio de la SEE de Minas Gerais, para los años iniciales de primaria (1° a 5° año) de las redes públicas municipales. Este nivel de escolaridad es considerado la base para el desarrollo de los alumnos y la intervención pedagógica en dicho nivel tiene impacto en la calidad de la enseñanza de los años finales. Además, la intervención pedagógica implica reducciones en los índices de reprobación en 6° año y, consecuentemente, las tasas de desfasaje edad-año de escolaridad en los años finales de primaria.

Se presentan, entonces, las principales características metodológicas del PIP propuestas para la implementación en las redes municipales:

- *Análisis de los indicadores educativos municipales:* se debe realizar un análisis criterioso de los indicadores relacionados, sobre todo, del PROALFA, lo que es importante para la elaboración de un diagnóstico de la situación educacional del municipio.
- *Definición y establecimiento de metas con las escuelas:* la gestión municipal debe definir y pactar metas para un período de cuatro años, pudiendo o no utilizar aquellas sugeridas por la SEE.
- *Formación del equipo PIP municipal de la Secretaría Municipal de Educación:* para garantizar la efectiva implementación del PIP en su red de enseñanza, la SME debe, con apoyo de la SEE, comprometerse a:

- Formar un equipo pedagógico del PIP municipal, compuesto por profesores o pedagogos con experiencia y conocimiento en alfabetización, con el objetivo de apoyar al profesor y transformar las prácticas en el aula.
- Garantizar, en acuerdo con la SEE, la formación continua de directores escolares, especialistas y profesores.
- Viabilizar la infraestructura necesaria para realizar las evaluaciones externas (PROALFA, PROEB y Prova Brasil) y, posteriormente, coordinar el proceso de análisis de los resultados y la elaboración del Plan de Intervención Pedagógica en cada escuela.
- Garantizar el apoyo necesario y la transformación de las prácticas pedagógicas en las escuelas.

Por su parte la SEE apoyará a las escuelas mediante:

- Apoyo a la SME en el análisis de los resultados escolares para la identificación de tipos diferentes de escuelas: interpretar resultados escolares; identificar escuelas con desempeños diferentes.
- Soporte a las escuelas, garantizando que las siguientes acciones acontezcan regularmente; y orientación y acompañamiento de implementación del plan de intervención pedagógica: interpretar resultados escolares; elaborar planos; mejorar prácticas pedagógicas; orientar y acompañar.

Además, la SEE se compromete a capacitar de forma permanente al equipo municipal del PIP, así como a los gestores, especialistas y profesores de las escuelas. También proporcionará el material de apoyo (didáctico-pedagógico, guías para alfabetizadores, directores de escuelas, especialistas, etc.).

Finalmente, el apoyo del PIP a los Municipios será focalizado en dos áreas principales:

- Apoyo pedagógico: capacitación continua del equipo pedagógico y gestor del PIP del municipio; material didáctico-pedagógico; apoyo a la formación continua de los profesores y especialistas; apoyo a la gestión pedagógica de cada escuela con acompañamiento de visitas, con foco en el aula.
- Apoyo operacional: definición de metas y metodologías de evaluación externa; definición de perfil técnico-pedagógico del equipo del PIP municipal y orientación en la selección del equipo.

## Canadá

Para este país, al igual que para Brasil, se presentará el caso del sistema educativo de una provincia en particular, específicamente el caso de New Brunswick.

A fines del siglo XX, en Canadá adquiere gran importancia el desarrollo de la primera infancia, considerado fundamental para asegurar el éxito de los niños tanto en la escuela, como a lo largo de toda su vida. Si bien este énfasis se da en todas las provincias y

territorios del país, resulta interesante estudiar el caso de la provincia de New Brunswick, la cual ha desarrollado en los últimos años varias estrategias para mejorar la oferta y calidad de servicios de aprendizaje temprano y cuidado infantil.

Una clara señal del fuerte énfasis que se está haciendo en esta provincia en cuanto al desarrollo de la primera infancia es la creación en 2010 del Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia, con el objetivo de crear el escenario para la construcción de un proceso continuo de aprendizaje a partir del nacimiento.

Para lograr sus propósitos, el gobierno de New Brunswick ha promovido el fortalecimiento de la capacidad de las comunidades y sus agentes locales para apoyar a los niños en edad preescolar y sus familias. En el marco de este trabajo conjunto, y tal como se desarrollará a lo largo de esta sección, New Brunswick está implementando, por ejemplo, centros integrados de desarrollo infantil como una forma de brindar en un mismo sitio, a los niños y sus padres, todos los servicios disponibles en la comunidad para el aprendizaje temprano y el cuidado infantil, siendo una de las primeras provincias de Canadá en hacerlo.

### 4.4.1 Contexto y normativa

Canadá se caracteriza por poseer un nivel de desarrollo humano muy alto (0,91 en 2011), por lo que se ubica por encima de los países antes estudiados en el ranking elaborado por PNUD,<sup>29</sup> con un índice de Gini de 0,315 (OCDE, 2011),<sup>30</sup> siendo uno de los países con el nivel de vida más alto del mundo. A su vez, el gasto público en educación representó el 5,4% del PIB para el año 2011 (UIS-Stat, UNESCO).

En cuanto al desempeño de los alumnos en secundaria, en la prueba PISA 2012 los estudiantes canadienses de 15 años de edad lograron una puntuación media de 518 en Matemáticas, que es 24 puntos por encima de la media de la OCDE. En este sentido, Canadá fue superado solo por Corea, Japón y Suiza entre los países de la OCDE. Además, entre los 65 países o regiones participantes, solo nueve se desempeñaron mejor que Canadá (Shangai-China, Singapur, Hong Kong-China, China-Taipei, Corea, Macao-China, Japón, Liechtenstein, Suiza), y se desempeñaron en similar forma siete países (Países Bajos, Estonia, Finlandia, Polonia, Bélgica, Alemania, Vietnam). También en Lectura y Ciencias, los estudiantes canadienses obtuvie-

29 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

30 El Gini se obtuvo a través de consulta en la página web: <http://stats.oecd.org/>

*Para este país, al igual que para Brasil, se presentará el caso del sistema educativo de una provincia en particular, específicamente el caso de New Brunswick.*

ron un buen desempeño, con puntajes promedios de 523 y 525 respectivamente, muy por encima de los promedios de la OCDE (496 y 501 respectivamente) (CMEC, 2013).

## **Historia reciente de las políticas de educación<sup>31</sup>**

<sup>14</sup>En los años 90 se inician importantes cambios en el sistema educativo de Canadá orientados a mejorar la calidad de la educación. Entre ellos se dieron una serie de transformaciones en relación a la organización del sistema educativo, la financiación, la renovación curricular, el desarrollo de la primera infancia, las evaluaciones de desempeño, y la introducción de las tecnologías de la información y comunicación en todos los niveles.

En cuanto a la reestructuración del sistema educativo, problemas de déficit llevaron a los gobiernos a reducir sus presupuestos y buscar una mayor eficiencia en la prestación de servicios. En este sentido, se fusionaron muchos departamentos con el fin de reducir los costos administrativos de la educación. Esto implicó que en muchas jurisdicciones ahora solo un departamento sea responsable de varios niveles de educación. Varias provincias también han re-centralizado las funciones esenciales, que habían sido entregadas a las administraciones locales, como la programación, financiación y la evaluación del personal docente.

La mayoría de las provincias también han reducido el número de los consejos escolares, comisiones o distritos en los últimos años, y han adoptado estrategias para asegurar que los departamentos gubernamentales, administraciones locales e instituciones educativas de primaria y secundaria sean responsables ante los padres y los contribuyentes por la forma en que se gastan los fondos públicos y sobre su capacidad para lograr los resultados deseados en términos de calidad del aprendizaje (accountability).

Cabe destacar la gran importancia que adquirió el desarrollo de la primera infancia en todas las administraciones educativas canadienses en el fin del siglo XX. Esto se dio bajo la convicción de todas las provincias y territorios sobre la inversión que el desarrollo de la primera infancia representa para el futuro de Canadá, y de que la intervención temprana resulta en ventajas duraderas que se extenderá a lo largo de toda la vida de los individuos.

## **Normativa general (principal) y características del sistema educativo<sup>32</sup>**

Canadá está formado por diez provincias y tres territorios. A diferencia de la mayoría de los Estados, este país federal no cuenta con una oficina nacional para la educación; el Acto Constitucional de 1867 establece que son las provincias y territorios los responsables de la educación. A su vez, el Gobierno de Canadá aprobó dos leyes importantes, la Ley de Territorios del Noroeste y la Ley de Yukon, dando a los dos territorios la responsabilidad de los servicios de educación, para lo cual el gobierno federal asume la financiación. El nuevo territorio de Nunavut fue creado posteriormente, en 1999.

Cada territorio y provincia ha creado su propio departamento o ministerio de educación que tiene el control sobre la política educativa y gestiona la entrega de servicios de educación. Las provincias están divididas en distritos escolares y tienen la facultad de delegar el poder en juntas o consejos escolares locales, o en comisiones de otras agencias creadas o reconocidas por las provincias y territorios, que ponen en práctica las políticas y planes de estudio establecidos por dichas provincias.

<sup>31</sup> La información para elaborar esta sección se obtuvo del documento Datos Mundiales de Educación 2006/2007 (Canadá).

<sup>32</sup> La información para elaborar esta sección se obtuvo del documento Datos Mundiales de Educación 2006/2007 (Canadá).

Por lo general, la gobernanza local de la educación está a cargo de consejos escolares (cuyos miembros son electos por votación pública), los cuales fueron creados para aumentar la participación de los padres en la toma de decisiones de la escuela. A su vez, la legislación en cada provincia se compone de leyes provinciales, junto con los estatutos y reglamentos de las juntas escolares locales o comisiones que establecen el reparto de responsabilidades en el ámbito de la enseñanza pública.

Sin embargo, aunque el gobierno federal no comparte el ejercicio del poder directo sobre la educación, sí ejerce un grado de influencia sobre las políticas, normas y objetivos en este sector. En 1967 se creó un organismo nacional, el Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC), para promover el debate sobre los asuntos de interés mutuo y una mayor colaboración y consulta entre provincias y territorios, servir de enlace con el gobierno federal, y para representar a la educación canadiense a nivel internacional. A través del CMEC, los ministros de educación actualmente trabajan en varias iniciativas de carácter estratégico básico, en las que participan todas las jurisdicciones, o actividades específicas, donde participan las provincias y territorios de acuerdo a sus intereses.

Canadá tiene dos lenguas oficiales, el inglés y el francés. La mayoría de los franco-hablantes viven en Quebec, pero también hay un gran número de franco-hablantes en New Brunswick, Ontario y Manitoba. Por tanto, la educación en Canadá es ofrecida en los dos idiomas oficiales, pero en diversos grados dependiendo de la región. La edad para la educación obligatoria varía de una jurisdicción a otra, pero la mayoría la establece desde los 6 o 7 años a los 16. El sistema educativo de Canadá incluye a las escuelas públicas, que son gratuitas y financiadas por el gobierno, y las escuelas privadas, donde los estudiantes tienen que pagar.

En cuanto a la certificación, el departamento o ministerio de educación provincial o territorial transfiere el poder a las escuelas para que sean ellas quienes certifiquen los avances de los estudiantes entre niveles, incluso algunas entregan los diplomas de graduación a los estudiantes que terminan sus estudios. En otras provincias, al terminar la secundaria todos los estudiantes deben presentar un examen que certifica la terminación de sus estudios básicos (OEA-AICD, 2004).

- *Educación pre-escolar*

Los programas pre-escolares (kindergarten) o jardín de niños, que no son obligatorios, son operados por las autoridades educativas locales y proporcionan a los niños de 4 y 5 años preparación para el primer grado de la primaria. Son ofrecidos por todas las provincias y territorios, con excepción de la Isla del Príncipe Eduardo, donde el jardín de infantes para 5 años de edad se considera una parte fundamental del programa de primaria y es obligatoria. La intensidad de los programas también varía, con programas de día completo y de medio día, dependiendo de la junta escolar.

- *Educación primaria*

La educación primaria en la mayoría de provincias cubre los primeros seis a ocho años de escolaridad obligatoria y por lo general comienza a los 6 años de edad. El punto de transición entre la educación primaria y la secundaria varía dependiendo de la jurisdicción, e incluso al interior de cada jurisdicción. Algunas escuelas tienen diseñado un sistema continuo entre primaria y secundaria y, por tanto, la primaria va hasta el grado 8°. Sin embargo, algunas juntas escolares rompen la continuidad primaria-secundaria en las escuelas que agrupan los grados de primaria del 1° hasta el grado 5° o 6°, luego tienen tres o dos años de enseñanza media o secundaria básica, y finalmente secundaria superior.

- *Educación secundaria*

Después de seis u ocho años de educación primaria los alumnos pasan a la educación secundaria para completar doce años de educación. La secundaria superior por lo general incluye los grados 9° a 12°. En las regiones con secundaria básica separada de la primaria también incluyen los grados 7° y 8°. Una gran variedad de programas —vocacionales (entrenamiento para el trabajo) y académicos— son ofrecidos en el nivel secundario, por lo general en la misma escuela. Canadá se distingue por no separar las instituciones secundarias para la formación profesional y la laboral. Los cursos vocacionales se ofrecen normalmente en los dos últimos años de educación secundaria, aunque algunos cursos de especialización se pueden tomar antes. A su vez, se ofrecen programas cortos que preparan a los estudiantes para practicar diversos oficios, si no desean prolongar sus estudios, o no quieren obtener una formación profesional especializada.

Los dos primeros años del nivel secundario por lo general ofrecen un núcleo de asignaturas obligatorias suplementarias por algunas materias optativas. En los dos últimos años hay menos asignaturas obligatorias para que los estudiantes puedan elegir cursos optativos en programas especializados que los preparan para entrar en el mercado de trabajo o para satisfacer los requisitos de admisión de la universidad después de la secundaria. Los alumnos que superen el número requerido de los cursos obligatorios y opcionales se gradúan con un diploma de escuela secundaria.

- *El sistema educativo de New Brunswick*<sup>33</sup>

Desde 1967, el gobierno provincial se ha convertido en el único responsable de la financiación de las escuelas públicas y se ha comprometido con la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. En New Brunswick es el Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia (EECD, por su sigla en inglés) el responsable del sistema educativo público, y brinda enseñanza desde el jardín de infantes hasta el grado 12° (K-12). El Ministerio de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia prescribe el currículo y establece las metas y los estándares educativos.

El sistema de educación pública tiene siete distritos escolares, tres franceses y cuatro ingleses. El Ministerio de Educación comparte responsabilidades con los Consejos de Educación del Distrito (DEC), los cuales están integrados por miembros elegidos públicamente y localmente; responsables de establecer la dirección, prioridades y funcionamiento de los distritos escolares y la toma de decisiones en cuanto a los temas operativos de las escuelas.

New Brunswick es la única provincia oficialmente bilingüe de Canadá, y por tanto ofrece a los estudiantes la oportunidad de aprender en francés y en inglés a través de dos sistemas educativos paralelos pero separados. Cada sector lingüístico del Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia (anglófono y francófono) es responsable de su propio plan de estudios y evaluación. Cabe aclarar que a pesar de esta división, en cada sistema educativo se ofrece el otro idioma como segunda lengua.

En cuanto a la organización de la enseñanza, existen algunas diferencias entre ambos sistemas lingüísticos. El sistema anglófono, por lo general, se divide en educación primaria, que comprende desde kindergarten al grado 5°; educación media, desde el grado 6° al 8°; y educación superior, desde el grado 9° al 12°. El sistema francófono, por lo general, se divide en educación primaria, que comprende desde kindergarten hasta el grado 8°; y educación superior, desde el grado 9° al 12°.

---

<sup>33</sup> La información para elaborar esta sección, se obtuvo de la página web del Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de New Brunswick: <http://www.gnb.ca/0000/index-e.asp>

- Evaluación nacional de los aprendizajes a nivel nacional

El CMEC puso en marcha en 1989 el Programa de Indicadores de Logros Escolares (SAIP), en el cual las provincias trabajaron en conjunto para producir e implementar, por primera vez, un instrumento nacional para la evaluación de la lectura, escritura y matemáticas en la educación primaria y secundaria. En 1989, el CMEC también formó en conjunto con Canada Statistics, la denominada Canadian Education Statistics Council (CESC), para proporcionar y difundir estadísticas educativas comparables.

En 2003, los ministros provinciales y territoriales de educación, a través del Consejo de Ministros de Educación de Canadá (CMEC), acordaron desarrollar el Programa de Evaluación Pan-canadiense (PCAP),<sup>34</sup> en sustitución de su Programa de Indicadores de Logro Escolar (SAIP). Este nuevo programa controla periódicamente los conocimientos y habilidades en lectura, ciencias y matemáticas de los estudiantes de 8° grado de todo Canadá. El dominio principal de cada evaluación PCAP será una de estas áreas de aprendizaje, pero cada evaluación incluirá dominios menores de los otros. El PCAP incluye cuestionarios para los estudiantes, maestros y directores de escuela. Estos cuestionarios generan valiosa información sobre los factores que influyen en el rendimiento estudiantil. La primera evaluación del PCAP se realizó en 2007 y el dominio principal de esta primera ronda fue la lectura.

### **Evaluaciones provinciales en alfabetización y aritmética**

El Programa de Evaluación de New Brunswick (NBAP) tiene el propósito de determinar si los estudiantes demuestran las habilidades y conceptos descritos en el currículo (en alfabetización y aritmética), elaborar informes provinciales sobre los logros de los estudiantes con respecto a los estándares provinciales en determinados momentos de su escolarización; ayudar a las escuelas, distritos y a la provincia en el monitoreo del aprendizaje de los alumnos; y coordinar la administración de las evaluaciones nacionales e internacionales. Actualmente, los programas de evaluación a gran escala en Nuevo Brunswick son gestionados por la Assessment and Evaluation Branch del EECD, que se encarga de la administración de todas las evaluaciones provinciales, así como los programas internacionales y pan-canadienses de evaluación.

Se considera que antes de que los niños puedan leer para aprender tienen que aprender a leer, y que por tanto los niños que no han adquirido las bases necesarias hacia el final del grado 3° son propensos a experimentar dificultades a lo largo del resto de su escolaridad. Es por ello que a nivel provincial se pone un fuerte énfasis en ayudar a los alumnos que tienen dificultades en los primeros grados y por tanto las evaluaciones en New Brunswick se centran en dichos grados. La información que proporcionan estas evaluaciones permite intervenir a tiempo para ayudar a los alumnos con dificultades.

New Brunswick lleva a cabo evaluaciones de alfabetización en los momentos críticos de la educación de los estudiantes. Evaluaciones de lectura y escritura son llevadas a cabo en primaria (al final del 2° grado y en el 4° grado), en el nivel medio (7° grado) y en secundaria (grado 9°).

En 2013 la evaluación de la alfabetización provincial se aplicó a los alumnos de 2° grado cerca del final del año escolar 2012-2013. La meta del gobierno de New Brunswick es que el 90% de los estudiantes salgan de 2° grado con la habilidad de leer. De los niños inscritos en el programa de Inglés Prime, el 79,5% alcanzó o superó el nivel de rendimiento adecuado en la lectura; dentro de estos el 53,9% alcanzó el nivel de logro adecuado y el 25,6% alcanzó el nivel de logro más alto.

---

<sup>34</sup> Por más información sobre el PCAP visitar: [http://www.cmec.ca/240/Programs-and-Initiatives/Assessment/Pan-Canadian-Assessment-Program-\(PCAP\)/Overview/index.html](http://www.cmec.ca/240/Programs-and-Initiatives/Assessment/Pan-Canadian-Assessment-Program-(PCAP)/Overview/index.html)

Por otra parte, también en 2012-2013 se realizó la evaluación de la alfabetización en inglés para el 7° grado. La meta del gobierno de New Brunswick es que el 85% de los estudiantes alcancen o superen los niveles adecuados en materia de alfabetización para este grado. De los estudiantes registrados, el 76,2% alcanzó o superó el nivel de rendimiento adecuado en lectura. De estos estudiantes, el 66,3% alcanzó el nivel de logro adecuado y el 9,9% alcanzó el nivel de logro más alto.

## Evolución de las tasas de repetición

Según lo que informaron los estudiantes canadienses evaluados en la prueba PISA 2012, el porcentaje de estudiantes de 15 años que repitió de grado alguna vez en la educación primaria es muy reducido: cercano al 4%. A su vez, dicho porcentaje es similar en el caso de la enseñanza secundaria básica donde alcanza el 4,5%.

Tabla 2: Porcentaje de estudiantes que informaron haber repetido algún grado

Cantidad de veces que repitieron	Primaria	Secundaria básica
Una vez	3,9	3,8
Dos o más veces	0,3	0,7

Fuente: PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices. OCDE 2013. Anexo B1, Cap. 2 – Tabla IV.2.2. Versión 1.

### 4.4.2 Criterios de aplicación de la repetición

Según los Datos Mundiales de Educación (2006-07), el progreso continuo en Canadá es la norma en los niveles de primaria, lo que significa que los niños rara vez son retenidos durante un año más en el mismo grado, a pesar de sus niveles de logro. Más bien, para ayudar a mejorar el rendimiento del estudiante se utilizan varios tipos de remediación, los cuales se desarrollan en el salón regular de clase y de forma individualizada, o en un centro dentro de la misma escuela por un período limitado de tiempo.

En secundaria, los primeros años se dedican principalmente a materias obligatorias, con algunas materias optativas. Los cursos básicos a nivel de secundaria a menudo se ofrecen con diferentes grados de dificultad, dando a los estudiantes la opción de elegir el nivel de curso a tomar. En los últimos años de secundaria el número de asignaturas obligatorias se reduce, lo que les permite a los estudiantes pasar más tiempo en los programas de especialización.

En el nivel secundario por lo general funciona un sistema de créditos y promoción por asignaturas en lugar de por grado. Los diplomas de secundaria se otorgan a los alumnos que superen los cursos obligatorios y opcionales de sus programas.

#### La evaluación del aprendizaje en New Brunswick

En el marco establecido por el Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de New Brunswick la evaluación de los alumnos es un componente integral del proceso enseñanza-aprendizaje.

Su propósito principal es mejorar el aprendizaje de los alumnos.

La evaluación es continua y fundamental para el aprendizaje de los alumnos en todos los niveles del sistema educativo: de la provincia, distrito y escuela. Por un lado, permite recoger datos para que los docentes puedan determinar las necesidades de sus alumnos y para hacer frente a ellas de la manera más adecuada con el fin de adaptar el proceso de enseñanza. Por otra parte, los datos recopilados a gran escala a través de los programas de evaluación provincial permiten a los responsables políticos tomar decisiones de programación a nivel provincial, del distrito o la escuela. Sin embargo, la premisa esencial es que las prácticas de evaluación deben ser compatibles con la mejora del aprendizaje de los estudiantes, lo que es válido para el aula y para evaluaciones a gran escala. Esta premisa también implica que el foco de la evaluación en el aula está en la evaluación formativa.

En el marco para la evaluación provincial también se hace énfasis en que el proceso evaluativo tiene que ser equilibrado, con instancias de evaluaciones sistémicas (que miden el progreso en las metas de rendimiento académico del sistema educativo) e instancias de evaluación individual del estudiante durante el año lectivo (con la cual se debe medir y garantizar la mejora individual). Asimismo, está última tiene que ser equilibrada, combinando la evaluación formativa (información continua sobre el progreso de cada estudiante hacia el cumplimiento de objetivos específicos) y la evaluación sumativa (a través de pruebas sumarias que indican el éxito en el cumplimiento de los objetivos en diversas instancias a lo largo del tiempo). Un programa de evaluación equilibrada satisface las necesidades de información de todos los interesados.

#### **4.4.3 Estrategias alternativas a la repetición, evaluaciones para la detección temprana de problemas de aprendizaje y estrategias de recuperación de los aprendizajes**

El caso del sistema educativo de New Brunswick constituye un ejemplo para analizar el rol de la evaluación para la detección temprana de problemas de aprendizaje, y por consiguiente la implementación de intervenciones tempranas que garanticen la superación de las dificultades de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro del éxito escolar.

En New Brunswick esto se hace posible gracias a las iniciativas que esta provincia ha desarrollado en los últimos años para promover el acceso a servicios para la primera infancia de calidad, integrales y que emplean herramientas de diagnóstico temprano para ayudar a que los niños tengan una transición positiva en su pasaje por todos los niveles del sistema educativo, desde la etapa preescolar.

#### **Estrategia para la primera infancia**

En 2008 el gobierno de New Brunswick —basado en la investigación, las mejores prácticas y la consulta pública— lanzó “Prepararse para el éxito: Una estrategia para la primera infancia de 10 años”, que incluye una serie de iniciativas para brindar apoyo general y focalizado a los niños pequeños y sus padres. El documento contiene siete compromisos y 39 acciones concretas para garantizar servicios integrados y accesibles para los niños en edad preescolar.

Dicho gobierno entiende que los primeros años de la vida de los niños son esenciales para su desarrollo, por tanto, esta estrategia pretende atenderlos en esos años de forma de asegurar que los niños tengan éxito en la escuela y crezcan saludables. Para lograrlo se prevé inversiones en: la creación de nuevos cen-

tros para la atención a la primera infancia; la contratación de especialistas de aprendizaje temprano; brindar soporte mejorado para los niños en riesgo y con necesidades especiales; apoyar a los padres asegurándoles servicios para sus hijos desde el nacimiento, brindándoles información sobre la forma de garantizar experiencias tempranas de aprendizaje y cuidado de calidad y otorgándoles subsidios de cuidado infantil.

Mediante esta estrategia, el gobierno también se compromete a asegurar la capacitación de los proveedores de servicios de aprendizaje temprano y cuidado de la primera infancia para garantizar que los niños que asisten a centros de cuidado infantil regulados reciban el mejor cuidado posible. También se aumentaron los requisitos de calificación del personal de estos centros, los que tienen que tener un nivel de estudios terciarios en educación infantil. Esto incluye, entre otras acciones, apoyar la Universidad de New Brunswick y l'Université de Moncton para asegurar que todo el personal de servicios de cuidado infantil regulados sea capacitado en el nuevo currículo provincial para este nivel de atención.

Es importante destacar que esta estrategia tiene un fuerte énfasis en conseguir que las comunidades se involucren en el desarrollo de acciones locales para satisfacer las necesidades de las familias. Para ello, el gobierno se asocia a los agentes locales que prestan servicios para la primera infancia en cada comunidad (agencias y asociaciones, organizaciones sin fines de lucro y sector voluntario); a las instituciones de post-secundaria (institutos y universidades); empresas, etc. El gobierno busca promover que las comunidades sean líderes en el apoyo a las familias, ya que cada comunidad posee sus características propias, más allá de los aspectos comunes. La idea es que se formen redes comunitarias para que los servicios y apoyo a los niños y sus familias estén integrados, sean complementarios y de base comunitaria.

La estrategia implica que el gobierno trabaje con estos actores locales (socios) en el desarrollo e implementación de iniciativas para satisfacer las necesidades locales de forma de: (a) ayudar a identificar las necesidades de las familias y los niños pequeños y desarrollar estrategias para abordar estas necesidades; (b) proporcionarles diversos apoyos y servicios basados en la comunidad; (c) proporcionar una amplia gama de programas bien integrados y complementarios y servicios para apoyar el desarrollo saludable de la primera infancia; (d) asegurar una transición exitosa de los niños pequeños a la escuela y el continuo el éxito académico; (e) proporcionar servicios de educación temprana de alta calidad a los niños y familias que están en riesgo, tienen problemas de desarrollo, o pueden requerir un enfoque más especializado para asegurar una transición exitosa a la escuela.

Para ello el gobierno proporciona: un marco político y normativo para el aprendizaje temprano y los servicios de cuidados de los niños; apoyo financiero para ayudar a mejorar la calidad y accesibilidad a dichos servicios; ayuda a crear un ambiente en el cual todos los miembros de la sociedad comprendan y valoren los beneficios de los servicios de cuidado de niños de alta calidad y las oportunidades de aprendizaje temprano; informa regularmente sobre los progresos y continúa construyendo conocimientos y mejores prácticas para compartir esta información con los padres, las comunidades y los proveedores de estos servicios.

### **Centros de demostración para el desarrollo de la primera infancia**

En línea con dichos objetivos, una acción que ha desarrollado el gobierno con los socios comunitarios es la apertura de centros de demostración para el desarrollo de la primera infancia, mediante un proyecto piloto de tres años. El objetivo de estos centros de demostración es implementar y evaluar la integración de los servicios y apoyos a la primera infancia para ofrecer una experiencia de calidad para los padres y niños en edad preescolar.

Se espera encontrar la mejor y más efectiva forma de integrar los programas de preescolar, educación temprana y cuidado infantil, servicios de apoyo para padres y otros recursos disponibles en la comunidad.

El proyecto surge, precisamente, como respuesta a la falta de integración de todos los programas y servicios que existen en la provincia para la primera infancia y que ha llevado a duplicaciones e ineficiencia en el uso de los recursos. La integración pretende lograrse a través de una red comunitaria de servicios integrados para el desarrollo temprano del niño; pudiendo las familias en un mismo sitio (el centro infantil) acceder a toda la gama de proyectos y servicios disponibles en su comunidad.

Los servicios que ofrecen estos centros incluyen: cuidado de los niños en tiempo completo y parcial; programas de apoyo y consulta para los padres; bibliotecas que prestan libros y juguetes; clínicas de salud e inmunización; programas de estilo de vida saludable; programas de aprendizaje temprano y desarrollo del lenguaje; y otros programas dependiendo de las necesidades de la comunidad.

Cada centro, que funciona bajo la dirección de una junta directiva local, debe trabajar de forma coordinada con otros socios de la comunidad para asegurar que todos los recursos existentes estén disponibles en el centro. La idea es que se formen redes comunitarias en cada uno de estos sitios donde están ubicados los centros de demostración. También deben facilitar la transición de los niños a la escuela, de forma de asegurar el efectivo intercambio de información sobre ellos para su mejor atención.

## **Aprendizaje temprano y alfabetización**

El Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia, que representa a las dos comunidades lingüísticas, ha desarrollado en 2007 el plan “When kids come first” para mejorar los logros educativos de todos los estudiantes, a través de la consecución de tres objetivos: que todos los niños lleguen al kindergarten listos para aprender; que cada niño finalice el grado 5° dominando las herramientas de lecto-escritura y aritmética; y que cada niño se gradúe de la escuela secundaria después de haber tenido la oportunidad de descubrir sus fortalezas personales y de encontrar algo que le gusta hacer.

Dentro de los ocho compromisos establecidos en este plan, cuatro de ellos tienen implicaciones para mejorar la alfabetización de los estudiantes: asegurar la preparación para la escuela; trabajar con urgencia en la alfabetización, aritmética y ciencias; ayudar al desarrollo de una pasión por el aprendizaje; promover la identidad cultural y lingüística.

### **Iniciativas comunes para los sectores anglófonos y francófonos**

En este plan se pone especial énfasis en el aprendizaje temprano: la educación formal del niño comienza en el kindergarten, pero el aprendizaje comienza desde el nacimiento. Dado que se pretende garantizar que todos los niños tengan éxito en la escuela, se busca apoyar el aprendizaje durante los primeros cinco años de la vida, los cuales son considerados críticos para su desarrollo futuro. Esto implica, como fue descrito previamente, ofrecer muchas oportunidades de aprendizaje temprano y servicios accesibles para los padres y sus hijos en sus primeros años de vida.

Además, en el año previo al ingreso al kindergarten se busca garantizar que el niño esté preparado, por tanto se le brinda una bolsa con materiales de alfabetización para que cada niño lleve a la casa; se disponen de profesionales coordinadores para la transición a la escuela que trabajan con las familias, las escuelas y los organismos de apoyo, para asegurar una entrada positiva al sistema escolar.

También se realizan evaluaciones de diagnóstico tempranas a cada niño inscripto antes de entrar a la escuela (Early Years Evaluation: Direct Assessment), cuyos resultados se comparten con los padres y que proporcionan información valiosa sobre las fortalezas y necesidades de desarrollo de cada niño, la cual permite una intervención temprana en las áreas identificadas antes de entrar en la escuela. Estas evaluaciones serán desarrolladas más abajo, dada su importancia.

Entre otras iniciativas, también se pone especial énfasis en que la comunidad tenga un papel activo para asegurar que todos los niños experimenten éxito en la alfabetización, la aritmética y la ciencia. Esto implica que los centros escolares empleen los recursos de las escuelas, pero también los de la comunidad, cuente con voluntarios, apoyo de los padres, otros servicios públicos, etc. Este enfoque también está orientado a que se diseñen intervenciones integrales adecuadas para los niños que presentan dificultades en el aprendizaje.

A su vez, cada sector lingüístico ha desarrollado otras iniciativas específicas, que incluyen la capacitación y desarrollo profesional en las áreas de alfabetización y aritmética; elaboración de guías para los docentes que les permita identificar y disponer de prácticas efectivas de alfabetización en las aulas; evaluaciones de alfabetización; y presentación de informes anuales sobre los progresos de las escuelas en esta materia para lograr el compromiso de todos los actores involucrados.

### **Programa de alfabetización con base comunitaria**

Para garantizar la alfabetización el EECD también ha desarrollado otras estrategias como el programa Elementary Literacy Friends: Elementary Literacy Inc.(ELF) / Littératieau Primaire, Inc. (CLEF), para cada sector lingüístico. Este programa implicó la creación en 2009 de una organización sin fines de lucro mediante una asociación público-privada, con el objetivo de mejorar las tasas de alfabetización de los niños de la enseñanza primaria. Empezó como un proyecto piloto y actualmente se prevé su expansión a todas las escuelas de New Brunswick dado los buenos resultados logrados.

En asociación con el EECD, los distritos y las escuelas, el programa recluta y entrena voluntarios para que estos presten apoyo (tutorías) a los niños principalmente de 2° grado, pero también de 1° y 3° grado de primaria, con dificultades en lectura y escritura. Cada voluntario se compromete a trabajar con un estudiante durante una hora, tres veces a la semana, durante 10 semanas fuera de las horas regulares de clase, de forma que el niño logre un nivel de alfabetización adecuado al grado.

Dado que los voluntarios son fundamentales para la existencia y el éxito del programa, el programa ha puesto en marcha recientemente una campaña para aumentar la conciencia sobre la importancia de la alfabetización y para reclutar más socios voluntarios a través de New Brunswick.

### **Atención integral y continua**

Un informe de la UNESCO (2010)<sup>36</sup> sostiene que se debe hacer un énfasis en la necesidad de adoptar un enfoque unificado para el desarrollo y cuidado de los niños, desde el nacimiento hasta los primeros años escolares; ya que esto repercute positivamente en el éxito escolar y en el resto de la vida de los individuos. En octubre de 2010, el gobierno provincial dio el primer paso hacia un enfoque unificado estableciendo la integración de los servicios educativos y de desarrollo para la primera infancia al Departamento de Educación, creando el Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia, lo que se formalizó en 2011.

---

36 Caring and Learning Together: A cross-national study of integration of early childhood care and education, within education offers. UNESCO (2010). Citado en DEECD (2012)

En 2012, un nuevo plan, “Putting children first”—con un horizonte de tres años—, reafirma los compromisos del plan anterior y establece la profundización de la expansión de los servicios para la primera infancia. En él también se refuerza la idea de la integración de los servicios a través de la colaboración de todos departamentos gubernamentales y proveedores de servicios comunitarios involucrados de alguna manera con la educación y el desarrollo infantil. Sin embargo, amplía el alcance al establecer la integración de los servicios de desarrollo infantil y educación de los niños desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. Con esto, se pretende facilitar una transición suave y sin problemas de los niños desde la edad preescolar a los primeros años de escolarización.

Para que la integración tenga éxito, no solo debe haber continuidad entre los servicios infantiles, pre-escolares y la primaria, sino que también debe existir una gran coordinación y trabajo colaborativo entre los servicios gubernamentales y no gubernamentales, y entre estos y las familias.

Todos los socios deben tener una visión compartida, formalmente aceptada por todos, que posibilite la elaboración de una planificación anual dirigida a atender las necesidades de los alumnos y sus familias. Además, se debe garantizar el uso eficiente de los recursos y evitar la duplicación de esfuerzos, al tiempo que maximizar la calidad y disponibilidad de los servicios.

Lo anterior implica que en este plan se vuelve a enfatizar la necesidad de que existan redes de apoyo para la primera infancia que respondan a las necesidades locales, ya que los socios locales son los que mejor conocen la problemática de su comunidad. El Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia deberá promover el establecimiento de dos redes provinciales de servicios para la primera infancia, uno de habla inglesa y otra de habla francesa. Dichas redes reunirán a todos los socios provinciales que trabajan con niños desde el nacimiento hasta ocho años de edad y sus familias. Deberán desarrollar marcos estratégicos para la primera infancia a nivel local y provincial, elaborando planificaciones anuales en forma conjunta con todos los socios. También serán las encargadas de dirigir el trabajo de cada una de sus agencias de atención a la primera infancia.

Además de establecer un plan de trabajo anual y rendir cuentas al público, las redes locales unirán sus fuerzas para orientar las intervenciones de acuerdo a las necesidades identificadas, al tiempo que procuran proporcionar el mejor apoyo posible a los niños y sus familias. Para los niños que necesitan apoyo extra, las agencias de intervención temprana tendrán su mandato ampliado de cero a cinco años de edad o de cero a ocho años de edad (dependiendo de las necesidades del niño), proporcionando un apoyo continuo a los niños y las familias que lo necesiten, en cooperación con el sistema escolar.

Para garantizar a todos los niños la transición armoniosa a la escuela, los organismos de intervención temprana trabajarán con las escuelas y otras agencias de la comunidad para proporcionar servicios de transición. Estas agencias deben estar estrechamente vinculadas para la prestación de servicios integrados, lo cual es un componente clave para la atención temprana infantil de calidad.

Además, el plan prevé el trabajo colaborativo con el Departamento de Salud para seguir desarrollando un programa de prevención de dificultades en el desarrollo del lenguaje en el nivel preescolar, para detectar estas dificultades y apoyar una transición sin problemas de los niños a la escuela.

El EECD también ofrecerá cursos de introducción a la educación en la primera infancia para el personal que trabajan con los niños desde el nacimiento hasta los ocho años de edad; y desarrollará un modelo de certificación para el sector de la educación infantil, de forma de garantizar la calidad de los servicios.

## Evaluaciones para la detección temprana

La implementación de estrategias de monitoreo y detección temprana son fundamentales para poder elaborar intervenciones oportunas orientadas a mejorar la trayectoria escolar de los alumnos y evitar el fracaso escolar.

En Beswick y otros (2007) se plantea la importancia del monitoreo temprano de la alfabetización para prevenir el fracaso en la adquisición de las habilidades de lectura. Estos autores sostienen que “La mayoría de los niños que no aprenden a leer durante los primeros grados probablemente nunca aprenderán a leer bien. Los niños que alcanzan el tercer grado con bajas habilidades de lectoescritura tienen típicamente un menor acceso al currículo regular, requieren apoyo a largo plazo y quedan rezagados con respecto a sus pares en el logro de la lectoescritura y el conocimiento curricular” (Beswick y otros, 2007: 523). Y esto, a su vez, trae otras consecuencias negativas, entre las cuales se pueden mencionar: baja autoestima, escasa motivación, dificultades de conducta y bajo rendimiento académico.

Por otra parte, según Beswick y otros (2007), la investigación confirma la importancia vital de la detección temprana en la prevención de dificultades de lectura y la necesidad impostergable de enseñar a los niños a leer durante los primeros años de la escuela para que ellos puedan luego “leer para aprender” a partir del tercer grado. A su vez, el monitoreo no solo es un mecanismo para la identificación de los estudiantes en riesgo, sino que también permite verificar si las intervenciones implementadas logran los resultados previstos. Asimismo, se reconoce que no todos los niños son iguales, y que algunos pueden requerir de una instrucción más directa, ya que no necesariamente comienzan la escuela con el conocimiento del lenguaje y la experiencia de alfabetización que necesitan para aprender a leer a temprana edad y bien.

### Early Years Evaluation (EYE)

Entre otras herramientas para el monitoreo y evaluación temprana de la alfabetización (como las evaluaciones provinciales presentadas anteriormente), en New Brunswick (donde se estima que del 20 al 30 por ciento de los niños en el 2° grado necesita ayuda con la lectura) se implementa un programa de Evaluaciones de los Primeros Años (EYE por su sigla en inglés, Early Years Evaluation). Fue inicialmente desarrollado por Douglas Willms y Joan Beswick (investigadores de la Universidad de New Brunswick) para brindar a los docentes una herramienta de evaluación completa y objetiva de la disposición de los estudiantes para aprender; y está siendo utilizada en muchas aulas a lo largo de todo Canadá, así como a nivel internacional.

Actualmente EYE es parte de los productos que ofrece la KSI Research International. Esta herramienta está orientada a que los administradores del distrito, directores y docentes dispongan de indicadores del desarrollo de los niños que guíen las políticas y prácticas de la escuela y ayuden a planificar los programas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada niño. La idea es que también ayude a los padres a preparar a sus hijos para cada etapa de la escolarización de sus hijos.

La evaluación de los primeros años (EYE) está diseñada para ayudar a los educadores en la evaluación de las habilidades de los niños de entre 3 y 6 años, mientras se preparan para su transición a la escuela. El EYE consta de dos componentes complementarios: la evaluación EYE-Maestros (EYE-TA) y la evaluación EYE-Direct (EYE-DA). Los resultados se proporcionan al gobierno, el distrito, la escuela y los padres. Los niveles de los niños se representan mediante códigos de color para representar el desarrollo como: adecuado (verde), experimentando alguna dificultad (amarillo) y que tienen dificultades significativas (rojo).

## **EYE-Evaluación Directa**

El EYE-DA se creó con la premisa —avalada por la investigación— de que la mayoría de dificultades de lectura se pueden prevenir con la identificación temprana, la enseñanza de calidad en el salón de clases y la intervención apropiada. Consiste en una evaluación directa que se administra individualmente a los niños de entre 3 y 5 años. Tarda unos 30-45 minutos por niño y evalúa cuatro áreas clave del desarrollo de la primera infancia, estrechamente relacionados con la disposición de aprender en la escuela:

1. Conciencia de sí mismo y del entorno: la comprensión de los niños del mundo y de sus habilidades para conectar sus experiencias en el hogar y comunitarias.
2. Habilidades cognitivas: habilidades básicas en matemáticas y pre-lectura y su capacidad para resolver problemas.
3. Lenguaje y comunicación: comprensión del niño de la lengua oral y su capacidad para expresar pensamientos y sentimientos.
4. La motricidad fina y bruta: refiriendo la primera la capacidad de un niño para realizar pequeños movimientos que requieren la coordinación manos-ojos; y la segunda a la capacidad de un niño para realizar grandes movimientos que implican los brazos, piernas y cuerpo.

Es una herramienta basada en la web que calcula las puntuaciones de cada niño y luego proporciona de forma inmediata informes individuales y resúmenes de resultados de la escuela, el distrito y los niveles provinciales. La puntuación tiene en cuenta la edad del niño en el momento de la evaluación y proporciona una línea de base para evaluar los avances en el aprendizaje.

Es importante destacar que el kit de pruebas EYE-DA, por su diseño, resulta divertido y atractivo para los niños.

## **EYE-Evaluación para maestros**

Esta herramienta se basa en la idea de que para enseñar a los alumnos a leer temprano y bien, los maestros deben determinar los niveles de competencia de los estudiantes; a su vez, según la investigación en el tema, la evaluación en el aula afecta positivamente los resultados del estudiante cuando es frecuente, formativa y relevante.

El EYE-TA suele tardar de 10 a 25 minutos por niño (basado en la estructura del aula y las preferencias de los maestros) y evalúa cinco dominios del aprendizaje temprano estrechamente asociados a la disposición de los niños para aprender a leer: (i) conciencia de sí mismo y del entorno; (ii) habilidades sociales y métodos de aprendizaje, que implica la atención del niño durante las actividades de clase y su capacidad de interactuar con sus compañeros, respetando las reglas de la clase; (iii) habilidades cognitivas; (iv) lenguaje y comunicación; y (v) desarrollo físico, medido a través de la motricidad fina y bruta.

Al igual que la herramienta descrita anteriormente, EYE-TA utiliza una herramienta basada en la web que calcula las puntuaciones de cada niño y proporciona de forma inmediata informes separados para los profesores y los padres; y resúmenes de los resultados de la escuela, el distrito y los niveles provinciales. Está dirigido a niños de 4 a 6 años en kindergarten o 1er. grado.

## **Forma de implementación del EYE-DA**

El Departamento de Educación y Desarrollo de la Primera Infancia de New Brunswick tiene un programa de intervención temprana para los niños de 0 a 8 años de edad que están en mayor riesgo de tener retrasos en el desarrollo, tal como fue presentado previamente. Para llevarlo a cabo el EECD contrata los servicios de las agencias de intervención temprana que son de base comunitaria y operan sin fines de lucro.

El programa del EECD para favorecer la transición a la escuela trabaja con las familias de los niños de 4 a 8 años. Las agencias de intervención temprana que participen en este proceso deberán desarrollar actividades locales para apoyar la transición a la escuela y tendrán la responsabilidad de la detección y el seguimiento de todos los niños registrados en el kindergarten, ya que el EYE-DA es un servicio universal. Estas agencias administrarán la implementación del EYE-DA y ofrecerán seguimiento a todos los niños identificados con dificultades en una o más áreas de desarrollo.

Dichas agencias deben trabajar de forma cercana con las escuelas e informar a las familias los resultados de su hijo en el EYE-DA, incluyendo recomendaciones para las actividades de recuperación si el niño se encuentra en riesgo. Deben proporcionar intervenciones individuales, en grupo o centrado en los padres para los niños identificados como de bajo y mediano riesgo con el EYE-DA; y para aquellos identificados de alto riesgo debe realizarle un seguimiento (que puede ir hasta los 8 años de edad), nuevas evaluaciones y las mejores estrategias que preparen a los niños para la escuela. Para este tipo de niños, las agencias son responsables de desarrollar y gestionar un plan para su desarrollo en el nivel preescolar y otro plan de intervención a fin de prepararlos para sus estudios posteriores. El objetivo es asegurar que los niños desarrollarán todo su potencial y estarán dispuestos a participar plenamente en la escuela después de su pasaje por el kindergarten.

## **Efectos positivos de EYE-TA**

En Beswick y otros (2007) se sostiene que este tipo de evaluaciones, combinadas con las evaluaciones contextualizadas que hacen normalmente los docentes, permite reducir los errores de diagnósticos. Por ejemplo, los niños tranquilos y poco activos con dificultades de aprendizaje no pasan desapercibidos, y niños hiperactivos y con problemas de conducta pero con niveles apropiados de competencia no son falsamente identificados como con problemas de aprendizaje.

A su vez, el monitoreo continuo facilita la reorganización de la clase en grupos apropiados y flexibles que se basen en las necesidades e intereses de los estudiantes, sin segregarlos. Mejora también la claridad de los resultados y garantiza una mayor convergencia en la interpretación de los aprendizajes y el rendimiento. Al mismo tiempo, los maestros se convierten en expertos en el manejo de la evaluación, adquieren conocimientos y competencias que contribuyen a mejorar sus prácticas de enseñanza cotidiana, volviéndose más proclives a desarrollar métodos de enseñanza más personalizados y alternativos tanto en el aula como en grupos más pequeños.

Este tipo de evaluaciones tempranas y continuas también mejora la capacidad de los docentes de comunicarse con los padres y con otros profesionales sobre las habilidades de los estudiantes con respecto a la lectura y a las necesidades de estos para asegurar su avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Cuba

### 4.5.1 Contexto y normativa

Cuba es un país que presenta un nivel de desarrollo humano alto, de 0,78 en el año 2012. Cabe destacar que el gasto público en educación es significativamente mayor que el de los países anteriormente estudiados, el que representó el 12,9% del PIB para el año 2010. El gasto por alumno en dólares americanos (a precios constantes) en primaria fue de 2.904 y en la secundaria básica de 2.961 para ese mismo año (UIS-Stat, UNESCO).

En cuanto al desempeño de los alumnos en primaria, los resultados de la prueba SERCE (2006) en las áreas de lengua y matemática (en tercero y sexto grado de este nivel de enseñanza) muestran que Cuba es el país de la región que presenta el rendimiento más alto (SITEAL, 2011).

### Historia reciente de las políticas de educación<sup>38</sup>

La Revolución cubana significó grandes cambios en el sistema educativo cubano, el que atravesó profundas reformas a partir de 1959. En 1961 se adoptaron medidas importantes en el sector educacional que, además de permitir eliminar el analfabetismo, estuvieron dirigidas a que toda la población tuviera acceso a la educación. En 1975 se produjo un importante cambio cualitativo que aseguró el perfeccionamiento de la estructura y funciones del Sistema Nacional de Educación, principalmente a través de los Ministerios de Educación y de Educación Superior y los gobiernos territoriales.

Posteriormente, entre 1987 y 1990 se produjeron nuevas transformaciones que implicaron: mejorar la articulación entre los ciclos y niveles; redefinición de los contenidos de las asignaturas disminuyendo el volumen de información y el número de asignaturas por curso; selección de contenidos según su influencia en la preparación para la vida de los escolares y en la concepción científica del mundo y ajustados a las características y edades de los alumnos; mejor precisión en la formulación de los objetivos de las distintas asignaturas y niveles; perfeccionamiento de las formas organizativas del trabajo en el primer ciclo en la enseñanza primaria y el tránsito del maestro por los diferentes grados del ciclo.

La búsqueda de un nuevo modelo pedagógico llevó a la realización de investigaciones en los 90 dirigidas a definir nuevas estrategias en las que docentes, alumnos y otros agentes educativos fueran protagonistas de los cambios educativos. Se reforzó así la idea de que el currículo no debe ser considerado de una manera restringida, como relación entre asignaturas o como proyecto educativo de las instituciones, sino que abarca todo el sistema de actividades y relaciones entre dichos agentes. Esto llevó, a su vez, a mejorar la atención a la diversidad de contextos e individuos mediante acciones pedagógicas orientadas al logro de los objetivos educacionales.

En los 90 se promovieron también, por parte del Ministerio de Educación mediante el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, espacios de debate relacionados con la escuela multigrado en búsqueda de respuestas pedagógicas a sus especificidades; diferenciándola de la escuela graduada y avanzando hacia el reconocimiento del “grupo clase de grado múltiple” como el núcleo metodológico de las escuelas multigrado (Quiñones y otros, 2009).

---

38 La información para elaborar esta sección se obtuvo del documento Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (Cuba).

Más recientemente se produjeron transformaciones en la educación primaria, tanto a nivel del modelo pedagógico como en la concepción de su organización. Se mejoró la relación alumno-docente, con el objetivo de lograr mayor eficiencia y brindar un desarrollo integral de los alumnos de manera individual y diferenciada. Cada maestro pasó a atender un máximo de 20 alumnos por aula en primaria. En el 2007 el 93% de los grupos tenía como máximo 20 alumnos, y el 7% restante era atendido por dos maestros. En la enseñanza secundaria básica, a pesar de que los grupos pueden ser de 30 o 45 alumnos, cada docente atiende a 15 de ellos. Esto significó un reto para la formación de los docentes y la readecuación de las aulas.

## **Normativa general (principal) y características del sistema educativo<sup>39</sup>**

En Cuba el régimen socialista establece que es el Estado quien ejerce las funciones relativas a la provisión de los servicios educativos. Los principios que rigen y orientan el sistema educativo cubano se encuentran en la Constitución de la República del 24 de febrero de 1976, en sus artículos 9, 39, 40, 51 y 52, la cual fue reformada en julio de 1992.

Por otra parte, la Ley sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza de 1959 establece una nueva organización y objetivos de acuerdo con los objetivos de la revolución, y la Ley de Nacionalización de la Enseñanza de 1961 declara pública y gratuita la enseñanza.

También se encuentra una serie de resoluciones importantes como la Resolución Ministerial n° 403/1989, que define el plan de estudio para la educación obligatoria; la Resolución n° 226/2003, que regula el sistema de evaluación de los alumnos del nivel medio básico; y la Resolución Ministerial n° 81/2006, que establece la estructura de especialidades de la educación técnica y profesional del nivel medio.

El Ministerio de Educación es quien dirige, ejecuta y controla la aplicación de la política educacional en la educación preescolar, primaria, media y la formación del personal pedagógico. Es responsable de las direcciones provinciales y municipales de educación, los Institutos Superiores Pedagógicos, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, el Centro de Documentación e Información Pedagógica y el grupo de Intercambio Científico Educativo.

A nivel territorial, le corresponde al director municipal (nombrado por la Asamblea Municipal del Poder Popular) orientar, dirigir, coordinar, supervisar, controlar y evaluar los servicios educacionales bajo su responsabilidad, incluyendo la actuación del personal docente y administrativo y las actividades de los centros docentes en el territorio.

### **Educación preprimaria**

La educación inicial no es obligatoria y está dirigida a los niños entre los seis meses y los 5 años de edad. Se organiza en cuatro ciclos según el grupo de edad considerado y existen dos modalidades: no formal para niños de 0 a 2 años, que funciona fundamentalmente en los hogares, y otra para niños de 2 a 4 años, la cual lo hace en parques dos veces por semana. El grado preescolar, destinado a los niños de 5 años se brinda en círculos<sup>40</sup> infantiles o escuelas primarias.

<sup>39</sup> La información para elaborar esta sección se obtuvo del documento Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (Cuba).

<sup>40</sup> Los círculos infantiles son centros que atienden a los hijos de madres trabajadoras, donde son atendidos por educadoras graduadas apoyadas en su gestión por auxiliares pedagógicas.

## Educación primaria

La educación primaria forma parte de la educación básica obligatoria; los niños ingresan a los 6 años y permanecen hasta los 11 años. Tiene una duración de seis años divididos en dos ciclos: preparatorio (1° a 4° grado) y culminatorio (5° y 6° grado). En el sector rural también existen las escuelas multigrado, que tienen un número reducido de alumnos de diferentes grados.

## Educación secundaria

La educación general media comprende dos niveles: la educación secundaria básica (7° a 9° grado) o ciclo medio, que completa la educación básica obligatoria, y el ciclo medio superior o preuniversitario (grados 10° a 12°), que no es obligatorio pero es gratuito. Se realiza en dos tipos de centros: escuela secundaria básica urbana (ESBU) y en el campo (ESBEC). Los estudiantes que egresan del 9° grado pueden escoger entre el preuniversitario, la educación técnica o vocacional. La educación técnica y vocacional comprende tres o cuatro años de estudio, dependiendo de la especialidad técnica correspondiente.

## Evaluación de los aprendizajes a nivel nacional

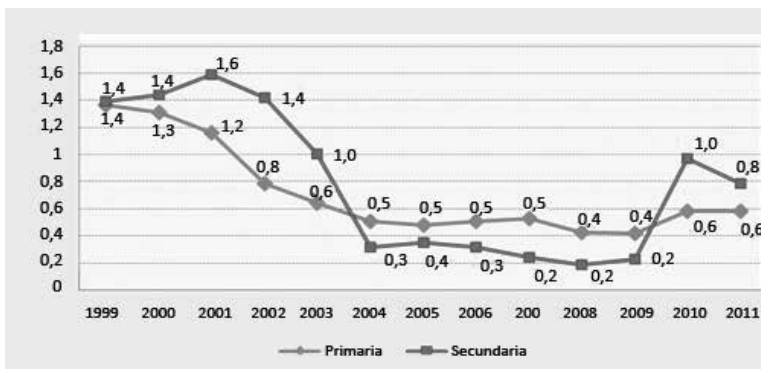
El Instituto Central de Ciencias Pedagógica (ICCP), con el apoyo de las direcciones de Planeamiento y Estadística, la Inspección Escolar, demás direcciones docentes metodológicas y la red de institutos superiores pedagógicos, se encarga de la aplicación sistemática de instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos.

Desde 1996 la medición y evaluación de aprendizajes en Cuba se realiza a través del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) dependiente del ICCP. El SECE, además de medir el desempeño estudiantil en lenguaje y matemáticas, releva información sobre aspectos axiológicos y actitudinales de los estudiantes e información de variables extraescolares como el género y el nivel sociocultural de los alumnos (Ferrer, 2006).

## Evolución de las tasas de repetición

En cuanto a la evolución de las tasas de repetición, el sistema educativo cubano se caracteriza por presentar tasas muy bajas tanto en primaria como en secundaria básica.

Gráfica 6: Tasa de repetición, para todos los grados, ambos sexos (%)



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS-Stat)

Para el período 1999-2011 se observa que estas se han mantenido sistemáticamente por debajo del 2% y con tendencias a la baja, más allá de que en los años 2010 y 2011 suben levemente. Es importante destacar, sobre todo, las bajas tasas en la enseñanza media básica, las cuales incluso para algunos años (entre 2004 y 2009) se mantienen por debajo de las tasas de repetición de primaria y llegan a un nivel prácticamente insignificante (0,2%).

#### **4.5.2 Criterios de aplicación de la repetición**

El sistema de evaluación de los alumnos está regulado actualmente por la Resolución Ministerial n° 120/09, que adecua determinados aspectos del sistema de evaluación vigente hasta el momento e introduce nuevos elementos que se ajustan mejor a las nuevas condiciones existentes y a las exigencias educativas actuales, en el marco de las transformaciones que se dieron a partir de fines del siglo XX en cuanto a los currículos, programas, medios de enseñanza, la formación del personal docente y en el funcionamiento general del Sistema Nacional de Educación.

Dicha resolución rige a partir del curso escolar 2009-2010 en preescolar, primaria, especial, secundaria básica, preuniversitaria, técnica y profesional y de adultos.

##### **Evaluación de aprendizajes y promoción**

Del grado preescolar al primer grado, del primer grado al segundo y del tercer grado a cuarto promueven todos los alumnos. En el grado preescolar se emplea un sistema de tareas diagnósticas que exploran el nivel alcanzado por el educando en diferentes esferas del desarrollo y culmina con la evaluación de aprestamiento en el primer grado de la educación primaria. En el primer ciclo de la primaria la evaluación se efectúa de forma continua y mediante ejercicios comprobatorios; las que se realizan al finalizar 2° y 4° determinan la promoción a 3° y 5° grado. El maestro realiza una valoración cualitativa integral de sus alumnos y la expresa en las categorías siguientes: Excelente, Muy Bien, Bien, Regular e Insuficiente. El alumno resulta aprobado cuando obtiene como mínimo la calificación de Regular.

En el segundo ciclo de la educación primaria y en la secundaria básica (5° a 9° grado) se aplican, según las características de las asignaturas de cada grado, diferentes tipos de controles (parciales, trabajos o actividades prácticas, pruebas finales y ejercicios comprobatorios). La nota final de cada asignatura es el resultado del promedio de las evaluaciones sistemáticas, más el promedio de las evaluaciones parciales y la nota obtenida en la evaluación final. A dichas evaluaciones sistemáticas se les otorga un valor de 20 puntos; a las evaluaciones parciales 30 puntos; y a las evaluaciones finales 50 puntos. Las evaluaciones parciales y finales se califican sobre 100 puntos para poder realizar el descuento ortográfico y después se convierten a la escala que se establece para cada nivel educativo.

El descuento ortográfico se realiza en todas las asignaturas y es gradual de acuerdo con el nivel y el grado del estudiante. Implica ir descontando puntos por cada error cometido (de 0,25 a 0,5 según el grado); sin embargo, en el caso de que se cometa exactamente el mismo error en varias ocasiones, el descuento se hace una sola vez; cuando cometen distintos tipos de errores en una misma palabra se aplica el descuento por cada uno de ellos. En el primer ciclo de la educación primaria, en los que la escala de evaluación es cualitativa, los errores ortográficos afectan la categoría que se otorga, pudiendo llevar en 2° y 4° grados a desaprobar en Lengua Española.

Para aprobar una asignatura el estudiante debe haber aprobado con 30 puntos la prueba o cualquier otra forma de evaluación final aplicada y obtener como mínimo 60 puntos en la calificación final. Para pasar al siguiente grado en el segundo ciclo de la educación primaria y secundaria básica, el estudiante debe aprobar todas las asignaturas del curso.

Los estudiantes de 5° a 9° grado tienen derecho a realizar una prueba de “revalorización” en el caso de que no hayan resultado aprobados en cualquiera de las asignaturas o en el que deseen mejorar alguna nota, sin límite del número de asignaturas a revalorizar, con excepción de los alumnos de primaria, donde no se revalorizará para mejorar la nota.

La revalorización es similar a la evaluación final y la puntuación máxima a alcanzar es de 50 puntos. La nota final de la asignatura de los estudiantes que revalorizan por haber desaprobado se conformará con el acumulado del curso y el resultado de la prueba de revalorización. A los estudiantes que revalorizan para elevar la calificación se les mantendrá el acumulado del curso y se elegirá la mayor calificación entre la nota obtenida en la evaluación final del curso o semestre y la alcanzada en la revalorización.

Para los estudiantes que después de revalorizados no resulten aprobados, existe un examen extraordinario para cada asignatura. Los exámenes extraordinarios se califican sobre 100 puntos, aunque la nota máxima a consignar es de 60 puntos. La nota del examen extraordinario sustituye a la nota final de la asignatura.

En cuanto a las especialidades del nivel de Técnico Medio, de la Educación Técnica y Profesional, los estudiantes que no sean promovidos pueden repetir el año en la propia especialidad o pasar a una de nivel de Obrero Calificado.

Finalmente, los estudiantes que por causas justificadas, debidamente acreditadas ante la dirección del centro, no asistan a un trabajo de control, prueba final, revalorización o a un examen extraordinario, tienen derecho a que se les realice en otra fecha, dentro del curso escolar en el que se produjo la ausencia.

### **4.3.3 Estrategias alternativas a la repetición, evaluaciones para la detección temprana de problemas de aprendizaje y estrategias de recuperación de los aprendizajes**

En la sección anterior ya se observaron diferentes mecanismos en la reglamentación escolar cubana que establecen, por una lado, una limitación a la aplicación de la repetición a través de la promoción automática en el 1er. y 3er. grado de primaria, y por otro lado brindando una segunda oportunidad de promoción a los estudiantes de 5° a 9° grado que reprobaron asignaturas.

Pero además de estos mecanismos, el sistema educativo cubano ha desarrollado otras herramientas relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación de los docentes, que permiten sostener las bajas tasas de repetición observadas y asegurar al mismo tiempo una buena calidad de los aprendizajes de los alumnos, como lo demuestran las evaluaciones realizadas por organismos internacionales.

En este trabajo desarrollaremos algunas de estas herramientas, consideradas en función de los objetivos planteados para este estudio, sin pretender ser exhaustivos. Nos referiremos, entonces, a los diagnósticos de los alumnos que guían la práctica pedagógica, relacionado con ello abordaremos el papel de la entrega

pedagógica; la atención a la diversidad; el tránsito de los maestros con sus alumnos por los diferentes grados; el rol de los profesores generales integrales en la educación secundaria básica; así como el papel de la formación y perfeccionamiento de los docentes para la mejora de los aprendizajes tanto en primaria como en secundaria básica.

## Diagnósticos integrales

En el sistema de educación cubano se tiene una concepción integral de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un fuerte énfasis en el papel del alumno como protagonista de su propio proceso educativo. En este sentido, se busca la integración de lo cognitivo y lo afectivo y de lo instructivo y lo educativo como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales en la formación de su personalidad. Asimismo, se promueve la calidad e integralidad de la acción temprana como otro aspecto fundamental, además de la propia calidad de las estrategias institucionales que se programan durante todo el proceso educativo. Por tanto, en la organización y planificación de la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje se le dedica especial atención al diagnóstico del alumno, visto en su concepción más integral del desarrollo de su personalidad (MINED, 2001).

*En el sistema de educación cubano se tiene una concepción integral de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un fuerte énfasis en el papel del alumno como protagonista de su propio proceso educativo.*

Para lograr estos propósitos se ha introducido en la formación de los maestros y profesores la preparación necesaria para que aprendan a realizar un trabajo de diagnóstico eficiente de la situación del grupo que atienden y de cada alumno en particular, como un aspecto básico a lograr para diseñar las estrategias que le permitan alcanzar los objetivos educativos propuestos.

Cabe destacar que el diagnóstico del alumno se complementa con el de la familia y la comunidad como un elemento esencial de la labor educativa. Esto implica conocer al alumno en un sentido más amplio, entendiéndolo como personalidad única, que se desarrolla en un contexto familiar, social y cultural que debe ser entendido y comprendido por el docente, para promover en estos y en el propio alumno las condiciones que garanticen su desarrollo (MINED, 2008).

El diagnóstico del alumno se acompaña, a su vez, de un proceso de entrega pedagógica, que consiste en la documentación de la caracterización de los logros y las dificultades educativas de cada estudiante, la cual se genera cuando el alumno cambia de docente en su tránsito por el sistema educativo. Esta entrega pedagógica —que ha favorecido un mayor control del tránsito de los alumnos por el sistema, una mayor retención y una disminución del abandono escolar— se hace más importante en el tránsito del alumno del nivel primario al secundario. Con ella se busca garantizar que al transitar por el sistema se atiendan las dificultades y se exploten las potencialidades de cada estudiante. La entrega pedagógica, a su vez, permite

que el nuevo docente que recibe al estudiante posea una caracterización suficientemente específica que le permita conocer a su nuevo alumno y poder atenderlo apropiadamente. Cuando esto se produce por el tránsito ordinario del cambio de primaria a la secundaria este proceso se organiza con suficiente antelación y se realiza en la escuela la caracterización de cada estudiante (MINED, 2004).

En este proceso se hace uso del “expediente acumulativo del escolar”, que es un documento oficial donde se refleja la caracterización del alumno, los logros y las dificultades en el aprendizaje, y es discutido entre los docentes que lo entregan y los que lo reciben. El expediente se constituye en un instrumento para el trabajo educativo individualizado con cada educando (MINED, 2008).

Por otra parte, el diagnóstico cumple un papel importante en la labor de los docentes, los cuales disponen de esta manera de una identificación clara de las necesidades de cada estudiante, que les permite desarrollar más eficientemente sus funciones relativas a: programar los contenidos en función de los objetivos dados, diseñar las actividades a desarrollar con sus alumnos atendiendo sus intereses, nivel de desarrollo y potencial, y determinar los métodos y medios que empleará, así como los instrumentos para su evaluación. Para ello cuenta con la asesoría de las universidades pedagógicas de cada provincia y los equipos metodológicos que existen en cada municipio (MINED, 2001).

## **Atención a la diversidad**

El diagnóstico constituye, a su vez, una herramienta para ofrecer una atención diferenciada a los alumnos, tanto de aquellos que presentan dificultades en su aprendizaje, como de los que exhiben desempeños superiores, de modo de lograr que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus potencialidades.

En el sistema educativo cubano se reconoce la diversidad y la atención diferenciada a cada estudiante, garantizando las condiciones para que el desarrollo de la educación sea equitativo. Implica la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la realidad de cada estudiante, de forma que estos reciban el apoyo necesario y la estimulación y optimización máxima de sus potencialidades (MINED, 2004).

Lo anterior se ve favorecido por la utilización de las múltiples fuentes y formas de obtención del conocimiento y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Para atender los diferentes contextos del proceso educativo, se han desarrollado por especialistas cubanos programas informáticos educativos ajustados a cada realidad, los cuales permiten atender mejor las diferencias individuales de los estudiantes, diversificar los materiales docentes y promover ritmos de aprendizajes más individualizados (MINED, 2008).

Cabe destacar que las transformaciones que llevaron a que cada maestro se dedique a atender a un número reducido de alumnos (20 en primaria y 15 en secundaria básica) permiten también un mejor conocimiento de cada alumno y un tratamiento diferenciado de ellos.

## **Un mismo docente por varios grados**

Además del diagnóstico y la reducción del número de alumnos que atiende cada docente, para lograr un mejor conocimiento de cada alumno y que estos reciban efectivamente un tratamiento diferenciado, se suma otra estrategia: permitir a los docentes transitar con sus alumnos por los diferentes grados, lo que favorece a que se sientan más comprometidos con los resultados de su labor educativa sobre cada alumno, evaluarlos sistemáticamente y atender a sus necesidades (MINED, 2008).

Este mecanismo genera una mayor responsabilidad por parte de los docentes con la educación integral de cada alumno, para lo cual cuenta con el apoyo de los medios tecnológicos que se han implementado en las escuelas (televisores, videos, computadoras con programas informáticos educativos confeccionados particularmente para la enseñanza), los cuales han ampliado las posibilidades metodológicas de la dirección del aprendizaje, la concepción de la clase y el contenido de las tareas escolares.

En la educación primaria los maestros acompañan al mismo grupo desde primero a cuarto grado. En los grados quinto y sexto la tarea es compartida entre dos maestros, que también continúan con los alumnos hasta finalizar la primaria.

En la educación secundaria básica, como parte de las transformaciones más recientes del sistema educativo cubano, surge la figura del Profesor General Integral (PGI), que debe dirigir y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas<sup>42</sup> (excepto Inglés y Educación Física) y que también transitan con sus alumnos del séptimo al noveno grado, lo que permite un mayor vínculo profesor-alumno y supone un vínculo estrecho y un contacto sistemático con sus padres, manteniéndolos informados y promoviendo su cooperación. El tránsito a esta nueva modalidad también es sustentado por los medios audiovisuales e informáticos que facilitaron el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras persistió la escasez de aulas y profesores.

## **Profesor general integral**

Las transformaciones mencionadas en el párrafo precedente en la educación secundaria básica implicaron la creación de una nueva carrera para formar a los profesores generales integrales para los grados 7° a 9° buscando dar una respuesta a los problemas, comunes a nivel mundial, en este tramo de la educación obligatoria básica. Sobre todo, se pretendía facilitar el tránsito de los alumnos de la primaria a la secundaria, sin que estos se tengan que enfrentar a un cambio drástico, al pasar de ser atendido por un docente en primaria a una gran cantidad de profesores en secundaria.

Para ello se crearon aulas de 15, 30 y 45 alumnos acorde a la cantidad y capacidad de los locales de la escuela. Los grupos de 15 son atendidos por un PGI, los grupos de 30 por dos PGI y los de 45 por tres PGI (MINED, 2006).

Por tanto, “la esencia de este nuevo profesional de la educación es garantizar la atención individual e integral de los adolescentes a partir de contar con un docente que atienda como máximo a 15 alumnos y transite con ellos a lo largo de los tres grados de la secundaria, valiéndose de los recursos tecnológicos con que hoy cuentan todos los centros docentes del país, tales como televisores, videos y computadoras, lo que les permitirá contar con materiales didácticos audiovisuales de alta calidad, programas informáticos educativos curriculares y extracurriculares y otros elementos de apoyo para el desarrollo de las asignaturas. La factibilidad de conocer profundamente a cada uno de sus educandos también propiciará una integración mayor con la familia y la comunidad, lo que, sin dudas, representará un paso de avance significativo en la formación integral, en valores y en el nivel de conocimientos que podrán alcanzar los alumnos” (MINED, 2004: 29-30).

---

42 Las asignaturas del currículo de secundaria básica son: matemática, lengua y literatura española, historia, ciencias naturales, educación cívica, informática, educación artística, educación laboral, educación física, inglés y geografía de Cuba; además de otras actividades curriculares escolares.

Estos nuevos tipos de profesores pasan a ser los únicos responsables de la dirección del proceso educativo y del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las asignaturas excepto Inglés y Educación Física, así como de la dirección del sistema de actividades que se desarrollen para su grupo (MINED, 2006).

El profesor general integral realiza el diagnóstico integral de cada uno de sus 15 alumnos, lo que le permite conocer con detalle a cada uno de ellos. Este diagnóstico y la evaluación permanente de los aprendizajes y el desarrollo de los alumnos brindan la información necesaria para que el docente defina la estrategia educativa individual y grupal. Este diagnóstico se elabora en conjunto con el resto de los profesores que no son integrales (inglés, educación física, instructores educativos, trabajadores sociales, técnicos de talleres y profesores de laboratorios, en el caso de su existencia) y se comparte con los familiares de cada uno de los alumnos, de forma de lograr su desarrollo integral.

La creación de esta nueva figura docente estuvo acompañada de la distribución de los alumnos en el aula de una manera tal que se garantice su atención individualizada, en función de la estrategia educativa acordada. Además, los profesores integrales colaboran entre sí y con los demás profesores del grado que no son integrales, con el trabajador social y el instructor de arte en las tareas de planificación, organización, ejecución y control del proceso de enseñanza-aprendizaje (MINED, 2006).

Este tipo de trabajo colaborativo es fundamental, ya que dichos docentes deben coordinar acciones para atender a las aulas de 30 y 45 alumnos, donde cada uno es responsable por un grupo de 15 alumnos, atendiendo las diferencias individuales de cada uno de ellos.

Por otra parte, forma parte de este tipo de trabajo del dúo o trío de docentes por cada grupo, la rotación de las asignaturas, de las actividades por sesiones y de los tipos de clases, de manera que se evita la especialización por tipos de clases, asignaturas y actividades por sesiones.

## **El papel de la formación y perfeccionamiento de los docentes**

En el caso del sistema educativo cubano, los docentes juegan un rol importante en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, por tanto también su formación (tanto la inicial como en servicio), y la evaluación y perfeccionamiento de su labor educativa.

La política de formación docente en Cuba va dirigida actualmente a dar respuesta a las transformaciones que se han producido en los diferentes niveles de enseñanza del Sistema Nacional de Educación, dirigidas a elevar la calidad de la educación, tanto en el aspecto formativo como en el aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes.

Para colaborar con este proceso se ha extendido las universidades pedagógicas hacia sedes municipales, dentro del programa general de la universalización de la enseñanza superior, de forma de garantizar la ampliación de la matrícula, favorecer un vínculo mucho más directo de los estudiantes en formación y de los que están en servicio con la realidad escolar de su medio y de la comunidad donde viven y estudian, a la vez que propicia el desarrollo científico pedagógico en todos los territorios del país (MINDED, 2004).

En línea con lo anterior, se han creado en Cuba centros escolares de referencia donde la dirección municipal de educación, con el apoyo de la dirección provincial y el Instituto Superior Pedagógico, debe emplear métodos y estilos científicos de trabajo para demostrar cómo se puede mejorar la calidad de la

educación. En estos centros la idea es “probar” soluciones a los problemas educativos más recurrentes del sistema, las cuales una vez probadas (experiencias exitosas) se extienden al resto del sistema para su implementación. Es importante destacar que este proceso involucra no solo a los centros académicos, sino que también a todos los niveles administrativos del sistema escolar, lo que demuestra un estrecho vínculo entre el sistema escolar y la academia.

En la Resolución Ministerial n° 85/99 también se establece otro mecanismo denominado entrenamiento metodológico conjunto (ECM), el cual se orienta a lograr una mayor calidad en el trabajo de los docentes y del resto del personal que interviene en las instancias de la educación. Para su implementación se diseñan clases en las que se definen cuáles serían los estándares básicos, los logros esperados, así como las acciones didácticas, pedagógicas y metodológicas para tratar los contenidos del curso en cada área y se realizan clases demostrativas y abiertas, reuniones y talleres, entre otras actividades, que generan una dinámica de colaboración entre los maestros de una misma área, los directivos docentes encargados de acompañar a los docentes en el mejoramiento de sus clases y los funcionarios de las entidades territoriales.

Este mecanismo implica, en primera instancia, concebir que toda propuesta pedagógica parte del diagnóstico de la realidad que se propone transformar. El diagnóstico inicial permite conocer las potencialidades, barreras y dificultades que existen y deben ser consideradas para lograr un cambio positivo (IPLAC-UNESCO, 2007); por ejemplo, cuáles son las características de los alumnos en función de los cuales se prepara una clase. A partir de él, el docente o un grupo de ellos planifican y delimitan las posibles estrategias a desarrollar, en cuyo proceso el docente recibe recomendaciones para elevar la calidad de la actividad planificada por parte del entrenador o especialista.

El siguiente paso implica que ese proyecto que se ha elaborado sea comprobado a través de la práctica, es decir, se realice una clase demostrativa. El control de las acciones organizativas y metodológicas ejecutadas es una acción continua que permite establecer la correspondencia que existe entre la calidad del proceso que desarrollan los docentes y la calidad del trabajo en cada una de las fases del EMC.

Por último, se realiza la evaluación para analizar cómo funcionó la actividad didáctica planificada en la práctica, que parte de la autovaloración del propio docente y finaliza con la proyección de las acciones que conllevan a la solución del problema identificado. Este paso es importante, ya que permite un juicio sobre todos los factores que intervinieron en el proyecto, y constituye una herramienta de validación de planes y programas o de cualquier otro elemento pedagógico que se someta a la práctica.

Este mecanismo implica que el docente recibe apoyo metodológico sistemático, incluso tutoría para los recién graduados, a través de una red de metodólogos, quienes también capacitan al equipo directivo de los centros, los que a su vez observan las clases de los docentes de su escuela realizando demostraciones de buenas prácticas en clase o facilitando otros apoyos concretos para el mejoramiento de la enseñanza.

Además, el sistema educativo cubano prevé la evaluación del personal docente de forma continua por parte de sus alumnos, los padres, la comunidad y el resto de sus compañeros. Esta evaluación implica una caracterización objetiva y un diagnóstico para determinar las perspectivas de desarrollo de cada docente con planes individuales de auto superación, de forma de responder a las necesidades concretas pedagógicas y científico-técnicas de cada docente. Este plan de superación involucra al Instituto Superior Pedagógico provincial, y el docente y el director monitorean regularmente los progresos. Por lo general, dado el proceso de formación y

las medidas de apoyo brindadas, no existen muchos casos de docentes con desempeño regular (categoría más baja de calificación), pero si este es el caso, a estos docentes se les ofrece intervenciones de desarrollo profesional compensatorio en coordinación con el Instituto Superior Pedagógico.

## Suecia

### 4.6.1 Contexto y normativa

Suecia pertenece al grupo de países que presentan un nivel de desarrollo humano muy alto (0,916 en 2012), ubicándose por encima de Canadá en el ranking elaborado por Naciones Unidas (puesto 8 y 11 respectivamente, en una lista de casi 200 países); con un índice de Gini de 0,273 (OCDE, 2011)<sup>43</sup> por lo que dentro de los países estudiados es el que se encuentra en mejor posición con respecto a las condiciones de vida de su población. El gasto público en educación representó el 6,8% del PIB para el año 2010 y el gasto por alumno en dólares americanos (a precios constantes) en primaria fue de 15.340 y en la secundaria básica de 14.749 para ese mismo año (UIS-Stat, UNESCO), un monto bastante más elevado que el que invierten los países anteriormente estudiados.<sup>44</sup>

Los resultados de los alumnos de 15 años en las pruebas PISA 2012 revelaron que: durante la última década el rendimiento promedio en Suecia disminuyó en las tres materias básicas medidas en PISA (lectura, matemáticas y ciencias), desde un nivel de alrededor o por encima del promedio de la OCDE a un nivel por debajo de la media. La disminución del rendimiento se observó en todo el sistema escolar (público y privado) y para todos los grupos de estudiantes, con independencia de la situación socioeconómica, la condición de inmigrante o el género. También se ha generado un aumento de la desigualdad en las escuelas suecas (OCDE, 2014). En estudios previos de PISA (2000, 2003 y 2006), Suecia había alcanzado un alto nivel de equidad entre los estudiantes de diversos orígenes socio-económicos; de hecho solía ser uno de los países con una incidencia inferior a la media del entorno socio-económico en el rendimiento. Sin embargo, en PISA 2009 el impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento de lectura ha aumentado notablemente y actualmente está por encima de la media de la OCDE (WDE, 2010/11). Asimismo, la variación en el rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento también ha aumentado entre 2000 y 2012.

### Historia reciente de las políticas de educación <sup>45</sup>

Durante la década de 1990, el sistema educativo sueco introduce una reforma radical que abarca todos los niveles de la enseñanza (preescolar, primaria, secundaria y el sistema de educación pública de adultos). La reforma implicó una descentralización del sistema escolar, en la que el poder de decisión en la educación era transferido desde el gobierno a los municipios. El objetivo de estas reformas era promover la democracia local y el aumento de la flexibilidad y la eficiencia para satisfacer las necesidades locales (OCDE, 2011). La gestión administrativa de la escuela pasó de estar basada en la regulación y fuerte control sobre el uso de los recursos a una gestión orientada a resultados con objetivos claros y menos reglas.

Dicha reforma implicó un cambio en las responsabilidades de las escuelas sobre una serie de cuestiones que tradicionalmente se asocian con el currículo (por ejemplo, el contenido de la enseñanza y la

43 El Gini se obtuvo a través de consulta en la página web: <http://stats.oecd.org/>

44 Suecia tiene el décimo nivel más alto de gasto por alumno entre los países de la OCDE.

45 La información para elaborar esta sección se basó en el documento Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (Suecia), y en documentos de la OCDE.

forma en que está organizado). Cada escuela debe determinar la forma de organizar las actividades con el fin de cumplir con los objetivos nacionales, a su vez, en conjunto con los docentes deciden qué materiales y métodos utilizarán.

En este contexto el gobierno emite los principios básicos de los objetivos educativos y directrices, y la Agencia Nacional de Educación (NAE) elabora los temas y programas de estudio de acuerdo a las directivas gubernamentales. En 1993 el Parlamento aprobó la legislación que establece nuevas directrices curriculares para todo el sistema escolar, de acuerdo al nuevo sistema educativo orientado a resultados. Esto dio lugar a grandes cambios en el plan de estudios, programa y horarios, así como en la evaluación de los alumnos en la escuela obligatoria.

Sin embargo, dadas las preocupaciones por parte del gobierno y otros actores educativos por la calidad, equidad y eficiencia de la prestación descentralizada de la educación, desde fines de 1990 y principios de 2000 se han introducido mecanismos desde el gobierno, como el uso de fondos estatales destinados a ciertas áreas prioritarias, la creación de un organismo de inspección nacional, así como la introducción de objetivos más concretos en el plan de estudios y se ha fortalecido el sistema de evaluación de los estudiantes (OCDE, 2011).

Otro cambio importante acontecido en dicha década es el fuerte crecimiento del sistema educativo privado (escuelas independientes), en el marco de la reglamentación escolar que, a partir de 1993, establece la libertad de los estudiantes para elegir entre los diferentes tipos de escuelas y centros de enseñanza superior. Las escuelas independientes son aprobadas por la Agencia Nacional de Educación, deben seguir los mismos programas que las escuelas municipales (pero pueden tener una orientación o perfil específico que las diferencie de las escuelas municipales, por ejemplo, religioso o lingüístico) y reciben una subvención por parte del municipio de residencia de los estudiantes que reciben. Cada municipio determina el monto a otorgar para cada alumno, teniendo en cuenta los compromisos y las necesidades de los alumnos y de las escuelas. El sistema de subvenciones se estableció de forma tal que diferentes actores puedan crear y gestionar escuelas independientes, basados en la idea de que la introducción de las fuerzas del mercado en la educación contribuyen a aumentar la eficiencia y la innovación, mediante la mejora de la competencia entre las escuelas, el impulso a mejorar la calidad y reducir costos (OCDE, 2011).

En los últimos años, en el marco de los cambios mencionados hacia una gobernanza orientada a resultados (metas y objetivos) y nuevas reformas curriculares, se ha profundizado la transferencia de autoridad hacia los actores locales para la toma de decisiones relativas a la organización y el desarrollo de las actividades escolares, por lo que los administradores de las escuelas tienen en la actualidad más responsabilidad e influencia en el control de la administración escolar.

Las escuelas y los profesores tienen un alto grado de autonomía en decidir sobre los contenidos de la enseñanza, métodos y materiales. Las escuelas pueden ofrecer diferentes opciones de estudios y los profesores tienen un amplio margen para adoptar prácticas de enseñanza de manera flexible de forma de satisfacer las necesidades de los estudiantes. Dentro de este marco, se ha establecido que la instrucción escolar debe ser individualizada para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, a quienes cada vez más se les pide que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje (NAE, 2009a; Carlgren, 2009).<sup>46</sup>

---

46 Citado en OCDE (2011)

47 La información para elaborar esta sección se obtuvo del documento Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (Suecia).

## **Normativa general (principal) y características del sistema educativo<sup>47</sup>**

El derecho a la educación está estipulado en la Constitución y en la Ley de Educación de 1986, que fue modificada varias veces desde su adopción. Las regulaciones más detalladas se dan en las ordenanzas para los diferentes niveles de la enseñanza.

En 2010 se adoptó una nueva Ley de Educación, que entró en vigencia en julio de 2011. Esta introdujo nuevas ordenanzas que sustituyen las anteriores: la Ordenanza de la educación obligatoria (2010: 37), la Ordenanza de la educación secundaria superior (2010: 2039) y la Ordenanza de la educación para adultos (2011: 1108).

Los cambios más importantes que introdujo la nueva Ley son: el nivel preescolar pasó a formar parte del sistema educativo; el mismo marco legal se aplicó ahora tanto a las escuelas públicas como a las independientes subvencionadas; se introdujeron nuevos derechos para los alumnos que necesitan apoyo especial; se elevaron los criterios de calificación para la profesión docente; se incrementó la potestad disciplinaria de los profesores y directores de las escuelas; se elaboró un nuevo currículo y nuevos planes de estudio para todas las materias de preescolar, centros de tiempo libre, primaria, secundaria; y se elaboraron nuevos criterios de promoción de los estudiantes, los cuales especifican los requisitos mínimos de conocimientos para el sistema escolar estatal.

### **Funcionamiento del sistema educativo**

Las funciones estatales de la educación son llevadas a cabo por los organismos dependientes del Ministerio de Educación e Investigación de Suecia (MOER), que tiene la responsabilidad general de la administración central del sistema educativo. El Ministerio es quien define el marco general para el funcionamiento del sistema educativo y las agencias dependientes de él deben aplicar y asegurar el cumplimiento de la ley y las ordenanzas.

En el 2008 se establece una nueva estructura para las autoridades educativas, a partir de la cual las responsabilidades de la antigua Agencia Nacional para la Mejora de la Escuela son transferidas a la Agencia Nacional de Educación (principal autoridad central encargada del sistema escolar) y la Inspección Escolar. La Agencia Nacional para la Educación tiene como principales tareas el apoyo, supervisión, seguimiento y evaluación de todas las actividades escolares con el fin de mejorar la calidad y los resultados educativos. Además, establece los marcos y directrices para la provisión de la educación y su evaluación, y es responsable del sistema nacional de evaluación de los aprendizajes y del trabajo de mejora de la calidad de la educación preescolar y primaria. La Inspección Escolar (agencia independiente desde 2008) es responsable de la supervisión de las escuelas y de la educación para adultos, y de conceder licencias operativas a las escuelas independientes subvencionadas de enseñanza primaria y secundaria. Por otra parte, las escuelas Sami (indígena) poseen como autoridad administrativa a la Junta de Educación Sami.

Los responsables de la provisión de la educación bajo el Ministerio de Educación son el Estado, los municipios, los consejos escolares y los directores de las escuelas privadas. Los 209 municipios existentes tienen una gran libertad para decidir cómo se llevarán a cabo las actividades educativas; esto incluye la administración, el seguimiento y la supervisión en base a los objetivos establecidos a nivel nacional.

A su vez, los municipios suelen delegar las responsabilidades administrativas de la enseñanza preescolar y obligatoria a las instituciones locales, las que deciden sobre la forma de organizar su trabajo. Cada municipio tendrá un plan de educación aprobado por el gobierno local que define cómo deberá ser desarrollado el sistema escolar y cada escuela también tendrá su propio plan de acción en el cual se describa cómo se pretende alcanzar los objetivos nacionales y las metas del plan municipal. De esta manera, la responsabilidad de desarrollar y mejorar la enseñanza también recae en la escuela individual.

### **Educación infantil y preescolar**

La educación infantil es para los niños de 1 año de edad hasta que se inicia la clase de preescolar o educación obligatoria (comprende generalmente a los niños de 1-5 años de edad). La provisión de una clase preescolar para todos los niños de 6 años de edad se convirtió en obligatorio para todos los municipios desde 1998, que suele integrarse a la organización de las escuelas de enseñanza obligatoria. Este nivel no es obligatorio en sí, más allá de que la gran mayoría de los niños de esta edad lo cursan. En 2003 la provisión de enseñanza preescolar se amplió a los niños de 4 y 5 años de edad y a partir de 2010 también se aplica a los de 3 años de edad.

### **Primaria y secundaria básica**

La enseñanza primaria y secundaria básica conforma la educación obligatoria de nueve años de duración y va desde los 7 a los 16 años de edad. Las escuelas Sami, por su parte, tienen una duración de 6 años, durante la cual los alumnos pueden estudiar en su lengua materna y luego continúan en las escuelas comunes. Aunque la mayoría de los niños comienzan la escuela en el año en que cumplen los siete años, en situaciones especiales y si los padres/tutores lo solicitan, la autoridad del municipio en el que vive el niño puede decidir si comienza la escolarización obligatoria un año antes o uno más tarde. La asistencia obligatoria a la escuela dura nueve años, independientemente de la edad de inicio.

La educación es gratuita, sea provista en escuelas municipales o independientes,<sup>48</sup> e incluye la formación, el material didáctico y el comedor escolar. Consta de tres ciclos: el primero comprende los primeros tres cursos, el segundo ciclo los cursos 4° a 6° y el tercer ciclo corresponde a los cursos 7° a 9°. Las escuelas por lo general se organizan de forma tal de cubrir los primeros cinco o seis años (incluyendo preescolar), o a partir del grado 5° o 6° al 9°. Un número creciente de municipios organizan el conjunto de la escolaridad obligatoria (de 1° a 9° grado) en las mismas instalaciones para aumentar la integración entre las etapas y para promover un enfoque global de la educación obligatoria. Los alumnos que terminan la escolaridad obligatoria reciben un certificado de estudios que muestran las calificaciones finales en las asignaturas, grupos de asignaturas y cursos opcionales con el cual se inscriben en el bachillerato.

Los alumnos de 6 a 12 años pueden recibir atención pedagógica o actividades extraescolares en centros de tiempo libre o esparcimiento, en general coordinadas con la escuela, antes y después del horario escolar. La coordinación de estas actividades con la organización del trabajo en la escuela facilita un enfoque holístico para apoyar al estudiantes.

---

<sup>48</sup> A las escuelas independientes no se les permite cobrar por los servicios educativos.

## Evaluación nacional de los aprendizajes

La Agencia Nacional de Educación es la responsable del sistema de pruebas de evaluación a nivel nacional, tanto para la enseñanza obligatoria como para los otros niveles; también se encarga de la participación de Suecia en estudios internacionales de evaluación. Las pruebas nacionales miden y describen los conocimientos, las habilidades y los resultados obtenidos por los alumnos. También es considerada una herramienta para apoyar a los docentes en la evaluación y permitir la coherencia en la clasificación, y también es importante para aclarar lo que se establece en los objetivos nacionales de los cursos y los criterios de calificación.

A los alumnos de los grados 3°, 5° y 9° se les aplica la prueba nacional en sueco, sueco como segundo idioma, inglés (en los grados 5° y 9°) y matemáticas. La prueba nacional al final del 9° grado es obligatoria. Además, cada escuela administra la prueba nacional en el grado 9° en una de las asignaturas de ciencias (biología, física o química). A partir de 2012 la prueba nacional se administra en el grado 6° en inglés, matemáticas, sueco y sueco como segunda lengua, en sustitución de la prueba en el grado 5°.

## Evolución de las tasas de repetición

Según lo que informaron los estudiantes evaluados en la prueba PISA 2012, el porcentaje de estudiantes de 15 años que repitió de grado alguna vez en la educación primaria es muy reducido: cercano al 3%. A su vez, dicho porcentaje es casi insignificante en el caso de la enseñanza secundaria básica, donde se aproxima al 1%.

Tabla 3: Porcentaje de estudiantes que informaron haber repetido algún grado

Cantidad de veces que repitieron	Primaria	Secundaria básica
Una vez	3,1	1,1
Dos o más veces	0,2	0,2

Fuente: PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? (Volume IV) Resources, Policies and Practices. OCDE 2013. Anexo B1, Cap. 2 – Tabla IV.2.2. Versión 1.

La repetición se utiliza menos en Suecia que en el promedio de los países de la OCDE. El porcentaje de alumnos que repitió al menos un grado en la escuela primaria o secundaria básica es de un 4%, mientras que este porcentaje es del 12% para el promedio de la OCDE. A su vez, el uso de la repetición en Suecia se ha mantenido en el mismo nivel entre 2003 y 2012, mientras que en los países de la OCDE se observa una pequeña reducción, en promedio, durante el mismo período (OCDE, 2014).

### 4.6.2 Criterios de aplicación de la repetición

En 2011, se elaboraron los nuevos planes de estudio en todas las materias del nivel preescolar, centros de tiempo libre, la escuela obligatoria y la enseñanza secundaria superior. El nuevo currículo también introdujo un nuevo criterio de escala de calificación y clasificación que especifica los requisitos mínimos de conocimiento para el sistema escolar estatal.

Bajo el sistema anterior, las calificaciones estaban organizadas en una escala de tres notas: aprobado (G), aprobado con distinción (VG) y aprobado con distinción especial (MVG). La nota (G) era equivalente a lo que se expresa como “metas a alcanzar” en los planes de estudio. Las calificaciones eran entregadas a los alumnos al finalizar el grado 8° y, posteriormente, al final de cada período. A partir de la nueva reforma las calificaciones se deben entregar a los estudiantes desde el 6° grado.

La nueva escala de calificaciones (que se aplica también a la escuela secundaria superior y a la educación municipal para adultos) consta de seis niveles y un séptimo símbolo que indica que no se califica con una nota específica. Las notas de la A a la E indican resultados aprobados y la F un resultado insuficiente. La escala de calificación está relacionada con los objetivos y criterios de clasificación nacionales. Para su asignación hay que tener en cuenta que, por ejemplo, la nota D significa que se han cumplido los requisitos previstos para la E y la mayoría de los de C. La nota B significa que se han cumplido los requisitos para la C y la mayoría de los de la A. El valor de las notas deben ser ajustadas de acuerdo a una escala en la que la nota F corresponde a 0; E a 10; D a 12,5; C a 15; B a 17,5 y A a 20.

Durante la educación obligatoria los alumnos promueven automáticamente de grado. Después de consultar con los padres/tutores del alumno, o si estos lo solicitan, el director del centro podrá decidir que no se promueva a un alumno al curso siguiente, sin embargo, esto es poco común. Por tanto, si bien la repetición es técnicamente posible en cualquier momento, con los mismos criterios para toda la escolarización obligatoria (la decisión se toma en el centro basándose en el desarrollo general del niño y en la opción que pueda resultar más beneficiosa para él mismo), es una medida usada solo excepcionalmente (EURYDICE, 2011).

Las calificaciones mencionadas que van en el certificado escolar adjudicado a finales del grado 9° se determinan con la ayuda de criterios nacionales, en relación con el programa del curso para cada materia. Los alumnos que no alcancen un resultado suficiente en una materia en particular no reciben una nota en ella. En su lugar, se realiza una evaluación por escrito que identifica las aptitudes del alumno para estudios posteriores. Los certificados de finalización son elaborados por el profesor y firmados por el director del centro.

*El caso del sistema educativo sueco constituye un ejemplo para analizar cómo la evaluación puede jugar un rol importante en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Hasta la última reforma educativa era suficiente con haber aprobado sueco, matemáticas e inglés en la educación obligatoria para poder inscribirse en bachillerato, pero con la nueva ley de educación los estudiantes tienen que aprobar, además de esas asignaturas, otras cinco para seguir un programa de formación profesional u otras nueve si es un programa preuniversitario. Si no reúnen los requisitos para cursar un programa nacional de educación secundaria superior pueden hacer uno de los cinco programas de introducción con los que no se obtiene el título de bachiller y que están más orientados a la vida laboral o a estudiar posteriormente un programa nacional.

### 4.6.3 Estrategias alternativas a la repetición, evaluaciones para la detección temprana de problemas de aprendizaje y estrategias de recuperación de los aprendizajes

El caso del sistema educativo sueco constituye un ejemplo para analizar cómo la evaluación puede jugar un rol importante en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al ser altamente descentralizado y estar orientado a una gestión por resultados, la evaluación del sistema educativo en su conjunto y la evaluación de los estudiantes son fundamentales para garantizar que los docentes y demás actores educativos reciban la información y la retroalimentación que necesitan para mejorar la calidad de su trabajo. Asimismo, la evaluación también es una herramienta clave para que las autoridades educativas y el gobierno puedan supervisar si las metas nacionales para la calidad y la equidad en la educación se están alcanzando (OCDE, 2011).

Este estudio no se dedica a describir todo el esquema evaluativo del sistema educativo sueco, el que incluye evaluaciones en todos los niveles y sirve de base para la implementación de acciones de mejora en las escuelas, sino que el énfasis estará en la evaluación de los estudiantes y en cómo dicha evaluación puede contribuir a mejorar sus aprendizajes y facilitar su desarrollo.

Otra característica importante del sistema descentralizado sueco es el rol que cumple la familia en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo el rol del propio estudiante como agente principal de su proceso de aprendizaje y desarrollo. Por lo tanto, el estudio se detendrá también en cómo la escuela incorpora al alumno como protagonista del proceso educativo.

#### Evaluación de los estudiantes

Según la OCDE (2010), el enfoque general de la evaluación de los estudiantes se basa en el principio de que el docente es la persona más adecuada para evaluarlo. En los primeros años de la educación, la evaluación es formativa y los estudiantes no reciben calificaciones. Los docentes deben informar de forma continua a los estudiantes sobre su progreso. Al menos una vez cada semestre, los estudiantes tienen reuniones con sus padres/tutores y docentes para discutir sobre su progreso. Estas reuniones tienen por objetivos buscar la mejor manera de apoyar el aprendizaje y desarrollo social de cada alumno.

Este proceso se documenta en el denominado “plan de desarrollo individual” (PDI) que los docentes deben formular para cada estudiante. El PDI debe establecer los objetivos para cada estudiante y debe ser discutido y revisado regularmente

con él, así como con el personal escolar que le provee al alumno atención médica. Entre otros fines, dicho plan debe ser utilizado como un instrumento para la auto-evaluación por el cual el estudiante reflexiona sobre su propio aprendizaje y logros. Otro de los objetivos buscados con los PDI es precisamente que los estudiantes se involucren con los objetivos y metas de aprendizaje de la escuela, y desarrollen sus habilidades de auto y co-evaluación (OCDE, 2011).

*Los alumnos recién reciben notas en el 8° grado (la nueva ley establece que es a partir del 6°)*

El plan de desarrollo individual debe contener la evaluación de los conocimientos de los alumnos en relación con los objetivos del programa de estudios. A su vez, el PDI y las discusiones en torno a él deben basarse en una evaluación integral del desarrollo del alumno hasta el momento (por ejemplo, la capacidad del estudiante para asumir responsabilidades, sus habilidades sociales, etc.). Es importante destacar que el PDI debe, además, resumir las medidas de apoyo necesarias a fin de garantizar que el alumno se desarrolle y alcance los objetivos establecidos en el plan de estudios. Para los estudiantes que estén experimentando dificultades, las escuelas deberán documentar en los PDI cómo van a ayudar a los estudiantes a alcanzar las metas educativas (OCDE, 2011).

Los alumnos recién reciben notas en el 8° grado (la nueva ley establece que es a partir del 6°), cuando los docentes califican a los estudiantes según la escala establecida (detallada anteriormente) y en función también de los resultados en las pruebas nacionales que para cada tema proporciona la Agencia Nacional de Educación. Además, consideran otros logros durante el curso.

La idea de que la evaluación sea continua es que cuando el estudiante reciba sus primeras notas los resultados no le resulten una sorpresa, sino una confirmación del diálogo que durante el curso han tenido con el docente y su proveedor de atención médica. El profesor también debe tener un diálogo permanente con sus colegas con respecto al rendimiento de los estudiantes (OCDE, 2010).

Por otra parte, hay un fuerte enfoque en las evaluaciones continuas basadas en el aula, a través de las cuales los docentes recogen una variedad de pruebas sobre el progreso del estudiante y luego les hacen una devolución, retroalimentando el proceso.

El hecho de que las evaluaciones en el aula se desarrollen en múltiples ocasiones reduce el riesgo de que el estudiante presente una elevada ansiedad ante ellas. Además, son apoyadas por la existencia de un “banco nacional de pruebas”, por lo que los docentes pueden optar por diferentes tipos de evaluaciones, las cuales, a su vez, aplican en diferentes momentos dependiendo de sus propios fines.

Según la OCDE (2010), teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden a ritmos diferentes, el hecho de que los docentes sean capaces de emplear estas pruebas cuando creen que los estudiantes están listos también es muy positivo. El control sobre el calendario de las pruebas también significa que los docentes pueden proporcionar a los estudiantes, retroalimentación sobre su desempeño en la prueba cuando es relevante para lo que están aprendiendo. Por su parte, la Agencia Nacional de Educación desarrolla un proceso de actualización de forma tal de ampliar el número de pruebas disponibles a través del banco central de pruebas.

## **Rol de las pruebas nacionales**

Las pruebas nacionales, que están alineadas al currículo nacional, pretenden complementar las evaluaciones en el aula realizadas por los docentes. Son administradas por las escuelas y se desarrollan en las etapas claves de la educación obligatoria (grados 3°, 5° y 9°).<sup>49</sup> Las pruebas en los grados 3° y 5° están destinadas con fines de diagnóstico y propósitos formativos, mientras que las del grado 9° son sumativas y deben ser consideradas por los docentes a la hora de establecer las calificaciones de los estudiantes. El peso de los resultados depende de lo que se determine a nivel local.

---

<sup>49</sup> A partir de 2012, las pruebas de 5° se sustituyen por pruebas en 6°.

Dado que las pruebas nacionales abarcan una amplia franja del currículo, permite a los docentes disponer de mayor información sobre el desempeño de los estudiantes y lograr así una mejor idea del desarrollo y progreso de cada uno de ellos. A su vez, dichas pruebas son administradas y corregidas por los propios docentes, por lo que tienen más oportunidad de observar a los alumnos en el tiempo al realizar una variedad de tareas evaluativas.

Según OCDE (2011), esto refleja que la enseñanza y la evaluación en Suecia se entienden como actividades integradas. Los docentes conocen el desempeño en las pruebas nacionales de sus propios estudiantes, lo que se concibe como una forma para que puedan desarrollar sus competencias pedagógicas. Este enfoque de la evaluación de los estudiantes puede también conducir a los docentes a desarrollar un mayor profesionalismo. De hecho, los docentes tienden a colaborar en los criterios de calificación y puntuación de las pruebas nacionales.

## **Nuevo sistema de calificación**

Hace algunos años los estudiantes no recibían calificaciones hasta el grado 8°. El gobierno ha propuesto que esto cambie y sea obligatorio dar calificaciones a partir del grado 6°. La intención manifestada por el gobierno con esta medida es ayudar a los estudiantes a que se acostumbren a ser calificados antes de comenzar la educación secundaria inferior.

También se considera que las calificaciones a partir de 6° reforzarán el seguimiento de los resultados de los estudiantes y permitirán identificar en una etapa temprana a los estudiantes que experimentan dificultades en la consecución de los objetivos previstos en el plan de estudios. También se ha propuesto la introducción de más niveles de notas (explicado anteriormente), con la intención de proveer a los maestros de más opciones en la asignación de las calificaciones, y aumentar la motivación de los estudiantes para lograr mejores resultados, ya que el siguiente nivel será más fácil de lograr.

## **Importancia de la evaluación formativa**

En Suecia el enfoque de dar lugar a la participación de los estudiantes en el establecimiento de metas para el aprendizaje, lo que se realiza a través de los PDI, y el desarrollo de habilidades para la autoevaluación y la evaluación entre pares son importantes para la eficacia de la evaluación formativa (OCDE, 2011).

Los PDI son una característica importante de la educación sueca, ya que permite que tanto los docentes como los estudiantes se centren en la identificación de los objetivos individuales de aprendizaje y en el desarrollo de estrategias para hacer frente a las insuficiencias. De esta manera, esta forma de interacción entre el docente y el alumno hace de la evaluación formativa parte de la cultura de la clase y se ve como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los docentes incorporan sistemáticamente métodos de evaluación formativa en su planificación del curso, que les permiten identificar los principales problemas de aprendizaje de los alumnos, a partir de las cuales se les da una devolución y se discute en conjunto la forma de mejorar los aprendizajes.

## **Participación de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje**

En el marco del sistema educativo descentralizado sueco, todas las escuelas tienen que desarrollar su propio plan de trabajo local, establecer sus propios objetivos, los planes de mejora y los indicadores para monitorear el progreso.

Este proceso de planificación descentralizado alcanza hasta el trabajo de cada aula, donde los profesores y los estudiantes trabajan en conjunto para desarrollar los objetivos específicos para cada curso y semestre en base a los objetivos nacionales y los planes escolares locales. Incluso en los primeros grados los maestros discuten los objetivos y criterios de actuación con sus alumnos en el comienzo del año.

En Suecia se destaca el énfasis en que los estudiantes sean considerados como socios responsables del sistema educativo en general y en actividades de evaluación en particular. La Ley de Educación establece que los maestros deben involucrar a sus estudiantes en la planificación y la organización de las clases. A su vez, las escuelas son responsables de asegurar que los estudiantes y los padres sean involucrados y tengan la oportunidad de influir en las actividades escolares. Los estudiantes y sus padres también juegan un papel importante en la evaluación de los servicios de educación brindados por el municipio o las escuelas independientes.

Cabe destacar que, además, los estudiantes tienen el derecho de participar en su propia evaluación. La evaluación del estudiante es continua durante toda la educación obligatoria y se organiza en torno al plan de desarrollo individual (PDI) que, como se mencionó anteriormente, es desarrollado y revisado en colaboración entre el estudiante, el docente y sus padres.

Los profesores tienen la obligación de asegurar que los estudiantes y sus padres/tutores estén bien informados sobre las metas educativas y reciban información periódica sobre sus avances. Para ayudar a los estudiantes a alcanzar las metas, los planes de desarrollo individual deben contener metas individualizadas preparadas para cada uno de ellos.

Por otra parte, los estudiantes, tanto en la enseñanza obligatoria y la escuela secundaria superior tienen garantizado por ley alguna influencia en la escuela. Se pide a los profesores que involucren a sus estudiantes en la planificación de las actividades educativas y se promueve la figura de los líderes escolares para involucrar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones. Por lo tanto, se suele pedir a los estudiantes que evalúen el trabajo de su propia escuela, así como el de sus docentes. Esto se efectúa a través de las encuestas que la Agencia Nacional de Educación aplica a los estudiantes y padres cada tres años, o a través de encuestas municipales.

Una idea fundamental del actual plan de estudios es que los profesores, en consulta con los estudiantes, deben decidir sobre el contenido y los métodos de instrucción de enseñanza, en el marco del plan de estudio nacional y los planes locales. Con el fin de facilitar dicha libertad de elección, los objetivos de los programas de estudios se formulan de manera que puedan ser aplicados a diferentes contenidos de enseñanza. La idea es que los objetivos nacionales y los criterios de adjudicación de las calificaciones se deben hacer explícitos para los estudiantes al ser reformulados e incorporados en el formato del contenido de la enseñanza elegido localmente (NAE, 2005)<sup>50</sup>.

Bajo los términos de la Ley de educación y el plan de estudios, los estudiantes deben tener una influencia sobre la organización de la enseñanza y, a medida que se desarrollan, se les debe aumentar la responsabilidad sobre su propio trabajo en la escuela. Lo anterior se pone de manifiesto en la las prácticas educativas actuales de las escuelas obligatorias suecas, que se han orientado a la individualización.

---

50 Citado en (OCDE, 2010)

## Apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje

En el sistema educativo de Suecia la repetición de cursos no es una estrategia comúnmente utilizada (EURYDICE, 2011), por lo que en lugar hacer repetir el año a los alumnos, la estrategia es apoyar continuamente a los estudiantes con dificultades de aprendizaje para que se beneficien de la instrucción escolar. La Ley de Educación establece que es responsabilidad de los directores de las escuelas municipales e independientes brindar a todos los estudiantes la oportunidad de alcanzar los objetivos previstos. El Currículo Nacional para la educación obligatoria establece que ello debe hacerse de manera que las soluciones individuales sean posibles para todos los estudiantes, de modo que aquellos con dificultades de cualquier tipo puedan recibir diversas formas de apoyo (Skolverket, 2012).

La Ley de Educación establece que debe existir un apoyo continuo para los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Además, se debe monitorear el progreso del aprendizaje y detectar problemas durante el año escolar de forma de buscar los mecanismos para solucionarlos.

Si el personal de la escuela, el estudiante, los padres/tutores u otra persona encuentra que el estudiante puede necesitar medidas especiales de apoyo, se estudia el caso y si se concluye que realmente el estudiante requiere asistencia especial, el director del centro asegurará que se elabore un plan de desarrollo configurado para que el estudiante con necesidad de apoyo especial lo reciba.

Si las necesidades de recibir apoyo por parte de un estudiante no son observadas por el director del centro es posible presentar un reclamo a la Inspección de Escuelas, la cual puede solicitar a los responsables escolares que tomen las acciones correspondientes (OCDE, 2011b).

Como se presentó anteriormente, esto implica la elaboración de un plan de desarrollo individual, en el cual se deberá indicar la responsabilidad de cada socio en el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes. En el PDI se indica cuáles son las necesidades, la forma en que se pueden cumplir con los objetivos y cómo se supervisarán y evaluarán las medidas.

### Tipos de ayuda a los estudiantes con dificultades

Un estudiante que tiene dificultades para seguir las lecciones en clase puede recibir el apoyo de varias maneras, por ejemplo, con un apoyo especial del docente del alumno en el aula o a través de actividades educativas de apoyo en un grupo especial de recuperación fuera del salón de clases regular.

En los casos en que resulte necesario, un educador especializado trabaja con los alumnos en forma coordinada con el resto del personal de la administración educativa, de forma de contribuir al desarrollo educativo de la escuela, asegurando así que la escuela ofrezca el mejor ambiente posible para el aprendizaje y la prestación de apoyo y asistencia a los estudiantes que están en necesidad de asistencia especial.

Los estudiantes que están enfermos durante un periodo prolongado de tiempo, o que con frecuencia faltan a la escuela debido a una enfermedad, tienen derecho a recibir educación en el hospital o en el hogar. Esta instrucción se da solamente con el consentimiento de un médico. La instrucción dada en el hogar o en el hospital se debe corresponder en la medida de lo posible a la instrucción regular de la clase.

La Ley de Educación también establece que la atención de la salud del estudiante debe incluir las intervenciones médicas, psicológicas y psicosociales necesarias para garantizar su desarrollo individual. Para ello debe existir el acceso a estos recursos en la escuela y también personal que pueda satisfacer las necesidades pedagógicas especiales del estudiante.

Por ejemplo, hay controles regulares de la salud en los centros de cuidado infantil y las escuelas de enseñanza obligatoria. Los servicios de salud y psicólogos están disponibles para que el personal, los estudiantes y los padres puedan consultarlos. También existe cooperación con los servicios fuera del sistema educativo, como la sanidad y los servicios sociales, lo que tiene que ser aprobado por los padres del niño afectado.

Finalmente, otra forma de apoyo es el soporte de idiomas. Suecia tiene una creciente población inmigrante, por lo que en los últimos años ha crecido mucho el número de niños con una lengua materna distinta del sueco en la enseñanza preescolar y obligatoria. Por lo tanto, para estos estudiantes existe la posibilidad de tomar el idioma sueco como segunda lengua y que reciban instrucción en su lengua materna en las escuelas.

## 5. Análisis comparado

En el siguiente Cuadro se presenta una síntesis comparativa de los niveles de repetición, los criterios aplicados con respecto a esta medida y las principales acciones implementadas en los diferentes casos, de forma de facilitar la comprensión del análisis que se realiza a continuación.

Cuadro: Síntesis comparativa

País	Nivel de repetición (%)		Normativa sobre aprobación y aplicación de la repetición		Acciones específicas
	Prim.	Sec. Bás.	Primaria	Secundaria básica	
Chile	4,6	6,1	De 1° a 2° y de 3° a 4°: promoción automática, con requisito de asistencia (85%) De 2° a 3° y de 4° hasta 8°: requisitos de asistencia (85%) y rendimiento. Se puede reprobar hasta dos asignaturas, pero con la exigencia de un promedio de notas mayor.	Para todos los grados (1° a 4°): requisitos de asistencia (85%) y rendimiento. Se puede reprobar hasta dos asignaturas, pero con la exigencia de un promedio de notas mayor. 3° y 4°: podrán ser exonerados de hasta una asignatura si presentan dificultades de aprendizaje o problemas de salud.	<b>Ley SEP (2008):</b> Planes de Mejoramiento Educativo con énfasis en alumnos prioritarios, para cada centro que postule a la subvención.  Establece acciones de mejora de los aprendizajes y acciones de mejora de la gestión institucional, con el objetivo de que los estudiantes logren un mejor desempeño educativo.
España	5	12	Los alumnos pueden repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación.	Se puede repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo; con un plan individualizado para superar las dificultades. Se aplica la promoción parcial con planes de refuerzo para recuperar los aprendizajes. Al final de la etapa, para los alumnos con dificultades existen programas de diversificación curricular; y programas de cualificación profesional inicial.	<b>Contratos-Programa:</b> mediante los cuales se establecen planes de mejora en diversos ámbitos, con el objetivo de aumentar el éxito escolar, sobre todo de los alumnos en desventaja. <b>Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo):</b> en dos modalidades: - PAE: programa de acompañamiento escolar, para alumnos con dificultades de aprendizajes en el último ciclo de primaria y primeros cursos de secundaria. - PAR: programa de apoyo y refuerzo en secundaria, dirigido a los centros educativos con una proporción significativa de alumnos en desventaja.
Brasil	9	16	De 1° a 3°: progresión continua. 4° Y 5° grados: también se considera un ciclo en Minas Gerais. La promoción se vincula a los aprendizajes y requiere un mínimo de asistencia (75%). Para garantizar el aprendizaje, se prevén medidas de recuperación de los aprendizajes, en paralelo al curso preferentemente, o posterior a este. De 6° a 9°: progresión parcial con medidas para recuperar los aprendizajes.	Se aplica la progresión parcial: los alumnos pueden avanzar en sus estudios aunque presenten dificultades en hasta tres asignaturas, para las cuales deben recibir el apoyo necesario de forma de recuperar los aprendizajes.	<b>Programa de Aceleración de los aprendizajes:</b> clases de aceleración desde 1998 en Minas Gerais.  A partir de 2008, Programa Acelerar para Vencer: para alumnos de primaria con por lo menos dos años de desfase edad/curso. Orientado a subsanar las deficiencias ("lagunas") de aprendizaje y mejorar el desempeño facilitando el éxito escolar. Implica la consolidación del proceso de alfabetización de los estudiantes. <b>Programa de Intervención Pedagógica (PIP):</b> orientado a la alfabetización de los niños en los primeros años de la enseñanza primaria.

Canadá	4	4,5	Progreso continuo, con medidas de apoyo a los estudiantes con dificultades.	En algunas jurisdicciones la secundaria básica está integrada a la primaria, por tanto aplica el mismo criterio de no retener a los alumnos.	<p><b>Estrategias para la atención a la primera infancia:</b> se busca garantizar servicios integrados de calidad y accesibles para los niños en edad preescolar (con base comunitaria), para garantizar el aprendizaje temprano y la alfabetización; fundamentales para su desarrollo y éxito escolar futuro.</p> <p><b>Programa de alfabetización:</b> de base comunitaria, con el objetivo de mejorar las tasas de alfabetización de estudiantes de los primeros grados de la enseñanza primaria.</p> <p><b>Plan "Putting children first":</b> integración de los servicios de desarrollo infantil y educación de los niños desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. Para facilitar transición de los niños desde la edad preescolar a los primeros años de escolarización.</p> <p><b>Early Years Evaluation (EYE):</b> Evaluaciones para la detección temprana de problemas de aprendizaje; y garantizar la mejor preparación de los niños para la escuela.</p>
Cuba	0,6	0,8	<p>De 1° a 2° y de 3° a 4°: promoción automática.</p> <p>De 2° a 3° y de 4° a 5° se realiza una valoración cualitativa y se puede repetir.</p> <p>De 5° a 6°: evaluaciones parciales y finales (100 puntos en total). Para promover debe aprobar todas las asignaturas del curso (con un mínimo de 60 puntos). Existen pruebas de "revalorización" para las asignaturas reprobadas o con baja nota; y exámenes extraordinarios.</p>	<p>De 7° a 9°: ídem criterios de 5° a 6° de primaria.</p> <p>Para la enseñanza técnica y profesional, se puede evitar la repetición cambiando de itinerario.</p>	<p><b>Diagnósticos integrales:</b> tempranos y continuos del alumno, el grupo y la comunidad; que guían la práctica pedagógica.</p> <p><b>Entrega pedagógica:</b> documentación de la caracterización de los logros y las dificultades educativas de cada estudiante, a través del "expediente acumulativo escolar", que permite el trabajo individualizado.</p> <p><b>Atención a la diversidad:</b> diversificación de los materiales educativos y reducción de los grupos, para atender mejor las diferencias individuales y los ritmos de aprendizajes.</p> <p><b>Tránsito de los maestros con sus alumnos por los diferentes grados:</b> para garantizar el tratamiento diferenciado y generar un mayor compromiso del docente con la educación integral de cada alumno.</p> <p><b>Profesores generales integrales en la educación secundaria básica:</b> para facilitar el tránsito de la los alumnos de la educación primaria a la secundaria.</p> <p><b>Formación y perfeccionamiento de los docentes:</b> a través del desarrollo científico pedagógico y el seguimiento y capacitación continua de los docentes.</p>
Suecia	3	1	En la práctica se aplica la promoción automática en todos los grados, con medidas de apoyo a los estudiantes con dificultades.	En la práctica se aplica la promoción automática en todos los grados, con medidas de apoyo a los estudiantes con dificultades.	<p><b>Evaluaciones formativa y desarrollo de capacidad de auto-evaluación de los estudiantes:</b> hasta 8° grado los alumnos no reciben calificaciones por lo que se realizan reuniones periódicas entre los docentes, los alumnos y sus padres para discutir sobre su progreso.</p> <p><b>Plan de Desarrollo Individual (PDI):</b> documentación del proceso de evaluación formativa de cada estudiante. Permite la identificación de los objetivos individuales de aprendizaje y el desarrollo de estrategias para atender los problemas de aprendizajes.</p> <p><b>Evaluaciones formativas continuas:</b> basadas en el aula, que permiten identificar los principales problemas de aprendizaje de los alumnos, a partir de las cuales se les da una devolución y se discute en conjunto la forma de mejorar los aprendizajes.</p>

Entre los países estudiados en el capítulo anterior los que presentan una menor incidencia de la repetición son Cuba (por debajo del 1% en ambos niveles) y Suecia (aproximadamente 3% en primaria y 1% en secundaria básica); seguidos por Canadá y Chile con valores menores al 5% en primaria y menores al 5 y 6% en secundaria básica respectivamente. Por otra parte, los que presentan una mayor incidencia son España (aproximadamente 5% en primaria y 12% en secundaria) y Brasil (9% en primaria y 16% en secundaria). Se debe tener presente que los datos provienen de fuentes diversas, por tanto, si bien permiten obtener una idea de la situación de cada sistema educativo con respecto a la utilización que hacen de la repetición, hay que usarlos con precaución.

En cuanto a los criterios de aplicación de la repetición, por lo general los países aplican la promoción automática en algunos grados (sobre todo en los primeros años de la escolarización), la que se acompaña de medidas complementarias diversas para garantizar los aprendizajes, o criterios flexibles de promoción (sobre todo en los últimos años de primaria o secundaria básica), también acompañados con medidas de apoyo a los estudiantes.

En Canadá por lo general se aplica el progreso continuo en toda la primaria, y en Suecia los alumnos promueven automáticamente de grado durante toda la educación obligatoria. En ambos casos para garantizar los aprendizajes se aplican medidas de apoyo individualizada a los estudiantes que presentan dificultades. En Chile y Cuba promueven automáticamente de

1° a 2° y de 3° a 4° de primaria, siendo necesario en el país andino solo haber asistido al menos al 85% de las clases (e inclusive se consideran excepciones para aquellos que no llegan a ese nivel de asistencia). En Brasil se aplica la progresión continua en los primeros grados de la educación primaria, ya que los primeros tres años de este nivel se consideran como un ciclo sin interrupciones. En el caso específico de Minas Gerais, los grados 4° y 5° también se consideran como un ciclo. Cabe destacar que si bien la progresión continua se puede interpretar como “promoción automática”, en este país la normativa hace un fuerte énfasis en dejar en claro de que no se trata de promover a los alumnos automáticamente sin considerar sus aprendizajes, sino que para garantizarlos las escuelas deben apoyar a los alumnos que presenten dificultades con intervenciones pedagógicas significativas y con estrategias de apoyo diferenciados durante el año en curso, que pueden continuar al finalizar el curso si el alumno aún no ha superado las dificultades. En España la promoción en primaria depende del nivel de logro de los alumnos, pero en caso que deba repetir solo podrá hacerlo una vez durante la etapa y con un plan específico de refuerzo o recuperación.

*En cuanto a los criterios de aplicación de la repetición, por lo general los países aplican la promoción automática en algunos grados (sobre todo en los primeros años de la escolarización), la que se acompaña de medidas complementarias diversas para garantizar los aprendizajes.*

Para el resto de los grados de primaria, así como en el nivel medio, en Chile los alumnos pueden promover aunque no aprueben hasta dos asignaturas, para cuyo caso se les exige un promedio de calificaciones mayor, y los alumnos de 3° y 4° grado también podrán ser exonerados de hasta una asignatura si presentan dificultades de aprendizaje o problemas de salud. Por su parte, en Cuba los alumnos de 5° a 9° grado tienen nuevas oportunidades de ser evaluados en las asignaturas que presentaron dificultades, y en la enseñanza técnica y profesional existe la posibilidad de cambiar de itinerario para evitar la repetición. En Brasil se aplica la progresión parcial, por lo que los alumnos también pueden avanzar en sus estudios, aunque presenten dificultades en algunas asignaturas, para las cuales deben recibir el apoyo necesario de forma de recuperar los aprendizajes, a la vez que existen mecanismos de aceleración del aprendizaje para los alumnos rezagados.

En España los alumnos pueden tener evaluación negativa en hasta dos asignaturas, como máximo, en la ESO, debiendo, al igual que en Brasil, recuperar dichas asignaturas a través de programas de refuerzo y luego ser re-evaluados. Al igual que en primaria, en la ESO también hay restricciones en cuanto a la cantidad de veces que pueden repetir los alumnos; a su vez, existe la oportunidad de realizar pruebas extraordinarias —al igual que en Cuba— para las asignaturas que no lograron aprobar de forma de ser re-evaluados. También existen diversos itinerarios para los alumnos que ya han repetido en la ESO y presentan riesgo de no graduarse o abandonar sus estudios. Finalmente, para los alumnos que repiten se desarrolla un plan específico personalizado, orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior.

En los criterios mencionados recientemente ya se manifestaron estrategias alternativas a la aplicación de la repetición. Adicionalmente, en el capítulo anterior se han sistematizado otras estrategias implementadas por los países bajo estudio. En los párrafos siguientes la idea no es resumir todas las estrategias sistematizadas, sino tomar en consideración alguna de ellas para presentar un análisis comparado que permita identificar similitudes y diferencias.

En Chile, al igual que en España, se aplican programas muy similares, los Planes de Mejoramiento Escolar en el marco de la Ley de Subvención Preferencial (SEP) y los Contratos-Programas en el marco de los Programas de Cooperación Territorial, respectivamente. Dichos programas están destinados a las escuelas sostenidas con fondos públicos, tanto municipales como privadas subvencionadas en Chile, o públicas y concertadas (privadas subvencionadas) en España. En ambos casos, las escuelas firman un convenio con la administración educativa correspondiente, por el cual se comprometen a elaborar e implementar un plan de mejora para que sus estudiantes obtengan mejores resultados educativos y mejorar su eficiencia interna. Dado que el sistema educativo chileno se caracteriza por una fuerte segmentación social de su matrícula, la SEP hace énfasis en la necesidad de que mediante dichos planes se atienda a los centros que enseñan a los alumnos socioeconómicamente más desfavorecidos y que por tanto tienen mayor riesgo de no alcanzar los objetivos educativos previstos, a los que se les denomina “prioritarios”. En cambio, en España, el programa está destinado a todos los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje. Por otra parte, tanto en Chile como España, se establecen determinados ámbitos de actuación a partir de los cuales las escuelas deben diseñar e implementar las acciones específicas para la mejora de sus resultados educativos.

El otro mecanismo que implementa España es el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), destinado a los alumnos de primaria y secundaria que presenten dificultades, aunque también

pretende incidir en todo el centro educativo. Incluye acompañamiento a los alumnos a través de monitores en la educación primaria y una amplia gama de líneas de actuación para la educación secundaria entre las cuales los centros pueden elegir. Se pueden encontrar similitudes o puntos de contacto entre los ámbitos de actuación desarrolladas bajo este programa y los Contrato-Programas.

En el sistema educativo de Cuba se hace especial énfasis en el diagnóstico temprano e integral del alumno que permita la calidad de la atención al inicio de la escolarización, pero también durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El diagnóstico del alumno se acompaña de un proceso de “entrega pedagógica”, que consiste en la documentación de la caracterización de los logros y las dificultades educativas de cada estudiante, la cual se genera cuando el alumno cambia de docente en su tránsito por el sistema educativo. Este proceso se recoge en el “expediente acumulativo escolar”, que funciona como instrumento para el trabajo educativo individualizado con cada educando. Este instrumento es similar al que se aplica en Suecia, o sea, al “plan de desarrollo individual” (PDI); en el sentido de que en él también se documentan los progresos y dificultades de los alumnos detectados en las sucesivas evaluaciones formativas. El PDI debe, además, resumir para los estudiantes que estén experimentando dificultades las medidas de apoyo necesarias que va a implementar la escuela a fin de garantizar que el alumno se desarrolle y alcance los objetivos establecidos en el plan de estudios; por lo que también permite un trabajo individualizado con el estudiante. Sin embargo, cabe destacar que en el proceso de elaboración del PDI, a diferencia del “expediente acumulativo escolar” de Cuba, el alumno tiene una participación muy activa, ya que el docente debe discutirlo y revisarlo regularmente con él, en la medida que es utilizado como un instrumento para la auto-evaluación, en un contexto en que los estudiantes no reciben notas hasta el 8° grado.

Finalmente, en el Estado de Minas Gerais (Brasil), así como en la provincia de New Brunswick (Canadá), entre otras estrategias, se están implementando medidas para garantizar la alfabetización de los niños en sus primeros años de escolarización, dada la importancia que esto tiene para el éxito escolar futuro. Para lograrlo, ambos sistemas educativos se apoyan en evaluaciones de diagnóstico tempranas que permiten definir intervenciones pedagógicas oportunas para ayudar a los alumnos a superar sus dificultades de aprendizaje. Estas evaluaciones se realizan en Minas Gerais a través del Programa de Evaluación de la Alfabetización (PROALFA), aplicado en la red estadual y también en todas las redes municipales de enseñanza del Estado. En New Brunswick se aplican las denominadas Early Years Evaluation (EYE), que brindan información a las escuelas, los padres y las autoridades escolares sobre el desarrollo de los niños, por lo que permiten guiar y planificar las prácticas de la escuela y de toda la comunidad educativa para satisfacer las necesidades de aprendizaje de cada niño.

## 6. Reflexiones Finales

En este estudio se ha considerado la experiencia de los sistemas educativos de Chile, España, Brasil (Minas Gerais), Canadá (New Brunswick), Cuba y Suecia. Se ha puesto el énfasis en relevar las estrategias implementadas por los países considerados en la educación básica orientadas a garantizar el aprendizaje de los estudiantes y evitar el uso de la repetición de grado; lo que implica diseñar nuevos métodos de enseñanza, diferentes criterios de organización y evaluación del aprendizaje, mecanismos de apoyo a los estudiantes, docentes capacitados, mejora de las prácticas de alfabetización, etc.

Entre los objetivos específicos planteados, el primero consistía en “Identificar y sistematizar las diversas normativas vigentes en diferentes contextos acerca del uso de la repetición del curso frente al no aprendizaje”. El relevamiento y sistematización realizada muestra que, en general, todos los sistemas educativos estudiados han incorporado en sus normativas restricciones a la aplicación de la repetición (creación de ciclos escolares, progreso continuo, limitaciones a la cantidad de veces que se puede repetir, promoción parcial o con algunas materias reprobadas, pruebas y exámenes extraordinarios, diversificación curricular y cambios de itinerarios); así como medidas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes (por ej. medidas de refuerzo educativo, tutorías y acompañamiento escolar, planes individualizados para recuperar los aprendizajes, programas de alfabetización, atención a la diversidad, etc.), lo que resulta en última instancia el objetivo fundamental.

En segundo lugar, se pretendía “Identificar y sistematizar instrumentos de evaluación relevantes para la intervención temprana preventiva”. Se han relevado por ejemplo: para el caso de Canadá (New Brunswick), estrategias integrales de atención a la primera infancia que incluyen la realización de evaluaciones en la edad preescolar (Early Years Evaluation) para conocer el nivel de desarrollo de los niños en diferentes áreas y detectar problemas en la adquisición de las habilidades de lectoescritura, y por tanto definir intervenciones oportunas para garantizar la alfabetización de dichos niños y que estos entren a la primaria mejor preparados. En Cuba, la realización de diagnósticos integrales también provee un mecanismo de detección temprana de problemas de aprendizaje al comienzo de la escolarización, que al ser continuos también permiten detectar el surgimiento de dificultades a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Suecia, se realizan evaluaciones formativas continuas en el aula y pruebas nacionales en las etapas claves de la educación obligatoria (3° y 5° grados) con fines de diagnóstico y propósitos formativos. Asimismo en los Planes de Desarrollo Individual se documentan los progresos y dificultades de los alumnos detectadas en dichas evaluaciones, lo que permite actuar sobre ellas.

En Brasil, mediante el Programa de Intervención Pedagógica/Alfabetización en Tiempo Adecuado, se enfatiza el rol de las evaluaciones tempranas, sobre todo de aquellas destinadas a medir el nivel de alfabetización de los alumnos. A partir de los resultados de las mismas, las escuelas deben definir estrategias pedagógicas específicas para garantizar la alfabetización de los niños en tiempo adecuado, especialmente de aquellos que se encuentren en un nivel de desempeño por debajo del recomendado, de forma de mejorar su desempeño y éxito escolar futuro. Finalmente, en España, por ejemplo, los Contrato-Programas establecen que los centros de primaria deben implementar acciones orientadas a la detección temprana de las dificultades, a través de la acción coordinada de tutores y equipos de orientación, y desarrollo de planes de intervención derivadas de este proceso.

El tercer objetivo específico planteaba “Identificar y sistematizar diferentes mecanismos de recuperación de saberes de los estudiantes”. Entre lo más relevante se puede mencionar: para el caso de España, a los estudiantes que repiten tanto en primaria como secundaria básica, se les debe elaborar un plan específico de refuerzo o recuperación de los aprendizajes. En la secundaria, donde los alumnos pueden promover sin haber superado todas las asignaturas, también deben seguir un programa de refuerzo establecido por el equipo docente destinado a recuperar los aprendizajes no adquiridos. Por otra parte, en los Contrato-Programas se establece que los centros deben desarrollar en el tercer ciclo de la primaria medidas de apoyo (ej. tutorías individualizadas y trabajo con las familias) para los alumnos que no han alcanzado un desarrollo adecuado de las competencias básicas, que les permita iniciar con éxito la secundaria. Y para los

centros de secundaria, medidas de apoyo y refuerzo en los primeros años para los alumnos que presenten deficiencias de aprendizaje. El PROA, por su parte, establece medidas de acompañamiento en toda la educación básica, a través de las cuales los alumnos reciben apoyo y refuerzo en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, las mejoras en el hábito lector y en los aprendizajes básicos, de forma que se reincorporen al ritmo de trabajo ordinario.

En Brasil, donde se aplica la progresión parcial en los últimos años de primaria y en la secundaria, los alumnos deben recibir apoyo para recuperar los aprendizajes en las asignaturas en las que tuvo dificultad. A su vez, durante el año lectivo la normativa establece que también se deben implementar estrategias de recuperación de los aprendizajes para los alumnos con dificultades, las que pueden continuar una vez finalizado el año si el alumno no ha logrado superarlas. Los alumnos que repiten, también reciben una atención especial de forma de no tener que volver a pasar por esta experiencia. Además, para los alumnos multirepites se implementa en Minas Gerais programas de aceleración de los aprendizajes para que los alumnos vuelvan al curso adecuado a su edad, mediante prácticas pedagógicas específicas que permitan la recuperación de lo no aprendido en su pasaje por el sistema educativo. En Chile, dentro de las acciones de los PME, se encuentran estrategias de atención diferenciada y reforzamiento mediante la incorporación de asistentes en el aula, o atención fuera del horario de clases; tutorías y acceso a diversos especialistas (ej. psicopedagoga). Por último, en Suecia, donde la repetición de curso no es una estrategia comúnmente utilizada, se apoya continuamente a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, por lo que estas dificultades se detectan durante el año escolar para buscar las soluciones adecuadas oportunamente. Esto implica la elaboración un plan de desarrollo individual, en el cual se establecen las medidas de apoyo que recibirán los estudiantes, su seguimiento y evaluación, para que logren los objetivos planteados en el plan de estudios.

Finalmente, el cuarto objetivo establecía: “Realizar un análisis comparado de la documentación e información sistematizada —para los seis países seleccionados—, de forma de aportar a partir de las experiencias consideradas a la discusión y elaboración de recomendaciones para el caso uruguayo”. En el capítulo anterior se ha presentado dicho análisis, a partir del cual se puede observar algunas similitudes en cuanto a las medidas implementadas por los países estudiados, más allá de que se trata de contextos diferentes y sistemas educativos con características propias y diversas. Cabe destacar que para la implementación de dichas medidas las escuelas como los docentes reciben el apoyo necesario, tanto en términos de recursos financieros y materiales, como de soporte técnico y capacitación.

Por otra parte, la diversidad de contextos considerados ha permitido sistematizar diferentes tipos de estrategias que abarcan un amplio abanico de ámbitos de actuación, tal como se detalló anteriormente; lo que resulta relevante en la medida de que con este estudio se pretende aportar insumos para el diseño de políticas educativas en Uruguay.

Sin embargo, no hay que perder de vista precisamente el contexto en el que dichas estrategias se han desarrollado, por lo que siempre habrá que evaluar su adecuación al caso uruguayo, dadas las características propias de nuestro sistema educativo.

## 7. Bibliografía

ANEP (2013). Uruguay en PISA 2012. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE. Primeros resultados en Matemáticas, Ciencias y Lectura. Informe preliminar, 3 de diciembre de 2013. Programa PISA Uruguay. ANEP. Montevideo, Uruguay.

ANEP (2011). Programa PISA Uruguay: Repetición de cursos y transferencia de alumnos. Boletín 4.

ANEP (2003). Serie estadística educativa: La repetición en la escuela pública en cifras. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. ANEP-CODICEN.

APHA (2012). Libro verde de la reforma educativa. Asociación de Profesores Alcalá de Henares. Noviembre de 2012. España.

Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. UNICEF, Montevideo.

Beswick, J., Douglas Willms, J. y Sloat, A. (2007). Using early literacy monitoring to prevent reading failure. *Phi Delta Kappan*, marzo 2007, vol. 88, n° 7, pp. 523-529.

BID-OCDE (2014). América Latina en PISA 2012. Brief n° 3: ¿Cuántos estudiantes tienen bajo desempeño? Enero de 2014. Banco Interamericano de Desarrollo.

BOE (2013). Ley Orgánica de Educación, LOMCE. Boletín Oficial del Estado, n° 295; 10 de diciembre de 2013. Jefatura de Estado. BOE-A-2013-12886. España.

BOE (2006). Ley Orgánica de Educación, LOE 2/2006. Boletín Oficial del Estado, n° 106; 4 de mayo de 2006. Jefatura de Estado. BOE-A-2006-7899. España.

Brasil, MEC (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CEPPE (2010). Planes de Mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de Política. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Informe final preparado para la División de Educación General, Ministerio de Educación, marzo de 2010.

CMEC (2013). Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA Study. The Performance of Canada's Youth in Mathematics, Reading and Science 2012, First Results for Canadians Aged 15. Council Ministers of Education Canada.

DEECD (2013). Framework for Provincial Assessment. New Brunswick, Department of Education and Early Childhood Development (2013). Assessment and Evaluation Branch, Anglophone Sector. New Brunswick, Canada. January 2013.

- DEECD (2012a). Putting Children First: Positioning Early Childhood for the Future. Department of Education and Early Childhood Development, New Brunswick, Canada. June 2012.
- DEECD (2012b). Early Intervention Service Standards. Department of Education and Early Childhood Development. Anglophone Sector. New Brunswick, Canada. September 1, 2012.
- DEECD (2008). Be Ready for Success: A 10 year Early Childhood Strategy for New Brunswick. Department of Education and Early Childhood Development, New Brunswick, Canada. June 2008.
- DEECD (2007). A challenge to all New Brunswickers to build Canada's best education system: "When kids come first". Department of Education and Early Childhood Development, New Brunswick, Canada.
- DEECD (2005). Current Status of the Education System in New Brunswick. January 30, 2005 Version/Page 1 to 28. Disponible en <http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/appendixl.pdf>
- Del Pino, E., Olmeda, J. y Hombrados, A. (2008). Plan PROA (Programas de Refuerzo, orientación y apoyo). Experiencias Prácticas e Iniciativas de Cohesión Social (EPIC). Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas (FIIAP). Programa EUROsociAL. España. Disponible en: <http://epic.programaeurosocial.eu/files/9-ficha-completa.pdf>
- Douglas Willms, J. (2009). Pre-school: Benefit from new skills assessments. Canadian Education Association. Education Canadá, Vol. 49 (5).
- Espínola (2006). Autonomía Escolar: Factores que contribuyen a una escuela más efectiva. Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones, División de Programas Sociales.
- EURYDICE (2011). La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.
- Ferrer, G. (2006). Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina, balance y desafíos. PREAL.
- Filgueira, C., Rodríguez, F. y Fuentes, A. (2006). Viejos instrumentos de la inequidad educativa: Repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay. Serie Documentos de Trabajo del IPES. Colección Monitor Social N° 9. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- García-Pérez, J. y Hidalgo, M. (2014). Evaluación de PROA: su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. España.
- García Huidobro, J. (ed.) (2004). Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional. Chile, Octubre 2004. pp. 143-154. Clases de Aceleración: estrategia para la corrección de la multirepitenencia y la exclusión. Rose Neubauer da Silva.
- INEE (2014). Sistema estatal de indicadores de la educación 2014. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

INEE (2013). Boletín de Educación, educainee. PISA 2012 Informe Español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. n° 21, diciembre 2013. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee>

IPLAC-UNESCO (2007). Integración del sistema de entrenamiento metodológico conjunto al sistema de evaluación de la calidad de la educación. Encuentro por la unidad de los educadores. Pedagogía 2007. Curso 40. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño – UNESCO. La Habana, Cuba.

ISEIV-IVEI (2009). Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Irakas-Sistema Evaluatu Eta Ikertzekd Erakundea. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Gobierno Vasco-Departamento de Educación Universidades e Investigación.

Martínez Rizo, F. (2009). ¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento? En Páginas de educación, Universidad Católica del Uruguay. Año 2, n° 2, pp. 7-27.

Martínez Rizo, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. IX, n.023, 2004, pp. 817-39. COMIE. Distrito Federal, México.

MEC (2012). Anuario Estadístico de Educación. Dirección de Educación. Área de Investigación y Estadística. Ministerio de Educación y Cultura. Edición 2013. Montevideo, Uruguay.

MECD (2010). Programas de Cooperación Territorial 2010-2011. Conferencia de Educación, 28 de setiembre de 2010. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

MINED (2008). Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Cuba. Ministerio de Educación de Cuba. Disponible en [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/cuba\\_NRO8\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/cuba_NRO8_sp.pdf)

MINED (2006). Proyecto de escuela secundaria básica. Versión 08/28 de mayo de 2006. Ministerio de Educación de Cuba.

MINED (2004). El desarrollo de la educación. Informe Nacional. Oficina Internacional de Educación. Ministerio de Educación de Cuba, julio 2004.

MINED (2001). Contenido de la educación y estrategias de aprendizaje para el siglo XXI. Informe presentado al Seminario Subregional sobre el Desarrollo Curricular para aprender a vivir juntos. La Habana, Cuba, 15 al 18 de mayo de 2001. Ministerio de Educación de Cuba.

MINEDUC (2013a). Guía Ayuda Mineduc - Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación. Ayuda MINEDUC, atención ciudadana. 26 de Junio 2013. Disponible en: [https://www.ayudamineduc.cl/Estatico/docs/informacion/info\\_guia/guia\\_sep.pdf](https://www.ayudamineduc.cl/Estatico/docs/informacion/info_guia/guia_sep.pdf)

MINEDUC (2013b). Orientaciones técnicas para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Ministerio de Educación. División de Educación General. Santiago de Chile, setiembre de 2013.

MINEDUC (2009a). Decreto N° 112/99: Establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación y reglamenta la promoción de alumnos de primer y segundo año de enseñanza media, ambas modalidades. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

MINEDUC (2009b). Ley N° 20.370 de 2009: Ley General de Educación. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

MINEDUC (2008). Ley N° 20.248 de 2008: Ley de Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

MINEDUC (2003). Decreto 511 Exento de 1997: Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. Última versión 2003. Ministerio de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

OCDE (2014a). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

OCDE (2013). PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing. Anexo B1, Cap. 2 – Tabla IV.2.2. Versión 1. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OCDE (2014). Resources, Policies and Practices in Sweden's Schooling System: an in-depth analysis of PISA 2012 Results.

OCDE (2012). España, Nota país. Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) 2012 – Resultados. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>

OCDE (2011). Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Sweden. Deborah Nusche, Gábor Halász, Janet Looney, Paulo Santiago and Claire Shewbridge.

(OCDE, 2011b). Overcoming school failure. Country Background report Sweden. Ministry of Education and Research. Per Bavner, Anna Barklund, Annika Hellewell y Marten Svensson. Revised version.

OCDE (2010). Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Country Background Report for Sweden. Ministry of Education and Research Sweden. September 2010.

OEA-AICD (2004). Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Cuadro de situación subregión norte: Canadá, Estados Unidos y México. Informe encargado por Conafe y financiado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). México.

PEL (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): algunos resultados preliminares de su implanta-

ción. Pontificia Universidad Católica de Chile .Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2013, 50 (2), 113-131. Santiago, Chile. 2013 PEL.

PISA in Focus N°6. Cuando los alumnos repiten un curso o son transferidos a otros centros: ¿Qué repercusiones tienen esto en los sistemas educativos? Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE). Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48887492.pdf>

Prats, J. (2005). El sistema educativo español. En “Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?”, capítulo VII (pág. 177-228). Colección Estudios Sociales. Número 18. Fundación “La Caixa”. Disponible en: [www.fundacion.lacaixa.es](http://www.fundacion.lacaixa.es)

PREAL (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Serie Documentos N° 61. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas. Abril, 2012. Chile.

PREAL (2001). Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria. Formas y reformas de la educación. Serie Mejores Prácticas. Marzo 2001 – Año 3/ N° 7. Santiago, Chile.

Quiñones, D., Calixto, G., Marrero, H., Lassabet, J.L. y Miyares, E. (2009). Teoría y práctica de la escuela primaria multigrado. Curso 61. Sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.

Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. En Páginas de educación, Universidad Católica del Uruguay. Año 2, n° 2, pp. 49-89.

SEE/MG (2014a). Programa de intervenção pedagógica alfabetização no tempo certo/municipal. Cartilha de orientações às secretarias municipais de educação. Governo de Minas, Educação. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

SEE/MG (2013a). Programa de intervenção pedagógica/ Alfabetização no tempo certo municipal. Governo de Minas, Educação. Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais.

SEE/MG (2013b). Guía de revisão e reorganização do plano de intervenção pedagógica. Governo de Minas, Educação. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

SEE/MG (2014b). Guía de sugestões de ações para implementação e acompanhamento do programa de intervenção pedagógica. Alfabetização no tempo certo nas redes municipais de ensino. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SEE/MG (2009). Projeto estruturador “ Aceleração da Aprendizagem no norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce”. Documento Base. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

SEE/MG (2008). Resolução SEE N° 1033, de 17 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Senna, V. (2000). O Programa Acelera Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, jan. 2000.

Siervi Manso, M. H. y de Oliveira Marsicano, M. N. (2012). Aceleração da Aprendizagem: Algumas considerações sobre projeto "Acelerar para Vencer" (PAV) Em Minas Gerais.

Skolverket (2012). Facts and figures 2012. Pre-school activities, schools and adult education in Sweden. Swedish National Agency for Education.

SITEAL (2011). Perfil de países, Cuba. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina. Disponible en: [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil\\_cuba\\_o.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_cuba_o.pdf)

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Educar: saberes alterados. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Terigi, F. (2010b). Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. 23 de febrero de 2010. Conferencia en Cine Don Bosco-Santa Rosa-La Pampa.

Torres, R.M. (1995). Repetición escolar: ¿falla el alumno o falla el sistema? Evaluación, Aportes para la capacitación, 1.

Treviño, E., Órdenes, M. y Treviño, K. (2009). ¿Cómo los Planes de Mejoramiento Educativo SEP pueden ayudar a mejorar los aprendizajes? En foco: educación. UDP-CPCE, Universidad Diego Portales. Instituto de Políticas Públicas Expansiva. Disponible en [www.expansivaudp.cl](http://www.expansivaudp.cl)

UNESCO (2012). Compendio Mundial de la Educación 2012. Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela. Instituto de Estadística – UNESCO.

UNESCO (2011a). Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (Chile), 7ª edición, 2010/11. Versión revisada, julio 2010.

UNESCO (2011b). Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (España). VII Edición 2010/11. Versión revisada, agosto de 2010.

UNESCO (2011c). Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (Brasil). VII Ed. 2010/11. Versión revisada, abril de 2010.

UNESCO (2011d). Datos Mundiales de Educación 2010/2011 (Cuba). VII Edición 2010/11. Versión revidada, junio de 2010.

UNESCO (2011e). World Data on Education: Sweden. Edition VII, 2010/11. Updated Version, May 2012.

UNESCO (2009). Institute for Statistics: Indicadores de la Educación, Especificaciones técnicas. Noviembre de 2009. Disponible en <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf>

UNESCO (2007). World Data on Education. 6th edition, 2006/07 (Canada). Updated Version, November 2006.

UNESCO (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe nacional de Chile. Oficina Internacional de Educación – UNESCO. Ministerio de Educación. Santiago de Chile, agosto de 2004.

UNESCO (1996). La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global. UNESCO-UNICEF.

UNICEF (2012). Proteger las trayectorias escolares. Reflexión sobre la utilización de la repetición de grado. Documento elaborado por el Área de Educación de la Oficina de UNICEF en Uruguay.

UNICEF (2004). Equidad educativa en Chile: un debate abierto. Serie reflexiones: Infancia y adolescencia n° 2. Autor: Cristian Ballei, Consultor UNICEF. Setiembre de 2004.

Viana Marinho de Mattos, M. J., (2000). A reforma educacional de Minas Gerais: uma experiência de desconcentração. Artigo. Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000.

## Principales fuentes digitales consultadas:

### Generales:

<http://data.uis.unesco.org/>

<http://stats.oecd.org/>

<http://www.oei.es/quipu/>

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php)

### Chile:

<http://www.mineduc.cl/>

<http://www.ceppe.cl/articulos-politicas-educativas?start=6>

<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-evalua-el-simce/>

[http://www.colegiosaucache.cl/docs/Cuenta\\_publica\\_2011.pdf](http://www.colegiosaucache.cl/docs/Cuenta_publica_2011.pdf)

[http://www.colegiojuanpablo.cl/2009/index.php?option=com\\_content&view=article&id=255:plan-mejoramiento-educativo&catid=37:organizacion&Itemid=61](http://www.colegiojuanpablo.cl/2009/index.php?option=com_content&view=article&id=255:plan-mejoramiento-educativo&catid=37:organizacion&Itemid=61)

<http://liceocranacional.blogspot.com/p/plan-de-mejoramiento-educativo-2014.html>

### España:

<http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

<http://www.ine.es>

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

<http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

### Brasil:

<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>

<http://www2.educacao.mg.gov.br/>

<http://www.cenpec.org.br/pesquisa>

<http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/action/3058-programa-de-intervencao-pedagogica-pip-municipal>

<http://www.educacao.mg.gov.br/sobre/programas/action/2827-programa-de-intervencao-pedagogica-pip-ii>

**Canadá:**

<http://www.gnb.ca/0000/index-e.asp>

<http://ksiresearch.com>

**Cuba:**

<http://www.rimed.cu/>

**Suecia:**

<http://www.skolverket.se/>

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Overview>

<http://www.ibe.unesco.org/es/en-el-mundo/regiones-de-la-unesco/europa-y-america-del-norte/suecia.html>

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Ongoing\\_reforms\\_and\\_policy\\_developments](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Ongoing_reforms_and_policy_developments)

# Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay



## **Tomo I**

---

LOS SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN EN ADOLESCENTES, FAMILIAS  
Y REFERENTES COMUNITARIOS

## **Tomo II**

---

FINES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y MEDIA BÁSICA,  
PERFILES DE EGRESO Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN

## **Tomo III**

---

CENTROS EDUCATIVOS: UNA MIRADA DESDE Y HACIA  
LA NORMATIVA EXISTENTE

## **Tomo IV**

---

INVESTIGACIÓN COMPARADA INTERNACIONAL DE EXPERIENCIAS  
ALTERNATIVAS A LA REPETICIÓN ESCOLAR

## **Tomo V**

---

PROPUESTAS PARA LA VINCULACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

## **Tomo VI**

---

POLÍTICAS HACIA EL SECTOR DOCENTE  
ESTUDIO ANALÍTICO MULTIPAÍS