

POLÍTICAS DE PROMOCIÓN Y REPITENCIA EN CHILE: RECOMENDACIONES DESDE UNA MIRADA COMPARADA

Para citar: Villalobos, C. & Béjares, C. (Enero de 2017). Políticas de promoción y repitencia en Chile: recomendaciones desde una mirada comparada. CEPPE Policy Brief N°14, CEPPE UC.

Cristóbal Villalobos y Consuelo Béjares – CEPPE UC

Evidencia:

- Identificación de 3 modelos generales de promoción y repitencia a nivel internacional: i) promoción automática; ii) repitencia excepcional y; iii) repitencia instalada en el sistema.
- Incidencia de factores sociodemográficos, académicos, socioemocionales y culturales sobre las chances de repitencia de los estudiantes, siendo los estudiantes vulnerables y con dificultades de aprendizaje los más afectados por esta medida.
- Consecuencias negativas de la repitencia en términos socioemocionales, académicos y económicos, entre los que se encuentran una baja autoestima (general y académica), aumento de brechas de rendimiento en el largo plazo, y altos costos de oportunidad individuales y sociales.
- El caso chileno: repitencia ligada a rendimiento académico y asistencia, aplicación masiva en términos comparativos y alta reprobación en los cursos de transición de nivel, que aumenta las chances de deserción escolar y de trayectorias educativas no continuas.

Recomendaciones:

- Flexibilizar los criterios de rendimiento y asistencia para la promoción escolar en Chile, ya sea en torno a sus requisitos, formas de implementación o consecuencias.
- Generar una normativa que limite el uso de la repitencia en las escuelas, generando mecanismos para su disminución al interior de los establecimientos.
- Visibilizar los efectos de la repitencia escolar en la comunidad escolar, promoviendo una discusión de la temática en la comunidad escolar.
- Potenciar la formación docente respecto a esta temática, reforzando las capacidades de manejo pedagógico en ambientes heterogéneos.
- Apoyo integral a nivel de escuelas: involucramiento parental, programas de ayuda –académica y socioemocional- continua y conformación de equipos multidisciplinarios.

Metodología:

- Revisión de literatura nacional e internacional sobre normativas y políticas públicas de retención y promoción escolar.
- Análisis comparativo de casos (10 países): Chile, Alemania, España, Uruguay, Colombia, Finlandia, Costa Rica, Perú, Japón y Noruega.

SOBRE EL ESTUDIO

Los resultados y recomendaciones de este Policy Brief se basan en el estudio “Revisión de Literatura sobre Políticas y Normativas de Promoción y Retención, y su Impacto en el Aprendizaje” de UNESCO-MINEDUC –adjudicado en 2016 por CEPPE UC– y que consistió en una revisión de literatura nacional e internacional sobre la normativa y políticas de promoción y retención (más comúnmente llamada “repitencia” en Chile).

La revisión y sistematización abarcó 9 países, escogidos en base a tres criterios de representatividad: tipo de política de promoción, ubicación geográfica y nivel de desarrollo socioeconómico y educativo. Las fuentes de información revisadas incluyen documentación sobre la temática que se encuentre disponible en la legislación misma, en sitios y documentos relacionados de los respectivos gobiernos y/o en análisis secundarios de éstas políticas. Por último, también se revisaron alrededor de 40 artículos académicos y reportes de organismos internacionales.

Específicamente, el contenido abarca la relación de las políticas de promoción con los reglamentos escolares, los factores y consecuencias de la repitencia, y las otras estrategias posibles para abordar el rezago académico y la heterogeneidad en aula.

¿QUÉ NOS DICEN LAS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES SOBRE LAS POLÍTICAS DE PROMOCIÓN Y REPITENCIA?

Debate sobre su impacto y políticas asociadas

La discusión sobre la promoción y repitencia escolar ha sido pendulante y ampliamente debatida. Sin embargo, desde principios de los 80’ –que marca el auge de la evaluación de los aprendizajes de los niños a través de pruebas estandarizadas y la masificación de los mecanismos de rendición de cuentas– la repitencia se institucionalizó en varios sistemas educativos del mundo. Los supuestos principales que subyacen a esta práctica es que un niño que no logra los aprendizajes mínimos en el plazo estipulado –es decir, el año académico– no debe avanzar hacia el siguiente nivel. Desde esta perspectiva, se parte del supuesto de que la repitencia permite a la escuela gestionar las diferencias de habilidades de los estudiantes, agrupando a estudiantes más homogéneos en términos de sus capacidades y reforzando así el conocimiento que no fue logrado anteriormente. Además, otros autores han argumentado que la práctica de la repitencia crea un incentivo para el estudiante, que buscaría no caer en esta situación (Manacorda,

2008; Torres, Acevedo & Gallo, 2015).

En la vereda contraria, tanto pedagogos como psicólogos educacionales sostienen que la repitencia tiene un impacto negativo sobre el ámbito socioemocional del estudiante, afectando su autoestima, motivación académica y expectativas de logro (tanto propias como por parte de los profesores) (Brophy, 2006; Jimmerson, 2001; Thomas, 2000). Además, la repitencia es uno de los predictores más fuertes de deserción escolar (Jimmerson et. al., 2006; INNEd, 2015; Manacorda, 2008; NASP, 2011), especialmente cuando ésta ocurre en la transición de un nivel a otro (por ejemplo, en el paso de Educación Básica a Media). En ese sentido, McGrath (2006) señala que los estudiantes repitentes tienen entre un 20% y 50% más chances de desertar en la secundaria en relación a sus pares con el mismo nivel de logro y comportamiento que fueron promovidos. Finalmente, respecto a los efectos en el rendimiento académico de los estudiantes, el impacto de la repitencia tiende a ser negativo en el largo plazo. Si bien hay estudios que muestran una mejora en el año de repitencia, esto no debiese sorprender puesto que son alumnos que repiten el currículo por segunda vez (Brophy, 2006). Sin embargo, esta ventaja se pierde en el tiempo (entre 2 y 4 años), tras lo cual los alumnos vuelven a tener igual o menor desempeño que sus pares (Chen et. al., 2010; Manacorda, 2008; NASP, 2011).

Además de los perjuicios emocionales y académicos recién mencionados, también existen consecuencias económicas de la repitencia, tanto individuales como sociales. En el primer caso, estudiar un año más tiene un costo de oportunidad, puesto que retrasa la oportunidad de incorporarse al mundo laboral (Román, 2009). Este costo es más alto cuanto más vulnerable es el estudiante en términos socioeconómicos. Sin embargo, menos estudiado ha sido el costo que implica para la sociedad una política masiva de repitencia. Por un lado, hay un costo directo asociado al financiamiento de un año adicional en el sistema escolar (OCDE, 2013b). Pero además, el retraso de la entrada del estudiante al mercado laboral tiene un “costo de oportunidad social”: se calcula que los ingresos mundiales que se pierden por este motivo son de al menos 20 billones de dólares (Tingler, Schoenberger & Algozzine, 2012). Además, los alumnos repitentes acceden a trabajos de menores competencias y remuneración (Jimmerson et. al., 2006; McGrath, 2006).

En virtud de toda la discusión anterior, los sistemas educativos de cada país han adoptado diferentes normativas que regulan la repitencia, estableciendo los criterios para aplicarla y, en algunos casos, determinando además posibles medidas pedagógicas de apoyo. De este modo, cuando la normativa de

un país acepta la repitencia en todos o la mayoría de los niveles, y por tanto se la utiliza como un mecanismo de gestión y control de calidad validado de los sistemas educativos (Thomas, 2000), nos encontramos en la presencia de **un sistema con repitencia instalada o institucionalizada**. Alemania, España, Colombia y Uruguay –aunque muy disímiles entre sí en términos de su nivel socioeconómico y educativo– son exponentes de esta política, principalmente fijan sus criterios de repitencia sobre indicadores objetivos de rendimiento escolar (y en algunos casos, asistencia).

Otros países han optado por políticas distintas, en virtud de la evidencia que desaconseja la aplicación sistemática o masiva de la repitencia. Por ejemplo, algunos países tienen normativas que la limitan a un cierto número de veces, o que la acotan solo a las asignaturas reprobadas (no al año académico completo). Además, cuentan con una serie de programas que intentan evitarla y constituirla como un caso extraordinario.

Cuando esto sucede, hablamos de países con un **sistema de repitencia excepcional**. Finlandia y Perú son ejemplos de esta política, si bien utilizan estrategias de ayuda pedagógica distintas: mientras Finlandia opta por el apoyo continuo en aula a lo largo del año, Perú organiza una escuela de verano para intentar nivelar y reforzar a los estudiantes, evitando así que tengan que repetir el año.

Por último, existen también países que cuentan con **sistemas de promoción automática**, aunque con ayuda permanente para nivelar a los estudiantes con deficiencias en el aprendizaje. Japón y Noruega están dentro de esta categoría, pero a nivel mundial son casos muy poco comunes, pues la implementación de esta política es compleja.

La **Tabla 1** a continuación resume la clasificación de países analizados según su normativa de promoción (para mayor detalle, consultar el Anexo final, Tabla A):

Tabla 1. Selección de países según su normativa de repitencia escolar

REPITENCIA INSTALADA EN EL SISTEMA EDUCATIVO	REPITENCIA EXCEPCIONAL	PROMOCIÓN AUTOMÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Alemania • España • Uruguay • Colombia • Chile 	<ul style="list-style-type: none"> • Finlandia • Costa Rica • Perú 	<ul style="list-style-type: none"> • Japón • Noruega

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

Factores de riesgo para la repitencia

Los factores de riesgo de repitencia se dividen principalmente en sociodemográficos, académicos y socioemocionales.

En términos estrictamente sociodemográficos, los niños pequeños son los que más repiten cursos (Herrera, 2009). Por otra parte, es un consenso en la literatura internacional que los hombres tienen el doble de probabilidades de repetir que las mujeres (Corman, 2010; Fleisch & Schindler, 2009, entre otros). Adicionalmente, la raza, etnia y nacionalidad de los estudiantes también influye, siendo la repitencia más probable para aquellos pertenecientes a minorías (Tingle, Schoenberger & Algozzine, 2012). Respecto a las características familiares, los estudiantes que provienen de hogares monoparentales y/o con padres adolescentes aumentan sus chances de repetir (Levine, Pollack & Comfort, 2001), así como aquellos que provienen de familias de bajo nivel económico y educativo.

Respecto a los factores académicos, los alumnos repitentes son, evidentemente, aquellos que tienen más dificultades en el aprendizaje, y por ende menores niveles de logro. El principal problema es que estas dificultades son detectadas tardíamente: más de la mitad de los alumnos diagnosticados con dificultades en el aprendizaje ya ha sido repitente al momento del diagnóstico (Bonvin, 2003). Por otro lado, la repitencia ocurre más frecuentemente en las transiciones de nivel, es decir, cursos como kínder y primer grado, seguido las transiciones a “middle school” y “high school” (por lo general, 6to y 8vo básico, respectivamente).

Por último, existen factores socioemocionales que influyen en la repitencia escolar. Los principales son los trastornos psicológicos y la madurez emocional e intelectual de los niños (Del Valle, 2010). Por ejemplo, un niño con inestabilidad emocional suele tener problemas de concentración, afectando su rendimiento. De manera similar, un estudiante con menor madurez

tiene menos posibilidades de asimilar todas las destrezas necesarias para poder superar con éxito el año escolar.

Sumado a todos los factores anteriores, y que se relacionan principalmente con características propias del estudiante, existen también factores culturales. En algunos países, tradicionalmente se ha aceptado la repitencia como una solución efectiva para los niños socialmente inmaduros o que no tienen el mismo ritmo de aprendizaje que sus pares (McGrath, 2006). Incluso, hay ocasiones en que son los mismos padres los que presionan a las escuelas para que sus hijos repitan cuando presentan estas dificultades. De esta forma, los juicios sobre el éxito y fracaso escolar de los estudiantes son fabricados socialmente, y se ven replicados por la práctica escolar (Villalonga, 2011).

EL CASO CHILENO

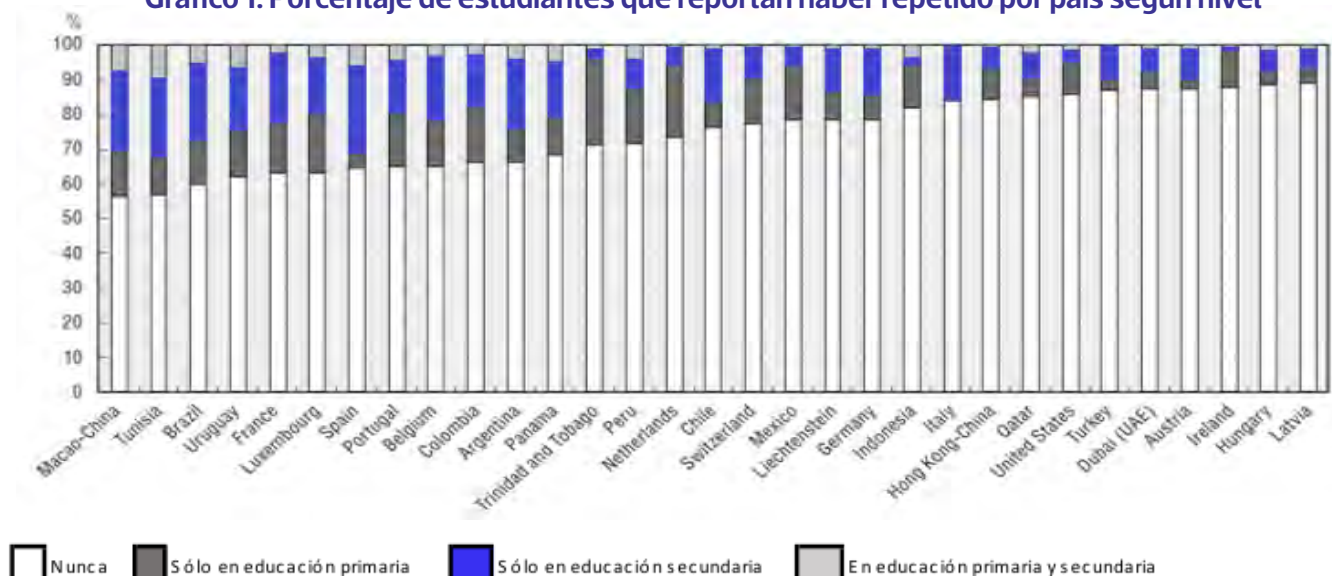
La normativa sobre promoción y repitencia en Chile está contenida en leyes generales como la Ley General de Educación (LGE), o documentos más específicos como el Decreto 511 –enfocado en básica–, que establece que los estudiantes serán promovidos de curso en la medida en que hayan asistido, al menos, al 85% de las clases. Sin embargo, el director junto al profesor jefe podrán promover igualmente a estudiantes con menor asistencia que estuviera debidamente justificada, así como retener a aquellos que presenten retrasos significativos en lectura, escritura o matemáticas. Por otra parte, los decretos 83 y 112, que regulan la educación media, establecen que serán promovidos los estudiantes que i) hubieren aprobado todos

los subsectores de aprendizaje de sus planes de estudio; o ii) que no hubieren aprobado 1 o 2 asignaturas, pero que su nivel general de logro corresponda a un promedio 4,5 o 5,0 (o superior), respectivamente.

En Latinoamérica, la repitencia pareciera ser una política instalada en los sistemas educativos para aquellos estudiantes con rezagos en el aprendizaje: el promedio regional alcanza el 4,9% en primaria (UNESCO, 2015) y 5,9% en secundaria (UNESCO, 2014). En Chile, la tasa de reprobación nacional en la enseñanza básica es similar, con un 4,3% en el año 2007. Sin embargo, ésta aumenta a casi el doble en la educación media, alcanzando un 8,1% en ese mismo año. En línea con la literatura internacional, las mayores tasas de reprobación se concentran en la transición de básica a media, con un 8% en el 8° año básico y un 12,2% en 1° medio (Román, 2009).

Si bien, y en línea con la literatura internacional, la repitencia está asociada a la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes (Raczynski, 2011), ésta aparece en todos los estratos sociales en mayor o menor medida. Esto se debe en gran parte al nivel de validación de esta práctica por parte de los actores del sistema educativo para el manejo de la heterogeneidad del alumnado. En otras palabras, la repitencia se utiliza como filtro de los estudiantes que podrían disminuir o retrasar el desarrollo educativo de los más aventajados (García-Huidobro, 2000). Esto va a contrapelo de la evidencia existente tanto a nivel nacional como internacional.

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



Fuente: Ikeda & García (2013) Nota: Se reporta el porcentaje de estudiantes de 15 años que menciona haber repetido al menos una vez por nivel educativo

Finalmente, cabe destacar que la evidencia empírica sobre este tema es limitada a nivel nacional, sin superar las 20 investigaciones en la última década (Villalobos, Band, Torres & González, 2016), lo que sin duda aumenta la incertidumbre al momento de generar definiciones de política en este ámbito y tiende a simplemente reproducir esta práctica.

RECOMENDACIONES PARA LA FLEXIBILIZACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE REPITENCIA

La experiencia de otros países ha mostrado que la política educativa tiene la capacidad de transformar la cultura de repitencia, así como la normativa y programas asociados. Para lograr este objetivo, los hacedores de política, académicos y miembros de las comunidades educativas deben poner en el centro la siguiente pregunta: ¿qué significa promover de curso a un alumno?

A partir del análisis del debate sobre promoción y retención, desprendemos que la promoción debe estar asociada a la capacidad de las escuelas de generar aprendizajes en los estudiantes, a partir de un proceso evaluativo (interno o externo). Esta definición implica que ni la instalación de sistemas con repitencia masiva ni los sistemas con promoción automática son alternativas adecuadas, tanto por los efectos nocivos de la primera, como por la problemática estructural que esconde la segunda: la existencia de estudiantes que no logran los aprendizajes mínimos. Por lo mismo, lo que se recomienda es un sistema flexible, y que se puede materializar a través de las siguientes recomendaciones:

1) A NIVEL DE POLÍTICA NACIONAL:

• Flexibilizar los principales criterios de promoción y repitencia escolar: calificaciones y asistencia

A nivel internacional, diversas normativas integran programas de ayuda para niños con rezagos en el aprendizaje. Éstas incluyen tutorías a través de compañeros u otros actores (Finlandia), sistemas de recuperación pedagógica durante el verano (Perú) o procesos de re-evaluación (Alemania). En todos los casos, la normativa impulsa a que la repitencia sea entendida como una “última solución”. Otra alternativa es permitir la repitencia parcial (reprobación de materias pero no de años), permitiendo además adelantar algunas materias cuando se repiten otras (algo que ocurre en Costa Rica y se promueve en Finlandia).

Respecto al requisito de asistencia, ésta no es una variable

que esté presente en todas las normativas, y en muchos casos no tiene peso en la decisión final de promoción, por lo que se recomienda su revisión.

• Generar una normativa que permita la repitencia en términos acotados

Además de lo anterior, es deseable avanzar a una normativa que ponga límites a la repitencia. Esto puede realizarse a través de artículos que limiten la cantidad de veces que los estudiantes pueden repetir un ciclo (el caso de España) o a lo largo de su vida escolar, limitar la cantidad de estudiantes repitentes por establecimiento, o elevar las condiciones para que se produzca repitencia en períodos críticos, como las transiciones de un nivel a otro, como una forma de disminuir los incentivos para que este fenómeno se instale y reproduzca masivamente en las escuelas.

• Visibilizar los efectos que genera la repitencia en el sistema escolar

Esto solo puede conseguirse a través de dos mecanismos. Por un lado, es fundamental aumentar la investigación en torno a esta temática (combinando metodologías cuantitativas, cualitativas y de investigación-acción). Solo así se podrá contar con evidencia contextualizada para el caso chileno, y mostrar cuáles son los principales factores y efectos que esta práctica tiene en los estudiantes.

Lo anterior debe ir aparejado a procesos de concientización de los distintos actores del sistema educativo, promoviendo el debate acerca de la repitencia. En esta línea, se podrían generar jornadas de reflexión y discusión (especialmente entre docentes y directivos).

• Potenciar la formación docente respecto a esta temática

Los profesores son uno de los factores más influyentes en la repitencia escolar, ya que son quienes –al menos en el caso chileno– deciden qué estudiantes repiten. Esto implica preguntarse por la capacidad de los docentes para evaluar diferenciadamente a los estudiantes y manejar la heterogeneidad académica del aula, capacidades que, en términos generales, no están suficientemente incorporados en sus procesos formativos (Villalobos, San Martín & Wyman, 2016). Considerando esto, se recomienda discutir los efectos de la repitencia y el diseño de mecanismos para prevenirla desde los primeros años de formación docente. La construcción de talleres colaborativos, la mentoría o generación de cursos formativos (diplomados, por ejemplo) serían soluciones pertinentes a este respecto.

2) A NIVEL DE ESCUELAS:

• Incorporar a los padres activamente en el proceso evaluativo

Si bien existe evidencia de que el involucramiento parental es positivo para el aprendizaje y para evitar la deserción (Reininger, Villalobos, Aguirre & Flotts, 2016; Gadeyne, Onghena & Ghesquiere, 2008; Jimmerson et. al., 2006), a nivel nacional esta práctica ha sido poco profundizada. Se propone el desarrollo de actividades múltiples (charlas, talleres, visitas domiciliarias, procesos de información) que permitan reforzar el vínculo familia-escuela.

• Potenciar programas de ayuda continua al interior de las escuelas

La generación de programas de apoyo no necesita estar limitada a las iniciativas gubernamentales; por el contrario, se deben propiciar acciones y proyectos a nivel de escuela, que consideren el contexto de cada una. En este ámbito, se podría ofrecer la adjudicación de fondos para innovaciones pedagógicas y/o la construcción y fomento de experiencias piloto orientadas a la disminución o eliminación de la repitencia en algunos establecimientos.

• Fortalecer la existencia de equipos multidisciplinarios

El diagnóstico temprano de las dificultades de aprendizaje es crucial para prevenir la repitencia. En base a la literatura revisada, se sugiere potenciar la existencia de equipos multidisciplinarios, que acompañen y sostengan a los estudiantes en su trayectoria escolar, tanto académicamente como socioemocionalmente. Estos pueden estar compuestos por: psicólogos clínicos y educacionales, educadores diferenciales, psicopedagogos y/o trabajadores sociales, además del apoyo de los profesores jefes.

• Desarrollar actividades y programas de potenciamiento de habilidades socioemocionales

Se recomienda que las escuelas potencien acciones que permitan a los estudiantes reconocerse desde su autoestima y capacidad individual, entregándoles herramientas de resiliencia y de superación de frustraciones, aspectos centrales para la disminución de la repitencia (y también para atenuar su impacto negativo cuando ésta ocurre). Así, es importante que las comunidades educativas puedan generar procesos de “ponderación” de las calificaciones en virtud de las evaluaciones socioemocionales de sus estudiantes.

A N E X O

Tabla A. Análisis comparativo de normativas de promoción y retención escolar

	REPITENCIA INSTALADA EN EL SISTEMA ESCOLAR					REPITENCIA EXCEPCIONAL			PROMOCIÓN AUTOMÁTICA	
	Alemania	España	Uruguay	Colombia	Chile	Finlandia	Costa Rica	Perú	Japón	Noruega
NORMATIVA DE PROMOCIÓN	Promoción automática en primer grado. De segundo en adelante depende del rendimiento académico.	Depende del rendimiento académico	Depende del rendimiento académico y de la asistencia.	Cada colegio establece los criterios de promoción escolar.	Depende del rendimiento académico y de la asistencia.	Depende del rendimiento académico, pero antes se aplican programas para ayudar a los estudiantes con problemas académicos.	Los alumnos de secundaria deben repetir sólo las asignaturas reprobadas.	Repiten desde segundo grado en adelante por mal rendimiento, aunque antes hay programas de recuperación académica.	Promoción automática	Promoción automática
PROGRAMAS PARA EVITAR LA REPITENCIA	Clases de recuperación, extra programáticas, ayuda a alumnos extranjeros, entre otros.	Sin información	Fomento de programas que busquen disminuir la repitencia. Ej: “Maestro más Maestro”; “Maestros Comunitarios” y escuelas de verano	Proyecto de Educación Rural: modelos flexibles dirigidos a estudiantes que no pueden asistir a la educación regular.	Se desarrollan estrategias de aprendizaje que disminuyan la brecha educativa entre compañeros. Potenciar la resiliencia en los alumnos a través de programas de apoyo.	Clases de recuperación y apoyo sostenido; Programa online del gobierno para niños con dificultades académicas y programas para estudiantes inmigrantes.	Sin información	Sistema de recuperación pedagógica en vacaciones, que permite la promoción de los alumnos sin que éstos repitan el año escolar.	Sin información	Educación complementaria para nivelar a los estudiantes con mal rendimiento.

Fuente: Elaboración propia en base a la revisión de la normativa educativa de cada país.

BIBLIOGRAFÍA:

- **Bonvin, P. (2003).** The role of teacher attitudes and judgement in decision-making: the case of grade retention. *European Educational Research Journal*, 22(2), 277-294.
- **Brophy, R. (2006).** Grade repetition. Education Policy Series. International Academy of Education, International Institute for Educational Planning. Recuperado desde www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf
- **Chen, X. Zhang, L., Liu, C., Shi, Y. & Rozelle, S. (2010)** Does taking one step back get you two steps forward? Grade retention and school performance in poor areas in rural China. *International Journal of Education Development*. 30(1), 544-559.
- **Corman, H. (2010).** The effects of state policies, individual characteristics, family characteristics, and neighbourhood characteristics on grade repetition in the United States. *Economics of Education Review*, 22(4), 409-420.
- **Del Valle, M.J (2010).** La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impacto en los grados siguientes. Guatemala, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), Departamento de Investigación Educativa.
- **Fleisch, B. & Schindler, J. (2009).** Gender repetition: school access, transitions and equity in the "Birth-to-Twenty" cohort panel study in urban South Africa. *Comparative Education*, 45(2), 265-279.
- **Gadeyne, E., Onghena, P. & Ghesquiere, P. (2008).** Child and Family Characteristics Associated with non-promotion in preprimary education. *Exceptional Children*, 74(4), 453-469.
- **García-Huidobro, J.E. (2000).** Notas para exposición en Seminario "Educación, pobreza y deserción escolar", UNICEF, Santiago, 25 de abril de 2000. Publicadas en UNICEF (2000), Educación, pobreza y deserción escolar, Santiago, 61-69
- **Herrera, M. (2009).** El valor de la escuela y el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7(4), 254-263.
- **INNEd (2015).** Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar. Programa conjunto: Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay, tomo IV. Recuperado desde: www.ineed.edu.uy/sites/default/files/mec_2015_aportes%20para%20la%20elaboracion%20de%20politicas%20educativas_tomo4.pdf
- **Jimerson, S. (2001).** Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437.
- **Jimerson, S., Pletcher, S., Graydon, K., Schnurr, B., Nickerson, A., Kunderd, D. (2006).** Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43(1), 145-176.
- **Levine, J., Pollack, H., & Comfort, M. (2001).** Academic and behavioral outcomes among the children of young mothers. CPR Working Papers, Northwestern University/University of Chicago Joint Center for Poverty Research.
- **Manacorda, M. (2008).** The cost of grade Retention. Centre for Economic Performance, Working Paper N° 878. Recuperado desde: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0878.pdf>
- **MacDonald, H. (2006).** To repeat or not to repeat. *Journal of the Western Australian Primary Principals' Association*, 111, 121-138.
- **NASP (2011).** Grade Retention and Social Promotion (White Paper). Bethesda. National Association of School Psychologists. Recuperado desde: www.nasponline.org/assets/Documents/Research%20and%20Policy/Position%20Statements/WP_GradeRetentionandSocialPromotion.pdf
- **OCDE (2013b).** PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, policies and practices (volume IV). PISA, OCDE Publishing. Recuperado desde: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9813061e.pdf?expires=1470668635&id=id&accname=guest&checksum=B0BC7E5E-59D9EE231258073FC7FE4601>
- **Raczynski, D. y Hernández, M. (2011).** El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación- FONIDE, Ministerio de Educación.
- **Reininger, T., Aguirre, E., Villalobos, C. & Flotts, M. (2016).** Revisión sistemática de la investigación internacional existente sobre vínculo familia-escuela. Documento de Trabajo. Ministerio de Educación.
- **Román, M. (2009).** El fracaso escolar de los jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 7(4), 95-119.
- **Thomas, V. (2000).** Learner-Centered alternatives to social promotion and retention: A talent development approach. *The Journal of Negro Education*, 69(4), 323-337.
- **Tingle, L., Schoenberger, J., & Algozzine, B. (2012).** Does grade retention make a difference? *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(5), 179-185.
- **Torres, J., Acevedo, D., & Gallo, L. (2015).** Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 157-187.
- **Unesco (2014).** Informe Regional sobre Educación para Todos en América Latina y el Caribe. Reunión Mundial de Educación para Todos Muscat, Omán, 12 al 14 de mayo de 2014. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina de Santiago.
- **Unesco (2015).** ¿Es la repitencia efectiva? TERCE en la mira, número 1. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina de Santiago. Recuperado desde: www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916s.pdf
- **Villalobos, C., San Martín, C. y Wyman, I. (2016).** Initial training of teachers and inclusive education: an analysis of the characteristics of initial training programs of elementary education teachers in Chile. Borrador de Trabajo, CEPPE-CPCE.
- **Villalobos, C., Band, A., Torres, M. y González, S. (2016).** Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. 33 (11), 9-32.
- **Villalonga (2011).** Las representaciones docentes sobre la "repitencia" en el primer grado de escolaridad primaria: Un abordaje cualitativo del fenómeno. *Ajayu* 9 (1).

Acerca de CEPPE-UC

CEPPE UC tiene como misión prioritaria realizar investigación sobre políticas y prácticas en educación, para contribuir al desarrollo del sistema educativo chileno. El Centro busca mejorar la base de evidencia con que la sociedad y las instituciones educativas cuentan para comprender y responder a las demandas educacionales del país.

En particular, CEPPE UC impulsa una amplia agenda de proyectos de investigación, tanto avanzada como aplicada, que abordan problemas estratégicos de la educación chilena desde una perspectiva multidisciplinaria.


Campus San Joaquín Universidad Católica 3º
Piso Edificio Decanato de Educación Avda.
Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile

Teléfono: (562) 235 413 30

www.ceppeuc.cl

Email: ceppe@uc.cl

 www.facebook.com/ceppeuc

 [@ceppe_uc](https://twitter.com/ceppe_uc)

Acerca de la Serie Policy Briefs

Esta serie busca contribuir a la difusión del conocimiento y la promoción del debate educacional entre los actores relevantes. Sus números contienen los principales hallazgos de investigaciones avanzadas y aplicadas realizadas en el Centro desde el año 2010.

Para contribuir al debate educacional en marcha, la serie ofrece al público –tanto masivo como especializado– evidencia acotada y de fácil consulta, en un formato breve y accesible.

Otras publicaciones

La producción académica del Centro es variada y se encuentra disponible en distintos formatos, que se pueden encontrar en el sitio web institucional www.ceppeuc.cl. Entre ellos destacan:

- **Colección Estudios en Educación – Libros CEPPE UC – Ediciones UC**

La Colección se ha propuesto como objetivo la comunicación de nuevas ideas, hallazgos y evidencias en un lenguaje accesible, para contribuir desde la academia a la discusión y propuestas de políticas públicas en educación.

- **Artículos académicos**

CEPPE UC genera investigación educacional de excelencia, publicando en revistas académicas de alto impacto tanto nacionales como internacionales en una gama amplia de áreas y disciplinas de la investigación educacional.

