USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA

programa de capacidades LAC Reads

LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA Y LA MEJORA ESCOLAR

Una revisión bibliográfica de la promoción automática en América Latina y el Caribe

Julio 2020

LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA Y LA MEJORA ESCOLAR

Fecha: Julio 2020

Autor: Loli Estrada

USAID Cooperative Agreement No. AID-OAA-A-14-00058

Este informe es posible gracias al apoyo generoso del pueblo de los Estados Unidos por medio de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido es responsabilidad del American Institutes for Research (AIR) y de Juarez & Associates (J&A), y no refleja necesariamente los puntos de vista de USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos.

Las opiniones expresadas por el autor no reflejan necesariamente los puntos de vista de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos de América.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

I. CONCEPTUALIZACIONES Y DEBATE SOBRE LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA Y LA REPETICIÓN 3

1.1. Definiciones 3

1.2. El debate sobre la PA 4

1.3. Perspectivas de los docentes y de las familias sobre las medidas de promoción 5

II. TENDENCIAS EN LA PROMOCIÓN ESCOLAR 7

2.1. Modelos de promoción escolar 7

2.2. Evaluación y promoción en contextos de emergencia: la COVID-19 12

2.3. La promoción acompañada de medidas integrales con base en el trabajo de Méndez (2015) 14

III. TRES PROGRAMAS DE MEJORA EDUCATIVA EN RESPUESTA AL FRACASO ESCOLAR 19

3.1. Programa Todos *Pueden Aprender* (TPA) de Argentina 19

3.2. Programa *Escuela de Vacaciones.* Tegucigalpa (Honduras) 22

3.3. Programa de *Refuerzo, Orientación y Apoyo* (PROA). España 24

3.4. Lecciones de los programas de mejora escolar 26

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 27

Conclusiones 27

Recomendaciones generales 30

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 35

ANEXOS 41

Anexo 1: Normativas de promoción de Centroamérica y medidas complementarias 41

Anexo 2: Síntesis de las decisiones educativas tomadas para afrontar la pandemia en Centroamérica 44

INTRODUCCIÓN

La progresión fluida y efectiva del alumnado a lo largo de los diferentes niveles del sistema escolar es una aspiración legítima y constante de los gobiernos y las sociedades, pero conlleva múltiples desafíos que han sido objeto de una amplia gama de estudios, propuestas e intervenciones. Un buen número de países no logran esta aspiración. La mayoría se enfrenta al inicio y el final del ciclo educativo con la pregunta de qué hacer con los niños que quedan rezagados por un abanico de situaciones interconectadas, la más frecuente de las cuales es la limitada capacidad de la escuela de satisfacer las necesidades del aprendizaje a los ritmos individuales. Las políticas educativas intentan sortear de diferentes maneras los factores asociados al fracaso escolar—medido por indicadores de repetición, extraedad o abandono—que son esenciales para el equilibrio deseable entre la calidad y la equidad del servicio educativo.

Esta investigación, encomendada por el Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) y liderada por los American Institutes for Research (AIR) en asociación con Juárez y Asociados, se enmarca en la discusión de las políticas para enfrentar el fracaso escolar y se centra en analizar una de ellas en particular, la de la promoción automática (PA), como alternativa a la repetición. La autora se propone documentar tendencias globales en las políticas de PA en la educación primaria, y en la aplicación de sus normativas y variantes como herramienta de progresión escolar. Asimismo, se propone documentar estrategias específicas que acompañan la PA para facilitar los logros de aprendizaje de los niños con retraso escolar, el que contribuye al fracaso en la escuela. Mediante el análisis de estas dos piezas de información se intenta responder la siguiente pregunta de investigación: *¿qué factores hacen de la promoción automática una política efectiva ante el retraso escolar?* Se espera que el estudio aporte lecciones de la aplicación de la PA que podrían ser útiles para enfrentar la situación derivada de la pandemia de la COVID-19, una emergencia que amenaza con causar una gigantesca brecha de aprendizaje en millones de niños en edad escolar.

En la preparación de este trabajo se conceptualiza el fracaso escolar como un fenómeno complejo, que se asocia con diversas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales (Pasolini, 2011; Rojas Rubio, 1992; Román, 2013; Torres, Acevedo y Gallo, 2015). Se trata de una problemática que exige respuestas educativas integrales que superen el ámbito de las medidas de promoción escolar, y que abarquen estrategias de gestión; capacitación del sector docente y administrativo; estrategias preventivas como la educación de la primera infancia, la evaluación y la detección temprana de las dificultades del aprendizaje; metodologías para la recuperación de saberes de los estudiantes; y participación familiar y comunitaria en el quehacer educativo, entre otras (Barber y Mourshed, 2008; Fabara Garzón, 2008; Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007; Méndez, 2015; Mourshed, Chijloke y Barber, 2012). Aunque se parte de esta concepción compleja del fracaso escolar, no se pretende un abordaje global de la calidad educativa y de la eficacia escolar; ni se establecen relaciones de causa y efecto entre la PA y los resultados educativos de los países o las regiones que se analizaron en los estudios revisados.

El reconocimiento de las distintas dimensiones del problema y el interés de trascender el debate sobre la pertinencia de la PA frente a la de la repetición son puntos de partida conceptuales para la búsqueda de las medidas mencionadas. A partir de estas últimas se proponen recomendaciones derivadas de prácticas de PA que se han aplicado en contextos diversos, y que tienen diferentes niveles de aplicación en los sistemas educativos. Para alcanzar este objetivo se abordan brevemente las conceptualizaciones básicas sobre la PA, incluyendo los principales argumentos de la polémica alrededor de la misma. Se presentan sus modelos operativos acorde a las normativas que la regulan, identificando grandes

tendencias según su nivel de aplicación en diferentes contextos, a partir de tres sistematizaciones recientes desarrolladas en este campo. Dos de estas estudian un total de 13 países caracterizados individualmente, y una se basa en la revisión global de las normativas de 155 sistemas educativos de la mayoría de las regiones del mundo. A la par, se documentan medidas complementarias de mejora escolar paralelas a las estrategias de promoción (PA o repetición). Finalmente, se presentan recomendaciones para los encargados de la toma de decisiones, tanto en el marco de "normalidad social" como en el contexto de las restricciones de funcionamiento de las escuelas que se asocian con la prevención de la COVID-19. Estas últimas hacen énfasis en América Latina y Centroamérica.

Para realizar este trabajo se estudiaron artículos de análisis e informes internacionales sobre el fracaso escolar, los factores y las estadísticas que se asocian con él; sistematizaciones de normativas y prácticas de promoción escolar de distintas regiones; marcos normativos y evaluaciones de programas para la disminución de la repitencia y el rezago escolar; planes gubernamentales y de organismos internacionales para enfrentar la emergencia educativa en el contexto de la pandemia; así como fuentes periodísticas sobre el tema. Además, se entrevistó a especialistas de la educación para profundizar sobre el perfil y los resultados de un programa de promoción asistida con el fin de identificar líneas de acción posteriores a la pandemia de la COVID-19 en la región centroamericana.

El contenido del documento se presenta en cuatro acápites. En el acápite I se presentan conceptos relativos a las medidas de promoción escolar (PA o repetición), y argumentos que sustentan el debate sobre las consecuencias de su aplicación en los estudiantes y en los indicadores de eficiencia escolar. En el acápite II se extraen las tendencias en la implementación de las normativas de promoción, y se categorizan y describen las medidas integrales de calidad educativa que inciden en su efectividad. En el III se describen tres programas para la reducción del fracaso escolar que ilustran la importancia del principio de integralidad en la intervención educativa. En el IV se exponen las conclusiones sobre los factores que inciden en la implementación efectiva de la PA, así como recomendaciones derivadas de los resultados de este estudio y de las medidas ya establecidas por gobiernos, o propuestas de organismos internacionales y de expertos.

I. CONCEPTUALIZACIONES Y DEBATE SOBRE LA PROMOCIÓN AUTOMÁTICA Y LA REPETICIÓN

1.1. DEFINICIONES

La promoción automática (PA) se define como la progresión sistemática del estudiante al siguiente grado escolar independientemente de los aprendizajes alcanzados.

Se estableció a finales del siglo XIX para reducir la repitencia (repetición), la deserción, el incremento de los costos educativos y sus consecuencias negativas tanto académica como emocionalmente entre el estudiantado (Martínez Rizo, 2009; Pérez y Rodríguez, 2013). Existen variantes de terminología al definir la PA. Rigal (2016) utiliza el concepto de "promoción pedagógica o social",[1], en el que incluye tanto el paso directo de un grado a otro en forma mecánica como la promoción asistida. Esta última surge del Programa *Todos Pueden Aprender* de Argentina (Farías et al., 2007) como estrategia para superar las consecuencias de la PA cuando está desprovista de medidas para garantizar los aprendizajes. No obstante, en la gran mayoría de los documentos consultados se usa el término PA como categoría genérica, sin diferenciar la incorporación o la ausencia de estas medidas.

Las tendencias en las modalidades operativas de la PA indican que no siempre la progresión del estudiante es sistemática a lo largo del nivel en el que se lleva a cabo. Así, la PA puede aplicarse dentro de los ciclos de la educación primaria (entre 1.º y 2.º grado, o entre 3.º y 4.º) pero no entre un ciclo y el siguiente (hay repetición entre 2.º y 3.º, 4.º y 5.º), por lo que en ese caso su implementación no es sistemática. Tomando en cuenta estas variaciones terminológicas y operativas, se considerará la PA como el paso directo de un grado a otro, ya sea a través de una progresión continua o ciclada, e independiente de la existencia de medidas de apoyo paralelas. Nos referiremos a este tipo de soportes para los alumnos como las medidas complementarias o de apoyo que pueden ofrecerse tanto a los niños que se promueven automáticamente como a los repitentes.

Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) (2012): "Un repetidor es un alumno que no logra ser promovido al próximo grado o no logra finalizar un programa educativo y que debe cursar el mismo grado el siguiente año escolar" (p. 17). En el pasado se señaló que el concepto de repetición no especificaba la razón del regreso al mismo grado, lo que producía confusiones de tipo estadístico y subregistro de la repetición. Por ejemplo, si un estudiante abandonaba la escuela se le registraba como desertor, aunque en el año siguiente repitiera el curso anterior (Schiefelbein, 1989; Torres, 1995). La definición del UIS (2012) subsana este problema, por lo que en este trabajo se utilizará como concepto básico a través de la exposición.

Las estimaciones de la UNESCO (2020) indican que **el porcentaje de repetidores de la educación primaria descendió a nivel mundial del 4.6 % en 2008 al 3.14 % en 2018, con brechas que ubican en este último año a los países de menor ingreso con la mayor proporción, el 9.26 %, y a los más desarrollados con la menor, el 1.42 %.** Estas disparidades, asociadas a las tendencias económicas de los países, se vinculan también con condiciones de carácter histórico-cultural en las que se conforman los sistemas educativos y sus políticas de promoción escolar. El UIS (2012)

[1] La promoción social se refiere a una postura opuesta a la repetición, que se adoptó en muchos distritos de los Estados Unidos en los años 80 *(social promotion)* a partir de resultados de estudios que documentaban la falta de efectividad de la repitencia en la mejora de los aprendizajes (Martínez Rizo, 2009).

señala que los enfoques educativos europeos que favorecen la repetición han sido trasladados en buena parte a África, Asia, América Latina y el Caribe, y el Pacífico, manteniéndose en muchos países una cultura escolar tradicional que asume la repitencia como una oferta compensatoria de aprendizaje para el estudiante reprobado. Sin embargo, los avances mundiales en términos de derechos humanos y su correlato en la educación fundamentan críticas importantes a la no aprobación y repetición de los estudiantes (Torres, 1995; Torres, Acevedo y Gallo, 2015). **Sin embargo, la repetición sigue siendo una práctica paralela a la PA; ambas se aplican como formas de progresión escolar y continúa el debate activo sobre los criterios de selección de una u otra estrategia dentro de los sistemas educativos.**

1.2. EL DEBATE SOBRE LA PA

La PA es el producto de políticas públicas cuya finalidad es disminuir las tasas de deserción y repitencia, y los bajos niveles de aprendizaje. Esta medida y su contraparte (la repetición) son respuestas a los bajos resultados educativos y a los daños psicológicos que el fracaso escolar genera en los estudiantes. Según Eboatu (2017), la **PA es una práctica cada vez más aceptada** que ha reemplazado de manera progresiva a la repetición y **se fundamenta en la idea de que mantener a un estudiante en su misma cohorte y con sus compañeros iniciales puede contribuir a la disminución de los riesgos del fracaso escolar.**

Chohan y Qadir (2011) consideran la PA como una práctica educativa polémica, ya que permite el avance de los estudiantes entre grados, independientemente de sus logros de aprendizaje. Rojas Rubio (1992) identifica dos abordajes sobre el tema: quienes optan por la repetición para nivelar los grupos y respetar los ritmos de aprendizaje, y quienes prefieren la PA dados los efectos nocivos de la repetición en la adaptación social y en la construcción del autoconcepto del estudiante. En cualquier caso, y en línea con lo planteado por Tedesco (1981), ambas posiciones responden a un modelo único de niñez que sigue pautas culturales propias de estratos sociales de clase media y entornos urbanos. La necesidad de encontrar nuevos modelos de pensamiento que les garanticen a todos más y mejores oportunidades de aprendizaje ha encendido las opiniones respecto a cuál de las medidas debe priorizarse, y cómo implementarla.

Un aspecto que incide en este desencuentro de opiniones es que los criterios de promoción estudiantil en relación con el éxito o fracaso escolar no parecen haberse estudiado lo suficiente, y en trabajos realizados en tres décadas consecutivas (Rojas Rubio, 1992; Tedesco, 1981; Vallejo García, 2018) se señalan las limitaciones de la literatura especializada sobre este tema. Distintos autores argumentan, por ejemplo, los resultados contradictorios de estudios que comparan la efectividad de la PA y de la repetición (García-Huidobro, 2000; UIS, 2012; King, Orazem y Paterno, 2015). Se discute la influencia de la PA en la reducción de la repitencia, mas no en la mejora de los aprendizajes (CEPPE, 2016; Vaillant, 2003). Al respecto, Rivero (1999) plantea que: "La adopción del criterio de 'promoción automática', a pesar de sus efectos positivos en cuanto a disminución de la deserción, no asegura un mayor aprendizaje o la eliminación de la repetición" (p. 212). Y se señala la insuficiencia de la PA como medida privilegiada para responder a un problema tan complejo como el fracaso escolar (Ahmed y Mihirieti, 2015; Cano Sánchez-Serrano, 2001; Martínez Rizo, 2009; Schiefelbein y Schiefelbein, 2000; Schiefelbein y Wolf, 1993; Torres, 2000; Vallejo García, 2018). A pesar de ello, Garnier (2011) favorece la PA, ya que la repitencia no remedia los vacíos de aprendizaje, y si generara avances, estos no son sostenibles; señala además que la repitencia se considera uno de los mayores factores de la deserción.

El debate hacia una u otra posición es vivo y parece desviar la atención de temas más sustantivos. Basándonos en Garnier (2011), afirmamos que la polémica no debería centrarse en las opciones de aprobar o reprobar a los estudiantes, sino en los factores de éxito o fracaso de las medidas tomadas. El planteamiento que parece más acertado en esta discusión es el de la CEPPE (2016):

> Existe un cierto consenso entre los investigadores del área que indican que ni la repitencia ni la promoción automática son alternativas efectivas ni totalmente infalibles para mejorar el rendimiento, el comportamiento y las características sociales y emocionales de los estudiantes. Al contrario, la evidencia indica que es la implementación de políticas y programas complejos, que desarrollen intervenciones que partan de las necesidades individuales y tengan en consideración los temas académicos, sociales y de salud mental el factor más importante para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el sistema (Jimerson y Renshaw, 2012). En este sentido, el debate ha dejado de centrarse exclusivamente en la normativa de promoción y repitencia (Thomas, 2000), extendiéndose y enmarcándose en una discusión más general sobre el rol y capacidades de estudiantes, profesores y otros actores educativos de modo tal que se cree un ambiente que les permita mejorar el rendimiento escolar (Jimerson y Renshaw, 2012; Thomas, 2000, p. 28).

A pesar de la falta de consenso sobre la pertinencia de una u otra estrategia de promoción (la PA o la repetición), es posible identificar medidas de mejora escolar que se asocian con la PA y que se deben contextualizar según las condiciones educativas y sociales particulares. Según Méndez (2015), el punto de consenso en el marco de este debate es la urgencia de reducir la repitencia escolar, reconociendo que los sistemas educativos con logros significativos en este campo han implementado la PA como política básica de promoción estudiantil entre una de las diversas estrategias que favorecen la mejora educativa.

1.3. PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES Y DE LAS FAMILIAS SOBRE LAS MEDIDAS DE PROMOCIÓN

Los datos indican que tanto el cuerpo docente como las familias califican la PA de manera negativa. Tani (2018), Endeley (2016), y Ahmed y Mihiretie (2015) informan que **los docentes y las familias asocian la PA con falta de compromiso y poco esfuerzo estudiantil y que estas percepciones podrían incidir en la carencia de apoyo a los estudiantes**. Esta situación y la falta de soporte de los sistemas educativos puede afectar la calidad de los aprendizajes**.** Peréz Cimé, Aguilar Riveroll y Heredia Sobrianis (2017) afirman que los docentes consideran inadecuada la PA debido a que se aprueba a estudiantes sin las habilidades básicas de lectoescritura, que quedan rezagadas; debilita la acreditación docente; y avala el mínimo esfuerzo del alumnado. Asimismo, conduce a la falta de compromiso de las familias ya que, no obstante las normativas, los padres no cumplen los compromisos de apoyo. Más aún, en términos de política educativa mejora los indicadores de cobertura y eficiencia terminal, pero no los de calidad. Según Rivero (1999) las concepciones docentes pesan en la implementación de la PA de forma tal que, en varios países donde se introdujo no tuvo efectos cuantificables y se redujo a una normativa.

Méndez (2015) propone una posible explicación: la estructura graduada, homogénea y estandarizada de la escuela tradicional asocia el aprendizaje al cumplimiento de requisitos institucionalizados y uniformes. Esta visión es complementaria a la de Pasolini (2011) quien argumenta que la repetición escolar reproduce desigualdades sociales y es, simultáneamente, un factor del fracaso escolar y un producto del mismo. En palabras de la autora:

> [Dicho fracaso] no puede ser atribuible a alumnos o docentes por separado, sino que constituye una falla de los sistemas educativos que, presos de costumbres heredadas (seriación, distribución anual de los tiempos y expectativas, preeminencia de la edad como criterio predominante), fallan en imaginar otras estrategias más inclusivas (Pasolini, 2011, p. 2).

Existe una cultura escolar orientada a la repetición, y al respecto, Schiefelbein y Schiefelbein (2000) afirman que "algunos profesores todavía consideran que un porcentaje de alumnos, relativamente constante, debe reprobar cada año y, para ellos, un mayor aprendizaje no les impide seguir reprobando un porcentaje similar de alumnos" (p. 53). Las carencias en la formación y capacitación docente contribuyen a este problema. Mendoza (2017) argumenta que los docentes tienen un conocimiento teórico de la promoción automática y del apoyo que se requiere para hacerla efectiva, pero poca apropiación metodológica para acompañar la medida.

Las percepciones de las familias también influyen en el éxito o el fracaso de la PA. Desde su punto de vista, la repetición es algo natural. Según Torres (1995), aunque las percepciones varían según el país, es normal que las familias "asocien repetición con alta calidad y hasta excelencia educativa: un reflejo de seriedad, disciplina y altos estándares por parte de la planta directiva y docente del plantel" (p. 7). Más recientemente, Ahmed y Mihiretie (2015) encontraron que las familias aprecian que la PA mantenga al estudiante en la escuela, sin embargo, les preocupa su incidencia en la asistencia, el aprendizaje y el compromiso escolar; y que el alumno tenga apoyo de la institución escolar para ponerse al día.

La percepción negativa de la PA parece reflejar el impacto en la sociedad de visiones y prácticas educativas excluyentes, que ignoran las diferencias y soslayan el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje de quienes tienen menos oportunidades educativas. Es importante anotar que en América Latina—como en la mayoría de las regiones—el rezago educativo afecta a los más pobres (Oviedo, Fiszbein y Sucre, 2015). La amenaza del fracaso académico y la repetición están estrechamente vinculadas a la situación socioeconómica.

II. TENDENCIAS EN LA PROMOCIÓN ESCOLAR

Como se ha planteado anteriormente, la PA y la repetición prevalecen como modalidades para determinar la progresión estudiantil a través de grados, ciclos y niveles educativos. La revisión sobre cómo se aplican sugiere el uso de estrategias diversas en las que se mezclan las dos modalidades. En este apartado se resumen algunas tendencias a partir de tres estudios que describen o comparan sistemas de promoción escolar de diferentes grupos de países (ver un resumen de los estudios en la tabla 1).

Tabla 1: Fuentes para el análisis de la promoción escolar

	TÍTULO	AUTOR	AÑO	NÚMERO Y NOMBRE DE LOS PAÍSES INVESTIGADOS	CONTENIDO
1	*Los regímenes de promoción de grado. Repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria*	Juan Rigal	2016	155 Europa, Asia, África, Estados Unidos, Canadá y América Latina	Sistematiza los orígenes y las consecuencias de la repitencia en la educación básica para ofrecer criterios de análisis y mejora. Resume políticas de promoción escolar y, a diferencia de los dos estudios subsiguientes, incluye información cuantitativa.
2	*Revisión de literatura sobre políticas y normativas de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje*	Centro UC Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)	2016	10 Alemania, España, Uruguay, Colombia, Chile, Finlandia, Costa Rica, Perú, Japón y Noruega	Sistematiza las principales contribuciones de la literatura sobre los temas que describe su título en diferentes niveles educativos, y aporta una visión global sobre normativas de promoción y sus efectos. Analiza además medidas específicas para la mejora de los aprendizajes.
3	*Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar*	Nadia Méndez	2015	6 Brasil (estado de Mina Gerais), Chile, Cuba, España, Canadá (provincia de New Brunswick) y Suecia	Sistematiza estrategias diferentes a la repetición para facilitar los aprendizajes, aplicadas en el nivel de primaria. También sistematiza las normativas de promoción, con énfasis en las medidas complementarias de apoyo al estudiante.

Fuente: elaboración propia

Los tres estudios sistematizan modelos de promoción para objetivos más amplios, pero coinciden en la búsqueda de alternativas a la repetición escolar, a la que dedican buena parte de la discusión. Debido a sus diferentes prioridades de análisis, no es posible agrupar las conclusiones de los tres autores bajo las mismas categorías; sin embargo, se sugieren tendencias en la aplicación de la PA. Se sistematizó además información de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana [CECC/SICA] y de otras fuentes de los ministerios de educación centroamericanos para documentar las normas de promoción en la región centroamericana (ver el Anexo 1).

2.1. MODELOS DE PROMOCIÓN ESCOLAR

Rigal (2016) clasifica las normativas de promoción en dos categorías: repitencia y promoción pedagógica o social. En esta última incluye la promoción directa o PA, entendida como el pasaje mecánico al siguiente curso, y la asistida (con apoyo al estudiante). Señala que la mayoría de los países no implementan la PA en forma pura, e identifica los siguientes modelos de promoción escolar en educación básica:

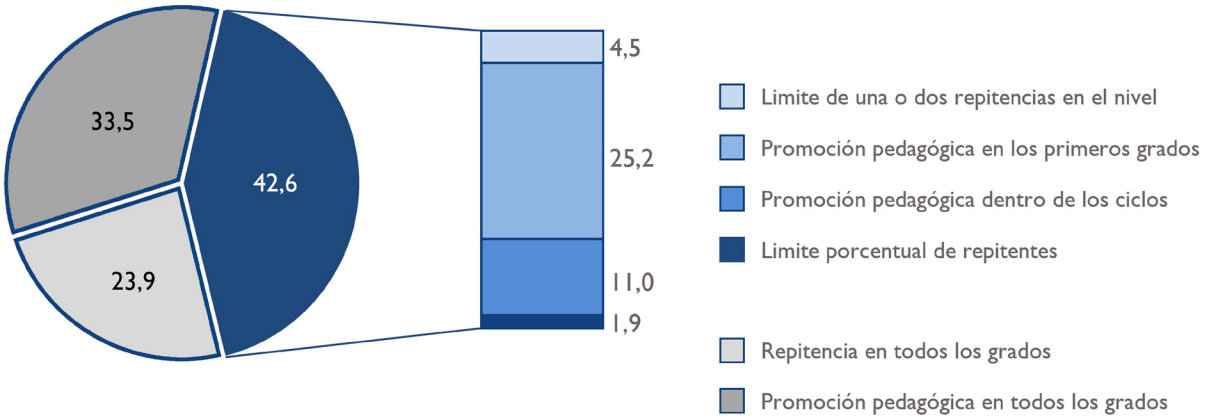
Tabla 2: Modelos emergentes de promoción escolar según Rigal (2016)

	NIVEL DE PRIMARIA	PROMOCIÓN PEDAGÓGICA O SOCIAL	REPETICIÓN	NÚMERO DE PAÍSES
1	Todos los grados	SÍ	NO	**52** (33.5 %)
2	Primeros grados	SÍ	NO	**39** (25.2 %) Variantes 1.o a 2.o grado (12 países) 1.o a 3.er grado (15 países) 1.o a 4.o grado (10 países) 1.o a 5.o grado (2 países)
3	Subciclos	SÍ	SÍ	**17** (11 %) Se permite repetir el año final de cada ciclo de un nivel, pero no dentro de cada ciclo
4	Todos los grados	NO	SÍ Sin limitaciones	**37** (23.9 %) La mayoría de los países de África y América Latina
5	Todos los grados	Se acerca a la promoción automática	SÍ Por un máximo de dos veces	**7** (4.5 %)
6	Todos los grados	No se ha definido	SÍ Para un porcentaje máximo de alumnos que oscila entre el 3 % y el 10 %	**3** (1.9 %)

Fuente: elaboración propia con base en Rigal (2016).

El estudio de Rigal (2016) identifica como mayoritarios los modelos que combinan la promoción y la repetición según los grados (el 42.6 % de los casos) seguidos de la repetición en todos los grados (el 33.5 %) y la promoción en todos los grados (el 23.9 %). Entre los modelos combinados predomina la promoción pedagógica (que incluye la PA) en los primeros grados, en el 25.2 % de los casos estudiados, como se puede observar en el gráfico 1, tomado del estudio.

Gráfico 1. La promoción en el mundo



Nota. tomado de Rigal, J. (2016). La promoción en el mundo. Gráfico.

Las conclusiones sugieren las siguientes tendencias, organizadas según regiones (ver la tabla 3).

Tabla 3: Tendencias de la promoción escolar en el nivel de primaria según Rigal (2016)

REGIÓN	TENDENCIAS
Europa	• Prevalece la promoción social y se limita la repitencia. • Donde la repetición está establecida, la cantidad de repeticiones se limita (1 o 2 en la primaria), lo que se acerca a la promoción social o pedagógica. • Los países se agrupan en dos categorías respecto a la promoción social (que incluye la PA): (a) aplicación en toda la primaria, o (b) aplicación en los primeros años del nivel.
Asia	• Prevalece la promoción social en los primeros grados. • La promoción social en todos los grados le sigue en frecuencia.
África	• Prevalece la repetición en todos los grados. • En los países que permiten la promoción social, su aplicación se limita a los grados iniciales o a los años finales de los ciclos. • En los países en los cuales se practica la promoción social en todos los grados, se observan serias resistencias de las familias y los docentes. Hay iniciativas para restablecer la repetición.
Estados Unidos y Canadá	• La decisión sobre el régimen de promoción se delega en los estados y municipios. • Prevalece la repitencia en la mayoría de los estados.
América Latina	• Prevalece la repitencia en los países hispanoparlantes y en Brasil. • Prevalece la promoción social en los países franco y angloparlantes de las islas de El Caribe.

Fuente: elaboración propia con base en Rigal (2016).

La diversidad de modalidades de promoción también aparece en la revisión de literatura del CEPPE (2016). Los países estudiados tienen diversos niveles de desarrollo y se agrupan en tres grandes categorías según las diferencias en su aplicación, aun cuando tengan políticas semejantes. Los tres modelos que se derivan se muestran en la tabla 4.

Tabla 4: Modelos emergentes de promoción escolar a partir del estudio de CEPPE (2016)

CATEGORÍA SEGÚN EL MODELO DE PROMOCIÓN	NÚMERO DE PAÍSES	ESPECIFICACIONES SEGÚN EL NÚMERO DE PAÍSES
REPETICIÓN INSTALADA (ESTABLECIDA) ***Se acepta la repitencia en la mayoría de los niveles o en su totalidad. Se asume como establecida y validada para el manejo de la diversidad académica.***	5 Alemania España Uruguay Colombia Chile	• Promoción automática en el primer grado. A partir del segundo grado se basa en el rendimiento académico (1). • Repetición en todos los grados para estudiantes que no alcancen las competencias requeridas (1). • La promoción está sujeta al desempeño académico y la asistencia (2). • La decisión sobre los criterios de promoción se delega en cada establecimiento educativo (1).
REPETICIÓN EXCEPCIONAL ***Se acepta la repetición en términos jurídicos, aunque se evita a través de una serie de políticas, programas o prácticas, convirtiéndola más bien en extraordinaria que en una norma.***	3 Finlandia Costa Rica Perú	• Está sujeta al desempeño del estudiante, estableciéndose previamente programas para apoyar a los estudiantes con dificultades académicas (1). • Los alumnos de secundaria solamente deben repetir las asignaturas reprobadas (1). • Repiten desde segundo grado en adelante por mal rendimiento, aunque antes hay programas de recuperación académica (1).
PROMOCIÓN AUTOMÁTICA ***Se permite el pasaje de un grado a otro independientemente del rendimiento académico de los estudiantes, y por lo general, tienen regulación jurídica sobre esta norma.***	2 Japón Noruega	

Fuente: elaboración propia con base en CEPPE (2016).

Al analizar el comportamiento de los países dentro de cada categoría surgen las siguientes variantes:

- En los sistemas educativos que aplican la *repetición instalada*, la promoción depende del rendimiento de sus estudiantes. Sin embargo, **Uruguay** añade la asistencia como criterio para pasar al siguiente grado y **Colombia** delega en las instituciones educativas la decisión sobre la repitencia. En esta categoría, los cuatro países brindan programas de apoyo con miras a evitar la repetición.

- Dentro del grupo con *repetición excepcional*, **Finlandia** establece medidas para evitar la puesta en práctica de su normativa; por ejemplo, brinda apoyo temprano a los estudiantes. Perú implementa programas de recuperación pedagógica para quienes están en riesgo de repetir el grado, para que puedan promoverse al siguiente. Y **Costa Rica** exige solamente la repetición de las asignaturas reprobadas en el nivel de secundaria.

- Dentro de los que se ajustan a la PA, **Noruega** hace una diferencia al ofrecer ayuda para nivelar a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje.

Aunque el estudio analiza solamente 10 países, aporta una breve revisión de las normativas de promoción de cuatro regiones (Europa, América Latina, Estados Unidos, y añade un grupo de "otras") e identifica las siguientes características:

- ***Europa.*** La repitencia se aplica en la mayoría de los países, apareada con: (a) medidas de limitación de la cantidad de repeticiones permitidas, (b) repetición limitada en los primeros grados de la primaria, y (c) estrategias de apoyo y refuerzo estudiantil a lo largo del curso escolar cuando presentan dificultades para aprender. Hay países que cuentan con normativa de repetición, pero aplican estrategias para evitarla (Noruega)y otros, que sin haber establecido la PA la practican (Islandia). Se concluye que estas estrategias desincentivan la repitencia.

- ***América Latina.*** Aunque se carece de un análisis comparado exhaustivo sobre políticas de repitencia, esta parece establecida en el continente, evidenciándose un promedio regional del 4.9 % en este indicador para el nivel de primaria según la UNESCO (2015), citado en el estudio. Se identifica, igual que en el trabajo anterior, diversidad en las modalidades de aplicación entre países, por ejemplo, repetición en todos los niveles educativos (Nicaragua), o solo en la primaria (Guatemala y Costa Rica). También hay casos en los que se limita la repitencia al aplicarse la promoción automática en algunos niveles (Perú, República Dominicana, Cuba y Brasil).

- ***Estados Unidos.*** Se aplica la repitencia en la mayoría de los estados desde finales de la década de 1990 y se observan esfuerzos por fortalecer esta normativa, estableciendo, por ejemplo, evaluaciones sobre contenidos específicos en algunos grados de la primaria (Texas, Chicago).

- ***Otros países o regiones.*** Se limita el número de repeticiones, por ejemplo, 4 en los 12 años de vida escolar (Sudáfrica); y se observa evolución de la normativa de retención, ya que inicialmente se limitaba la cantidad de reprobados y posteriormente se eliminó esta restricción en el marco de la mejora fiscal (China).

Finalmente, la investigación comparada de Méndez (2015) usa criterios como la reducción de la repetición y la implementación de medidas para la mejora de los aprendizajes. Y, de cara a la diversidad de opciones de promoción, escoge sistemas educativos que aplican la retención y otros que lo hacen de manera excepcional, siempre en la búsqueda de alternativas para garantizar el aprendizaje en contextos normativos diferentes. Esta autora sistematiza la información recopilada sobre cada país sin proponer una tipología de las normas de promoción. Con el objetivo de facilitar la búsqueda de tendencias en los 6 países comparados, se propone su clasificación a partir de: (a) la reorganización de las categorías utilizadas por Rigal (2016), ya que las especificaciones así lo permiten; y (b) la normatividad descrita para cada uno de los sistemas educativos estudiados.

En la obra no se identifican países que implementen la repetición sin limitaciones en la totalidad de los niveles educativos de la primaria, ni el límite porcentual de repitentes, por lo que no se contemplarán. En otros se aplica la promoción pedagógica o social en primeros grados de la primaria, pero se establece al mismo tiempo la repetición entre los subciclos de este nivel, por lo que estas dos categorías se presentan en forma combinada en esta propuesta. En la tabla 5 se clasifican los países en cuatro modelos según estas particularidades:

Tabla 5: Modelos emergentes de promoción escolar a partir del estudio de Méndez (2015)

	REPETICIÓN	PROMOCIÓN PEDAGÓGICA O SOCIAL	NÚMERO DE PAÍSES	ESPECIFICACIONES SEGÚN EL NÚMERO DE PAÍSES
1	SÍ En cualquier grado con número acotado de repitentes	NO	1	• Una sola repetición en todo el nivel (se acerca a la promoción automática).
2	SÍ Entre subciclos	SÍ En los primeros grados de la primaria	3	• Promoción con requisito de asistencia, entre el 75 % y el 85 % (2). • Valoración cuantitativa para la promoción entre subciclos (1). • Valoración cualitativa para promoción entre subciclos (1).
3	NO	SÍ En todo el nivel de educación básica	2	• Se permite la promoción, pero se aplica muy excepcionalmente (1). • Se aplica con apoyo pedagógico (2).

Fuente: elaboración propia con base en Méndez (2015)

En la tabla anterior se observa que, aunque con diferentes niveles de aplicación, **la mayoría de los países establece la promoción automática, pura o combinada con repetición, y en primera instancia en los grados iniciales de la primaria**. Aunque se estudiaron solamente seis países, hay coincidencia con los dos trabajos anteriores, de lo que se deduce que la tendencia global es hacia la PA, más allá de las diferencias entre países y regiones.

La totalidad de los sistemas estudiados ha restringido el uso de la repetición a través de estrategias como: definición de ciclos escolares, progresión continua, número limitado de repeticiones permitidas, promoción parcial o con asignaturas no aprobadas, exámenes extraordinarios, diversificación del currículo (plan de estudios) y variaciones de itinerarios escolares. Se ofrecen diversas medidas complementarias de apoyo para asegurar los aprendizajes, que se presentan en el punto 2.3.

Finalmente, la revisión de las normativas de promoción centroamericanas confirma que en la mayoría de los países se tiende a concentrar la PA en los primeros grados de la primaria, con repetición establecida en los grados superiores y en la secundaria (ver el Anexo 2).

2.2. EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN EN CONTEXTOS DE EMERGENCIA: LA COVID-19

Las políticas educativas en contextos de emergencia propuestas a los gobiernos del mundo por la UNESCO a la luz de los Objetivos de la Agenda 2030 coinciden con las visiones de diferentes actores educativos que se han pronunciado sobre qué hacer con el curso educativo tras la emergencia causada por la COVID-19. Una mirada exploratoria sugiere que hay acuerdo en que, en tiempos difíciles que se deban a conflictos, discriminación, pandemias y desastres, es fundamental la flexibilidad que promueve la inclusión. La meta, según las políticas mencionadas, es que nadie se quede atrás, que la educación continúe con los medios que sean posibles y que las estrategias para continuar se apoyen no solo en el diagnóstico de las carencias de aprendizaje sino de los puntos fuertes de las comunidades afectadas para superar esas carencias. La visión de la UNESCO favorece reformular el

currículo, dar prioridad a objetivos de aprendizaje vinculados con las necesidades detectadas una vez que se supere la emergencia, y usar la evaluación para validar dichos aprendizajes (Amuchástegui, del Valle y Renna, 2017).

Coincidentemente, las voces de educadores de diferentes partes del mundo se unen para respaldar el regreso a una escuela que no sea la misma en sus diferentes ámbitos, incluidas la evaluación y la promoción, tras la superación de la pandemia. En Chile se propone replantear la educación con una visión holística y humanista, en la que se aprende de la propia experiencia del confinamiento y se ajustan los contenidos desde lo cotidiano, y en la que cobra sentido una evaluación formadora mediante la observación de saberes y conductas, con la perspectiva de que el diagnóstico de las condiciones de las familias determine cómo continuar los procesos educativos (Peralta Espinosa et al., 2020). Una investigación que exploró las visiones de familias y docentes españoles encontró que se demanda un sistema de evaluación centrado en diagnosticar las dificultades para reorientar la educación y atender su diversidad, con un enfoque de promoción general, porque lo contrario la repetición supondría penalizar a todo el alumnado por una situación anómala (Diez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020). La investigadora Silvia Schmelkes,[2] por su parte, ha recomendado con firmeza que los estudiantes mexicanos no sean calificados y pasen de grado, señalando que es mejor un programa remedial profundo; al mismo tiempo, ha cuestionado que el programa "Aprender en casa" de su país se orientara más a la evaluación que al aprendizaje.[3] Los gobiernos, por su parte, parecen también estar a tono con estas voces.

Algunos planes perfilados hasta ahora, mientras la pandemia perdura, se concentran en determinar las necesidades y preparar las condiciones de regreso a las aulas. En Centroamérica, por ejemplo, aún se están definiendo medidas de evaluación y de promoción (conversación con Jorge Rivera, asesor técnico de la CECC/SICA, 12 de junio del 2020). En la construcción de escenarios, como es de esperarse, la delantera la llevan los países de mayor desarrollo. España, por ejemplo, ya anticipa las principales brechas derivadas de la migración de la educación presencial a la educación en línea, e incluye en sus preocupaciones centrales una política que no aumente drásticamente la tasa de repetición, lo cual agravaría un fenómeno que ya es problemático para el país (Zubillaga y Gortazar, 2020).

Los países de menor desarrollo, una buena parte de los de América Latina, anticipan enormes brechas y nuevos dilemas. Los analistas del BID[4] pronostican que la región se enfrenta a riesgos de abandono escolar por la prolongada ausencia a clases, desigualdad en los aprendizajes debido a las dificultades de aprovechar la educación a distancia y aumento de la demanda de la educación pública por la previsible reducción de la educación privada. En consecuencia, recomiendan extender el año escolar, prevenir la deserción mediante variadas intervenciones de apoyo, mejorar la calidad educativa para los más pobres, y formular un plan de rescate de la educación privada acompañado de apoyo en la calidad y la acreditación. Lo dicho hasta ahora refuerza lo argumentado a lo largo de esta revisión bibliográfica en el sentido de que la PA y la repetición como contrapartida son piezas inseparables de un andamiaje más

---

[2] https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/sylvia-schmelkes-inee-programa-regularizacion-estudiantes-educacion-pandemia-coronavirus-covid-19-5288669.html

[3] https://www.infobae.com/america/mexico/2020/04/28/el-actual-ciclo-escolar-debe-definirse-como-excepcional-ibero/

[4] https://blogs.iadb.org/educacion/es/retosyalternativasdepoliticaeducativa/

amplio, cuyo eje es la calidad y equidad del sistema educativo, por lo cual el análisis de sus modalidades requiere una mirada integral.

2.3. LA PROMOCIÓN ACOMPAÑADA DE MEDIDAS INTEGRALES CON BASE EN EL TRABAJO DE MÉNDEZ (2015)

Como se afirmó antes, el carácter multidimensional del fracaso escolar implica la conocida necesidad de abordarlo desde enfoques holísticos (Amadio, 1996; Cornejo Chávez y Redondo Rojo, 2007; Mourshed et al., 2012; Rivero, 1999; Román, 2013; Vallejo, 2018), y de analizar las políticas de calidad educativa en correspondencia con esta complejidad (Wolff, Schiefelbein y Shiefelbein, 2002). El debate sobre si se debe aprobar o no a los estudiantes que no alcanzan los requisitos de aprendizaje ha sido revalorado y orientado a la discusión de cómo acompañar la promoción con medidas educativas integrales para evitar la repitencia y garantizar el aprendizaje (CECC/SICA, 2013; CEPPE, 2016; Filgueira, Rodríguez y Fuentes, 2006; Martínez Rizo, 2004, 2009; Méndez, 2015; Mourshed et al., 2012; Pérez y Rodríguez, 2013; Rigal, 2016; Schiefelbein, 1989; Viegas y Souza, 2012).

El enfoque holístico requiere considerar lo dicho por Filgueira, Rodríguez, y Fuentes (2006), quienes plantean que hay una relación de interdependencia entre las normas de promoción de los sistemas educativos y las estrategias específicas de mejora escolar.

> En verdad, formatos alternativos a los sistemas de promoción-repetición anual pueden ser muchos y con diferentes componentes. Si es cierto que solamente el cambio de un régimen anual a otro de tipo promoción automática o de subciclos no resulta efectivo si no se acompaña de otras medidas, entonces, debe admitirse que no cualquier formato alternativo sería necesariamente mejor o más efectivo que el vigente (p. 17).

Debido a esta interdependencia, es difícil establecer la efectividad de los sistemas de promoción sin considerar las medidas específicas de mejora escolar, porque es la interacción entre estas lo que contribuye al avance de los sistemas educativos. Al respecto, Mourshed, Chijloke y Barber (2012), en el estudio "Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo", plantean que:

> Existe un patrón común en los sistemas de intervención en vías de mejora que avanzan de una etapa de desempeño a la siguiente, independientemente de su lugar, época o cultura. Estas intervenciones, que llamamos "grupos de intervenciones de mejora", se refuerzan mutuamente y actúan en conjunto para producir una mejora en el trayecto del sistema (p. 20).

En correspondencia con los objetivos de este trabajo, se presentan medidas educativas de los países según Méndez (2015) para ilustrar ese patrón dominante de integralidad que ya se ha mencionado. El estudio sistematiza intervenciones de países con diferentes niveles de desarrollo e implementación de la PA sin ánimo de evaluarlas. A excepción de Chile, en todos los países analizados se ha reducido la repitencia en la década hasta el 2011 o 2012. Otros dos países, Canadá y Suecia, tienen indicadores bajos de repetición. Esta información se aporta para efectos de contextualización, y no para establecer relación entre los indicadores de eficiencia y las estrategias sistematizadas.

Las estrategias se agruparon en cinco categorías, definidas a partir de la información aportada por la sistematización: política y gestión institucional, evaluación y detección temprana, propuestas pedagógicas, capacitación y acompañamiento docente, y participación familiar y comunitaria.

POLÍTICA Y GESTIÓN INSTITUCIONAL

- **Marcos políticos para garantizar el ciclo de vida escolar:** implican la estructuración de sistemas educativos que invierten y garantizan la articulación de todos los niveles, incluyendo la educación desde el nacimiento como base del bienestar infantil, de las competencias de lectura y escritura y del éxito escolar en general. Dentro de los niveles educativos se hace énfasis en el seguimiento continuo del aprendizaje desde la primera infancia, el uso de la evaluación individual para la planificación pedagógica, la socialización de la información relevante sobre el progreso escolar a nivel individual y colectivo (entre actores institucionales, familiares y comunitarios), y el cuidado de las transiciones entre todas las etapas educativas.

- **Marcos políticos y estrategias de participación estudiantil y familiar:** se concretan en el establecimiento de mecanismos administrativos para garantizar la participación estudiantil en la evaluación y definición de contenidos y metodologías de enseñanza, así como estrategias para garantizar la información sistemática a las familias sobre la situación educativa de sus hijos, las cuales en algunos casos participan en la toma de decisiones en los centros.

- **Política de subvención centrada en grupos estudiantiles prioritarios:** implica la inversión diferenciada en centros según el nivel de riesgo académico y social de los estudiantes, y la firma de convenios gubernamentales para el establecimiento de compromisos de gestión institucional y mejora escolar. Incluye la dotación de recursos humanos y financieros, el favorecimiento de la autonomía de los centros educativos, la formulación de planes de mejora educativa centrados en el aprendizaje y la gestión institucional, y el desarrollo de competencias docentes para la atención a la diversidad.

- **Alianzas:** consisten en iniciativas de coalición entre el sector educativo y privado para el impulso del cuidado y la educación de la primera infancia, y la conformación de redes comunitarias para la promoción de una cultura de cuidado y educación de los más pequeños. Incluye alianzas para el desarrollo de programas específicos con miras a la reducción del fracaso escolar, con énfasis en lectura, escritura y matemáticas.

- **Gestion y Coodrinacion Interinstitucional:** se manifiesta en el estrechamiento de las relaciones entre la educación y la salud, la inclusión de la información del estado individual de los estudiantes en sus registros escolares, así como la facilitación de la atención médica que se requiera. Se observa además la coordinación entre las distintas instancias escolares y las autoridades municipales para la definición de planes contra el fracaso escolar y la potenciación de recursos.

- **Colaboraciones entre el sistema educativo:** los programas para estudiantes con dificultades académicas garantizan la coordinación entre los directivos, los técnicos, los docentes y las familias, facilitando metas y estrategias compartidas y monitoreadas colectivamente. Un ejemplo de esto es el establecimiento de contratos entre las escuelas y las autoridades educativas a través de los cuales se establecen planes específicos de mejora, con énfasis en la detección temprana de los problemas de aprendizaje, la individualización de los planes pedagógicos, la investigación y la difusión de información pertinente para enfrentar el fracaso escolar.

EVALUACIÓN Y DETECCIÓN TEMPRANA

- **Detección temprana:** sistemas evaluativos articulados, que permiten identificar oportunamente las características individuales de desarrollo y aprendizaje de los niños, así como la detección de problemas de aprendizaje, garantizándose la entrega de esta información en todas las etapas de la progresión escolar. Esto contribuye al seguimiento sistemático de los estudiantes a través de los distintos niveles educativos; a una planificación pedagógica pertinente a las necesidades específicas del estudiante; a la definición de adecuaciones curriculares; y, en algunos casos, a la atención especializada de problemas de aprendizaje.
- **Evaluación de aprendizajes:** además de las pruebas tradicionales de conocimientos, se encontraron prácticas que destacan la evaluación formativa, y, como estrategia excepcional, la evaluación cualitativa del estudiante, incluyendo la eliminación de calificaciones en el tramo inferior de la primaria. Algunos sistemas aplican la evaluación integral de los estudiantes, que valora el desarrollo personal social como elemento inseparable del aprendizaje. Se practica la autoevaluación, mediada por interacciones positivas entre estudiantes y docentes, y la evaluación colegiada entre docentes.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

- **Enfocadas en la prevención y en el éxito escolar:** se observan en sistemas educativos nacionales o municipales que incorporan distintos dispositivos de calidad y eficacia educativa desde un enfoque inclusivo. Entre las estrategias documentadas están: la detección temprana y la atención oportuna, el seguimiento evaluativo y pedagógico de los estudiantes a través de todos los niveles, incluida la continuidad del docente con su grupo a lo largo de los primeros grados de la primaria.

- Se trabaja oportunamente desde la primera infancia en el desarrollo de las habilidades orales, de comprensión y lectoescritura, matemáticas y ciencias, y en la atención individualizada del estudiante con o sin dificultades. Los estudiantes con dificultades se atienden en el aula a través de apoyos especiales del docente, o en grupos diferenciados para la recuperación de aprendizajes, con seguimiento continuo. Se cuenta con sólidos componentes de formación, capacitación y acompañamiento docente, incluido el fortalecimiento de habilidades para evaluar el desarrollo infantil y para lograr una planificación pedagógica coherente con las características del estudiantado.

- **Centradas en estudiantes con dificultades académicas o en la reducción de la repitencia:** abarcan programas específicos para estudiantes en desventaja, reprobados o con dificultades para aprender, que se inician como pilotajes y se establecen a partir de convenios o contratos entre las autoridades y los centros educativos. Incorporan la detección temprana, la flexibilización de la organización grupal de los alumnos a partir de su caracterización, y la reducción del número de estudiantes por grupo. Se presentan modalidades de refuerzo escolar y clases de aceleración con grupos reducidos, para la recuperación del desfase edad-año y la posible reintegración del estudiante a las clases regulares.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

- Se trabaja en horario extraescolar y se prioriza el desarrollo de habilidades instrumentales[5], así como el desarrollo personal social haciendo énfasis en la autoestima y el establecimiento de altas expectativas de aprendizaje (centrándose en el potencial de aprendizaje y no en el déficit). Los docentes brindan apoyo específico para la recuperación de saberes de los alumnos y también se trabaja con monitores voluntarios (exalumnos o estudiantes universitarios) que acompañan a grupos de 5 o 6 alumnos. Los monitores establecen relaciones de confianza y calidez con los alumnos y los apoyan en sus hábitos de estudio, en la solución de conflictos y en los aspectos académicos con ayuda de material didáctico apropiado. Se implementa la pedagogía de proyectos, acompañada por materiales de autoinstrucción. Las familias participan en actividades escolares y extraescolares, y se capacitan para apoyar a sus hijos en la realización de las tareas.

CAPACITACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE

Para favorecer la calidad educativa a través del ciclo de vida escolar: se capacita a los docentes en la evaluación del desarrollo infantil (sistemas de detección temprana), en el manejo informático y el uso pedagógico de la información resultante, y en la elaboración de diagnósticos grupales o individuales del alumnado—en sus aspectos sociales y académicos—, en cuyos resultados se basarán las estrategias educativas y el tratamiento diferenciado. La capacitación es sistemática, con clases para docentes en las que se articulan las metas educativas con las estrategias didácticas; se desarrollan clases demostrativas, talleres y otras actividades que refuerzan la colaboración entre los maestros y con las instancias directivas. Existen también escuelas de referencia (entre ellas, centros de primera infancia) en las que se ponen a prueba experiencias educativas para después aplicarlas a mayor escala con la participación del sector académico y escolar.

- Las acciones de seguimiento abarcan la observación en el aula y la retroalimentación, con tutorías para los recién graduados, apoyo metodológico personalizado y demostraciones de buenas prácticas en el aula; y contribuyen al desarrollo de planes individuales de auto superación basados en la evaluación del docente.

- **Para actividades de apoyo y refuerzo escolar:** en estas se hace énfasis en las metodologías de enseñanza de las habilidades instrumentales y los temas de desarrollo personal de los estudiantes (autoestima, mejoramiento de sus relaciones con el centro educativo). El seguimiento y el apoyo al docente se centran en la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, y en el avance de los logros académicos.

[5] Estrategias de aprendizaje y estudio, lectoescritura y aptitudes lógico-matemáticas.

RELACIONES ENTRE LA ESCUELA, LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

- **Redes comunitarias en pro de la primera infancia:** se identifican prácticas de participación comunitaria para promover el liderazgo local centrado en el cuidado y la educación de la primera infancia, cuyo objetivo es integrar los servicios infantiles formales y no formales con los de apoyo a las familias.

- **Participación familiar en el quehacer educativo de las escuelas:** se refiere a modalidades que asumen la participación familiar y estudiantil como un derecho, de manera que los padres de familia evalúan las escuelas y participan en la elaboración de sus planes. Implica el flujo sistemático de información entre la escuela y las familias en relación con sus hijos y con el proyecto educativo, así como la dotación de recursos administrativos que permitan la presentación de reclamos cuando la escuela no brinde la atención necesaria a estudiantes con problemas de aprendizaje.

- **Participación centrada en el rendimiento académico:** la relación de la escuela con la familia con frecuencia está ligada a la situación académica de los estudiantes. En el caso de estrategias o programas específicos de refuerzo o aceleración escolar, se acentúa el trabajo cooperativo entre los docentes y las familias, y la formación de estas a través de iniciativas de alfabetización, desarrollo de habilidades digitales, segunda lengua y escuela para padres.

La tipología de las medidas educativas documentadas sugiere dos tendencias: (a) estrategias establecidas dentro de modelos de calidad con alto valor preventivo ante el fracaso escolar, (b) respuestas de mejora ante el fracaso escolar y programas que se centran en los estudiantes en riesgo. El tipo de medida no se asocia con el nivel de establecimiento de la PA. Por ejemplo, en Cuba, cuyo índice de repetición es el más bajo dentro de los seis países estudiados, el 0.6 %, incorpora una cultura evaluativa, de atención a la diversidad y de perfeccionamiento docente que la coloca en la primera tendencia, aunque solo aplica la PA dentro de los dos primeros ciclos de la primaria. El otro caso es el de España, con un 5 % de repetición, que se acerca a la PA al permitir una sola repetición en todo el nivel, y cuenta con programas de refuerzo que se centran en los estudiantes en desventaja.

Se confirma acá la discusión anterior sobre la complejidad de analizar la relación entre las normativas de promoción y el fracaso escolar. El análisis de las medidas de mejora que se han expuesto indica que los programas o estrategias que centran su intervención en estudiantes con dificultades académicas conglomeran y garantizan la sinergia de medidas de calidad educativa que rompen la cultura del fracaso escolar y logran reducir la repitencia. Pasolini (2011) se refiere a la existencia de experiencias educativas que ilustran hábitos escolares favorecedores del cambio y la mejora escolar, a la par de otras que los resisten, planteando que:

> Ante esta sensación contradictoria de límite y posibilidad nos inclinamos por la segunda pensando que la persistencia de la cultura escolar y el sentido común que involucra pueden, más allá de su fijeza, desarmarse. En este desarme la política educativa tiene un rol fundamental si asume el compromiso de trabajar no solo la materialidad de esa cultura, sino también con su sustento inmaterial. Es decir, trabajar con las representaciones y mentalidades docentes sobre la repitencia y no sólo con las pautas y regímenes, siempre lejanos, siempre abstractos que guían la promoción (p. 17).

La presentación de tres experiencias que se hará a continuación ofrece pruebas sobre medidas de calidad que acompañan la PA y favorecen la mejora escolar, así como estrategias que no logran un impacto significativo en la reducción de la repitencia ni en los logros de aprendizaje.

III. TRES PROGRAMAS DE MEJORA EDUCATIVA EN RESPUESTA AL FRACASO ESCOLAR

En este apartado se describen tres programas para la mejora de la calidad educativa. Se desarrollan en tres países a través de sus respectivos ministerios de educación con el objetivo de prevenir y reducir el fracaso escolar expresado en altos índices de repetición. Fueron seleccionados porque ilustran diferentes contextos y hay pruebas de sus resultados. Cada uno se documenta de manera distinta según la información disponible.

NOMBRE DEL PROGRAMA Y PAÍS	OBJETIVO	PERÍODO
TODOS PUEDEN APRENDER *Argentina, Provincia de Formosa*	Prevenir el fracaso escolar.	De 2003 hasta la fecha
ESCUELA DE VACACIONES *Honduras, Tegucigalpa*	Apoyar la enseñanza y el aprendizaje para la recuperación de asignaturas por parte de estudiantes de secundaria que han reprobado.	De 2002 a 2006
PLAN DE REFUERZO, ORIENTACIÓN Y APOYO (PROA) *España*	Mejorar el aprendizaje, el rendimiento escolar y la integración social de estudiantes del último ciclo de la primaria.	De 2006 hasta la fecha

Fuente: elaboración propia

3.1. PROGRAMA TODOS *PUEDEN APRENDER* (TPA) DE ARGENTINA

DESCRIPCIÓN

Contexto. Surge en 2003 con la colaboración de UNICEF y la Asociación Civil Educación para Todos (ACEPT) en cuatro provincias de la República de Argentina[6] en respuesta a los problemas de repetición del país que para ese año alcanzaba tasas del 9.9 % en el primer grado, del 7 % en el segundo, del 6.2 % en el tercero y aumentaba hasta el 15.5 % en el octavo. (Farías et al., 2007). Se implementa en un número limitado de centros de ocho provincias en distintos momentos, usando el criterio de priorización inicial y ampliación progresiva. En una de las provincias, Formosa, se adoptó en todos los centros. Se apoya en la decisión, recién adoptada en 2012 por el Consejo Federal de Educación, de integrar el primero y el segundo grado como unidad pedagógica.[7]

Objetivos y enfoque. Busca prevenir el fracaso escolar en la primaria mediante intervenciones que consideran las estrategias de enseñanza, las expectativas en relación con los alumnos y el sistema de promoción. Se trabaja en la actualización metodológica para la alfabetización inicial y la enseñanza de las matemáticas; la identificación de representaciones negativas sobre las capacidades de los niños y las familias más pobres; y el establecimiento del ciclo de tres años corridos.

[6] Programa auspiciado por UNICEF, con cooperación técnica de la Asociación Civil Educación para Todos (ACEPT).

[7] Resolución CFE No. 174/12 del Consejo Federal de Educación de Argentina. https://cedoc.infd.edu.ar/review/res-cfe-174-12/

Organización. La implementación se desarrolla en tres etapas: (a) *establecimiento de acuerdos políticos* entre las autoridades y la escuela para la contextualización del programa, (b) *sensibilización* a través de la identificación del ideario escolar, el debate sobre dificultades y oportunidades de implementación, y el acuerdo sobre las adecuaciones, y (c) *formación continua a los docentes*. Apoya a estudiantes de primero a octavo grado en tres modalidades:

PROMOCIÓN ASISTIDA *Primer ciclo de la primaria, grados 1.º a 3.º*	PROGRESIÓN ASISTIDA *Segundo ciclo de la primaria, grados 4.º a 6.º*	TRANSICIÓN ASISTIDA *Primer ciclo de la secundaria, grados 7.º a 8.º*
Alfabetización inicial y nociones básicas de matemáticas.	Enseñanza de la lectura en todas las áreas; atención a nudos críticos de las matemáticas.	Desarrollo de capacidades complejas de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

Metodología.[8] Articula el mejoramiento de la enseñanza con la organización y gestión institucional del primer ciclo (ACEPT, 2015) para influir, desde distintos ámbitos, en la reducción del fracaso escolar y la mejora de los aprendizajes. La siguiente tabla describe estrategias particulares de cada área de intervención.

Tabla 6: Estrategias metodológicas del programa TPA

EJE	ESTRATEGIAS	ESPECIFICACIONES
1. Mejoramiento de la enseñanza	Formación continua de docentes	• Desarrollo conceptual y metodológico (alfabetización inicial y matemáticas) y actitudinal (cambio cultural sobre la repetición y apropiación de la responsabilidad escolar para su superación).
	Propuesta didáctica de lengua y matemáticas	• Secuencias didácticas: tareas de enseñanza y aprendizaje graduadas y articuladas que desembocan en una producción del estudiante, posteriormente validada. • El niño lector como sujeto de cultura. La palabra como puerta de entrada a la alfabetización inicial, el aprendizaje del alfabeto en el marco de la construcción de significado. • La enseñanza de las matemáticas a partir de la construcción de conceptos que se aplican en distintas situaciones para su generalización; resolución cooperativa de problemas.
	Evaluaciones nominales y censales	• Conocimiento del nivel de avance del estudiante respecto a su perfil de ingreso. • Estadísticas comparadas a nivel de provincia.
2. Organización y gestión institucional del primer ciclo	Espacios de animación para los directivos	• Reflexión colectiva de directivos y docentes sobre el ideario de la repetición. • Diferenciación de los alcances de la promoción asistida y la promoción automática.
	Capacitación para la gestión de acuerdos institucionales	• Fortalecimiento de la función de los directivos en la organización escolar dentro del marco de la promoción asistida y de cara al acompañamiento docente.
	Uso de información objetiva	• Toma de decisiones fundamentada a partir de datos estadísticos. • Información estadística como soporte de la conducción pedagógica de los directores de escuela. • Gestión de la información y comunicación ante la comunidad educativa.

Fuente: elaboración propia con base en ACEPT (2015) y Farías y colegas (2007).

[8] Se especifican los procesos correspondientes a la promoción asistida en el primer ciclo de primaria.

Resultados

Sergio España, responsable de Planeamiento y Relaciones Institucionales de la ACEPT (en intercambio de correspondencia del 21 de junio de 2020), afirma que el programa condujo a la disminución significativa de la repetición en la Provincia de Formosa, cuya tasa promedio en 2006 en la primaria estatal era del 12 %[9] y donde el 43 % del alumnado de sexto grado de ese mismo año había repetido una o más veces (comunicación personal, 21 de junio de 2020). Según esta fuente, la repetición disminuyó y los índices de aprendizaje mejoraron en cinco evaluaciones[10] que indicaron desempeños superiores respecto a mediciones regionales anteriores desarrolladas tanto a nivel local como nacional. Se atribuye este impacto a la integración pedagógica del primer ciclo, la formación docente continua en la aplicación de metodologías de enseñanza de lenguaje y matemáticas, y la fuerte inversión en infraestructura y equipamiento que mejoró las condiciones del trabajo docente.

La comparación de los índices de repitencia y extraedad del alumnado de primero a tercer grado de Formosa confirman lo que se ha dicho antes (ver la tabla 7). También lo confirman los resultados de aprendizaje de lectoescritura de los estudiantes de tercer grado de la misma provincia que muestran diferencias estadísticamente significativas entre las escuelas que participaban en el programa Todos Pueden Aprender y las que no participaban (Chan y Flores, 2009). El 58.98 % de los estudiantes de Formosa se ubican en la categoría de rendimiento máximo en cuanto a las competencias lectoras (logros suficientes), mientras que en las escuelas del grupo de control este porcentaje es del 46.4 %. En escritura, Formosa alcanza el 54.7 % frente al 38.5 % de las escuelas sin intervención.

Tabla 7: Porcentaje de repitencia y extraedad en el primer ciclo de primaria

PROVINCIA DE FORMOSA				
GRADO	EXTRAEDAD		REPITENCIA	
	2006	2008	2006	2008
1.º	25.5	17.5	17.5	5.1
2.º	37	24	13.1	5.7
3.º	36.9	37.9*	11.2	6

Fuente: elaboración propia con base en Feldman, Atorresi Giachino, Mekler y Mórtola (2010).
*Se explica el leve incremento por un probable efecto de cohortes anteriores con altos índices de repetición.

Según Feldman, Atorresi Giachino, Mekler y Mórtola (2010), los resultados de este programa responden a una propuesta que pone en juego distintos aspectos para lograr el aprendizaje de los estudiantes, entre ellos, la gestión escolar, la normativa, el trabajo articulado entre la escuela y las autoridades, la metodología de enseñanza, la evaluación sistemática y las representaciones de distintos actores educativos (incluyendo a los padres de familia). Desde distintas áreas de intervención se logró la mejora

[9] Notas metodológicas. (a) todos los indicadores se elaboran a partir de la información oficial generada por la Dirección de Planeamiento y la Secretaría de Evaluación de la Nación para los datos de aprendizajes, y (b) se toma como punto de partida el año 2006 por ser en el que se dieron cambios importantes—la aplicación de la actual estructura de niveles primario y secundario, con 6 años cada uno—; y por ser el inicio de la aplicación de la Promoción Asistida en la provincia.

[10] Años 2007; 2010; 2013; 2016 y 2017.

de los apoyos y las condiciones escolares que se requerían para que los niños del primer ciclo progresaran con éxito en este nivel.

3.2. PROGRAMA *ESCUELA DE VACACIONES*. TEGUCIGALPA (HONDURAS)

DESCRIPCIÓN

Contexto. Se implementó en Honduras a partir de 2002[11] para reducir la repitencia en la educación media. Para el curso escolar 2005–06, el último de su funcionamiento, cubría 40 centros sede tanto estatales como privados, la mayoría ubicados en el Distrito Central, donde se impartían clases de las asignaturas reprobadas durante las vacaciones escolares.

Objetivo y enfoque. Se propuso apoyar con enseñanza y aprendizaje la apropiación de los contenidos de las asignaturas reprobadas por los estudiantes. Fue una estrategia vinculada a la promoción que se propuso también incidir en la relación costo-beneficio de los recursos del Estado a través de la reducción de la reprobación anual.

Organización. Se establecieron tres niveles de coordinación: (a) general nacional del nivel de educación media, (b) departamental a cargo de asesores pedagógicos, y (c) de sede. Se adoptó en centros educativos (sedes) estatales y privados según la demanda, en los que se impartían clases intensivas en las diferentes asignaturas reprobadas en jornadas diurna y nocturna. El financiamiento dependió del pago de matrícula para costear la contratación de docentes.

Metodología. Las clases se ofrecían en el curso de la semana, con duración de 1 a 3 horas diarias. Se permitía cursar programas para la reparación de hasta tres materias. Un diagnóstico previo del estudiantado servía de base para la planificación pedagógica y una guía didáctica, para el desarrollo de las sesiones.

Resultados

La evaluación cualitativa de Castellanos Elvir (2014) da cuenta de los procesos organizativos y pedagógicos observados en la sede Instituto Héctor Pineda Ugarte de Tegucigalpa, Departamento de Morazán, centrada en una muestra de 60 estudiantes de matemáticas del curso 2005–06, y una docente (ver la tabla 8).

[11] Acuerdo 4622-SE-02 de la Secretaría de Educación de la República de Honduras.

Tabla 8: Procesos organizativos, pedagógicos y comunitarios

ESCUELA DE VACACIONES, SEDE INSTITUTO HÉCTOR PINEDA UGARTE		
EJE	**Características observadas**	**Resultados**
Gestión pedagógica	***Seguimiento y acompañamiento docente*** • El seguimiento, a cargo de 3 asesores pedagógicos para 7 centros del municipio, se centra en el cumplimiento administrativo. • Supervisión de clases y registro de la observación.	• Hay debilidades en la formación y la experiencia educativa de los asesores. • Hay ausencia de retroalimentación al docente sobre los resultados de la observación de clase.
	Procesos pedagógicos • La planificación pedagógica se realiza a partir de los contenidos curriculares y de una guía didáctica única. • Se atienden las dificultades de los estudiantes. Hay interacción positiva entre el docente y los alumnos.	• Hay carencia de capacitación sobre la estrategia y el uso de la guía didáctica. • Falta revisión y retroalimentación sobre la planificación. • Hay buen clima escolar con influencia positiva en el comportamiento estudiantil. Los estudiantes reconocen las oportunidades de aprendizaje mediante el refuerzo escolar en comparación con la experiencia en las clases regulares, pero califican de manera negativa la suspensión del descanso en vacaciones.
	Evaluación • Se realiza el diagnóstico inicial de los estudiantes de forma paralela al desarrollo de las clases. • La evaluación es sumativa a pesar de que la normativa estipula también la evaluación formativa.	• La planificación no se asocia a los resultados de la evaluación. • Se hace énfasis en promover al estudiante. La decisión final es "aprueba" o "no aprueba".
Gestión institucional	***Coordinación y gestión administrativa*** • Según la normativa, la coordinación de la estrategia les corresponde a los asesores pedagógicos. En la práctica, esta función la cumple el director departamental de educación. • El recurso de gestión consiste en una ficha técnica que incluye el plan organizativo de la estrategia. • La contratación de docentes incluye a profesionales que no están vinculados con la educación.	• Hay concentración de responsabilidades de coordinación en una instancia administrativa. • La ficha técnica se basa en un diagnóstico general que no corresponde a la situación educativa local y de centro. • Hay limitaciones técnico-pedagógicas que inciden de manera negativa en el desarrollo de la estrategia.

Fuente: elaboración propia con base en Castellanos Elvir (2014) y la Secretaría de Educación de Honduras (2013).

La evaluación de Castellanos Elvir (2014) incluye los resultados comparativos de dos pruebas de matemáticas en una muestra de 40 alumnos (el 66 % de los matriculados). El rendimiento de los estudiantes en la prueba inicial es del 30 % respecto al puntaje total posible; en la evaluación final se alcanza un 33 % (no se obtuvo prueba de inferencia estadística; sin embargo, el incremento es mínimo). De 27 alumnos que aprobaron la asignatura de matemáticas, casi el 70 % reprobó esta asignatura en el siguiente curso escolar. La evaluación concluye que el programa remedial *Escuela de Vacaciones* dio prioridad a la promoción y no condujo a los aprendizajes esperados.

3.3. PROGRAMA DE *REFUERZO, ORIENTACIÓN Y APOYO* (PROA). ESPAÑA

DESCRIPCIÓN

Contexto. El programa se inició en el año 2006 a lo largo de las comunidades autónomas para todas las escuelas que quisieran adherirse al mismo. Complementa el marco normativo general español[12] para "propiciar el éxito educativo en la enseñanza obligatoria mediante la puesta en práctica de medidas de prevención de problemas de aprendizaje y mecanismos de refuerzo educativo" (Manzanares Moya y Ulla Díez, 2012, p. 91).

Objetivo y enfoque. El programa va más allá del reforzamiento, ya que aborda aspectos socioemocionales asociados, entre otros, a ambientes familiares poco adecuados para el estudio. Se centra en habilidades básicas como el desarrollo de hábitos de estudio y la integración de los estudiantes al grupo y a la dinámica de trabajo diario. Su objetivo es mejorar el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes del último ciclo de la primaria que tengan retraso en los aprendizajes.

Organización. Los estudiantes seleccionados trabajan en grupos de entre cinco y diez personas. Las sesiones se realizan en horario extracurricular en los centros adscritos al programa, con frecuencia de dos a cuatro por semana. Tiene dos modalidades: (a) atención brindada por monitores (exalumnos, estudiantes universitarios u otros con buena capacidad de interacción), (b) atención por docentes del mismo centro.

Metodología. La metodología se explica en la tabla 9. Cada componente tiene un proceso de seguimiento que consiste en que el estudiante defina compromisos a corto y mediano plazo sobre las responsabilidades que asumirá y los logros que espera alcanzar, para luego establecer una comunicación constante entre tutores, coordinadores, docentes, estudiantes y familias.

Tabla 9: Estrategias metodológicas del PROA

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN	ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN
Aprendizajes instrumentales básicos	Evaluación diagnóstica	• Medir aspectos como: lectura (fluidez y comprensión), expresión oral y escrita, operaciones matemáticas básicas y resolución de problemas • Ajustar las estrategias a resultados de evaluación
	Metodologías activas y colaborativas	• Equilibrio entre el trabajo grupal (tutorías, proyectos, etc.) y el individual • Actividades de estímulo de la lectura y la escritura • Emplear nuevas tecnologías para el desarrollo de habilidades básicas

[12] El sistema educativo español se encuentra regido por la Ley Orgánica de Educación (LOE) DE 2006, y por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. Ambas leyes regulan en términos generales la educación, que se concibe como "un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de la vida. Este aprendizaje se articula a través de la flexibilidad como principio para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado" (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016, p. 37).

ÁMBITO DE LA INTERVENCIÓN	ESTRATEGIAS	DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN
Hábitos y técnicas de estudio	Evaluación diagnóstica	• Medir los siguientes aspectos: planificación del trabajo escolar, hábitos y técnicas de estudio • Revisión de trabajos realizados en clases
	Modelaje	• Enseñar explícitamente hábitos y técnicas de estudio • Enseñar a resolver tareas y trabajos
Aspectos actitudinales, sociales y comportamentales	Evaluación diagnóstica	• Entrevistas a estudiantes, familias y docentes sobre asistencia, intereses, comportamientos, situación familiar, motivación y autoconcepto académico
	Actividades de convivencia	• Viajes extracurriculares • Fomentar el trabajo en equipo desde las sesiones • Responder a las necesidades afectivas de los estudiantes

Fuente: elaboración propia con base en Barrera Dabrio, Durán Delgado y Reina (s.f.), y en Méndez (2015).

RESULTADOS

La evaluación de Manzanares Moya y Ulloa Díez (2012) analizó información de seis colectivos y 273 461 participantes. En ella se indica, respecto a los resultados académicos en la primaria, que el porcentaje de alumnos que promocionan oscila, del curso 2006–07 al 2010–11, entre el 86.96 % y el 93.69 %. El porcentaje de abandono va del 11.39 % al 4.98 % en los mismos periodos (ver la tabla 10).

Tabla 10: Número de alumnos y porcentajes de promoción entre 2006-07 y 2010–11. Programa de Acompañamiento Escolar en Primaria

DIMENSIONES EVALUADAS	2006–07	2007–08	2008–09	2009–10	2010–11
Alumnos que promocionan	92.19 %	93.69 %	86.96 %	89.85 %	89.86 %
Alumnos que no promocionan	7.81 %	6.31 %	5.98 %	5.17 %	4.50 %
Alumnos que abandonaron el programa	Sin datos	11.39 %	7.06 %	4.98 %	5.63 %

Fuente: Manzanares Moya y Ulloa Díez (2012), p. 108.

Las evaluadoras hacen notar que la variación en los resultados de los dos primeros años respecto a los tres siguientes puede atribuirse a cuestiones vinculadas con la propia evaluación o a las diferencias en el perfil de los centros que fueron priorizados al inicio del plan. En los tres últimos cursos, el programa alcanzó un cierto nivel de madurez, lo que sugiere que esos son los años más representativos. En cualquier caso, señalan que los datos cumplen el objetivo propuesto de conocer los resultados en

cuanto a la promoción, la no promoción o el abandono, y en lo que respecta a materias significativas, antes que medir su impacto.

En su análisis concluyen que el PROA ha dado respuesta a las necesidades de alumnos con dificultades en áreas instrumentales y hábitos de estudio inadecuado. Entre los puntos fuertes del programa se cuentan su alto grado de planificación, la relación que tiene con el currículo y su integración al funcionamiento de los centros. Los participantes quedan muy satisfechos y perciben que el programa incide en la mejora global de los centros y en el aprendizaje. El seguimiento al alumnado y el apoyo administrativo a los centros para la implementación del programa se consideran áreas que podrían mejorar.

3.4. LECCIONES DE LOS PROGRAMAS DE MEJORA ESCOLAR

Los programas revisados muestran distintos abordajes de la mejora escolar y de la reducción del fracaso en diferentes contextos. En todos ellos se pueden reconocer estrategias con gran potencial de cambio, alternativas a la repetición.

Las intervenciones preventivas e integrales parecen ser las más efectivas

Las intervenciones preventivas e integrales parecen ser las más efectivas, porque actuar cuando ya se ha reprobado una materia (como en el caso de Honduras) parece ser muy tarde. En este sentido, el programa de Argentina enseña que cuando la calidad para todos se asume como responsabilidad central del sistema educativo, se reducen las posibilidades del rezago y la repetición. Por su parte, el PROA de España sugiere la importancia de la planificación detallada y de darles a los centros la responsabilidad del cambio.

Al asociar los resultados generales de las evaluaciones con los procesos involucrados en el desarrollo de los programas, se concluye que:

- la gestión institucional y la propuesta pedagógica requieren articulación y sinergia para lograr un mejor impacto,
- la intervención para el cambio de las representaciones culturales que favorecen la repetición y la formación docente son esenciales para la transformación de las condiciones de aprendizaje, y
- el enfoque remedial y las respuestas coyunturales reproducen la repetición y no mejoran los aprendizajes.

Aunque existen varios otros estudios sobre las metodologías y estrategias eficaces de educación acelerada y programas de mejora escolar, estos temas se encuentran fuera del alcance de este estudio.

IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Este estudio se propuso documentar la situación de la aplicación de la promoción automática (PA) a nivel mundial con énfasis en la región de América Latina y el Caribe como base para analizar buenas prácticas y lecciones de política educativa para la actual emergencia sanitaria. Las conclusiones que se presentan a continuación son válidas para el nivel de primaria y se han agrupado para responder a estas interrogantes.

Tendencias en la aplicación de la promoción automática.

La PA y la repetición se mantienen como normativas principales de promoción escolar a nivel mundial, a pesar de que se han documentado ampliamente los efectos negativos de la última. Ambas se aplican en mayor o menor grado. En una minoría de los países revisados, la PA se establece de forma pura para garantizar la progresión continua, o se permite la repetición en situaciones excepcionales. **En la mayoría, las dos normas se combinan, siendo más frecuente la PA en los primeros grados de primaria o dentro de los ciclos, mientras que se permite la repetición en los grados superiores.** La repetición es la norma generalizada en la educación secundaria. En países desarrollados, donde los altos niveles de calidad educativa parecen suficientes para evitar el rezago escolar y garantizar el aprendizaje, la PA emerge como una política aceptable. En países de menor desarrollo educativo, sin embargo, la PA surge como medida administrativa que, cuando se aplica desprovista de otros dispositivos de calidad, tiene poca o ninguna relevancia para reducir el fracaso escolar y garantizar los aprendizajes. Conviene entonces analizar la PA respecto a los factores que la acompañan para contribuir a la mejora escolar.

Factores que influyen en la efectividad de la promoción automática.

La aplicación de la PA no explica de manera unicausal los índices de promoción, logro y calidad de los aprendizajes, ni los de repitencia y rezago escolar. Como medida alternativa a **la repetición ha de acompañarse de políticas y planes de inversión, gestión institucional y propuestas pedagógicas de calidad centradas en el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado teniendo en cuanta sus particularidades sociales, económicas y culturales**. Esto exige un claro posicionamiento **a favor del derecho de inclusión plena y oportuna de todo el alumnado, y del reconocimiento y el compromiso de la educación con la equidad.** En este sentido, las lecciones del estudio de las normativas de promoción se derivan de los planes que las acompañan, más que de las diferentes formas de su aplicación para promocionar o retener al estudiantado.

Lecciones de las políticas y los planes educativos analizados.

Las experiencias revisadas por Méndez (2015) y las que se documentan en este trabajo sugieren lo siguiente.

- **Sobre lo político-programático.**
  Los sistemas o programas educativos que abordan el fracaso escolar con toda su complejidad adoptan políticas y estrategias preventivas e integrales que permiten mantener altos estándares en sus indicadores educativos, mientras reducen significativamente la repetición y el rezago escolar. Aquellos que responden de manera más reactiva, mediante estrategias remediales poco articuladas y de baja calidad, tienden a aumentar el fracaso escolar, afectando a los grupos más excluidos del sistema educativo.

- **Sobre la prevencion.**
  La prevencion se asocia con políticas educativas oportunas, aplicadas a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes, que impulsan su progresión mediante propuestas pedagógicas sólidas y contextualizadas. Estas propuestas se apoyan en una gestión institucional articulada, sinérgica y comprometida de los distintos niveles involucrados, que crea condiciones organizativas y pedagógicas óptimas para el aprendizaje. Se destacan, entre ellas, el establecimiento del primer ciclo escolar de educación primaria con base en la promoción asistida, que se diferencia de la PA por acompañarse de estrategias de gestión, organización y calidad de la enseñanza; la reorganización de secciones y grados para evitar la concentración de grupos de extraedad, que aumentan la exclusión; y la permanencia del mismo docente a través de los primeros años de primaria. La capacitación y animación de las instancias directivas para que asuman y coordinen las propuestas de transformación escolar son fundamentales para el éxito de este tipo de propuestas.

- **Sobre la evaluación.**
  La detección temprana de dificultades académicas y sociales, y la evaluación articulada a la planificación garantizan la atención oportuna, el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes y la aplicación de estrategias pedagógicas individualizadas que favorecen los aprendizajes. La evaluación desde la primera infancia y su atención y educación oportunas, así como el cuidado de las transiciones entre los niveles del ciclo de vida escolar, se asocian con índices de repetición casi nulos. La evaluación estudiantil formativa y la autoevaluación aparecen como herramientas efectivas para la atención individualizada de las necesidades de aprendizaje, y para el desarrollo personal social y autónomo del alumnado.

- **Sobre la propuesta pedagógica.**
  Los sistemas educativos de calidad y los programas de mejora escolar efectivos y con potencial de escala ofrecen propuestas pedagógicas sensibles y efectivas para las particularidades económicas, sociales, culturales o biopsicológicas de los estudiantes. Las estrategias que dan prioridad a los grupos escolares que están en condiciones de pobreza y que logran mejores resultados educativos parten de una visión inclusiva y de atención a la diversidad, centrada en que todos aprendan y culminen su ciclo escolar. Al mismo tiempo, enriquecen y diversifican las oportunidades de aprendizaje de quienes corren más riesgo académico y social, mejorando las capacidades didácticas de los docentes para la alfabetización inicial y las matemáticas, especialmente en el primer ciclo de la educación básica. Las propuestas pertinentes adoptan una pedagogía que parte de problematizar situaciones vinculadas a las necesidades y los intereses cotidianos de los niños que conducen a la reorganización de sus estructuras cognitivas, tanto en lengua como en matemáticas. Se trabaja desde lo lúdico y la conversación para facilitar la comprensión y la producción en un ambiente de exploración de interacciones positivas (Melgar y Zamero, 2007).

La mejora escolar de los estudiantes de los niveles superiores de primaria se asocia con la atención que se centre en las habilidades lectoras, con actividades extracurriculares que incluyan la participación de la familia, y con estrategias que influyan en el clima escolar en general. Las propuestas pedagógicas efectivas tienen en común que elevan las expectativas del potencial de aprendizaje de los estudiantes, generan confianza en sus propias capacidades, y facilitan la relación entre ellos y los docentes.

- **Sobre la formación, la capacitación y el acompañamiento docente.** Los sistemas que adoptan políticas y programas de formación docente inicial y continua, y que articulan el seguimiento y el apoyo técnico del maestro con base en la situación del aula mediante metodologías demostrativas y seguimiento individualizado logran aprendizajes de calidad. Resultan efectivos: (a) los centros escolares de referencia que prueban métodos para abordar problemas recurrentes de la educación, (b) la capacitación y el apoyo sistemático al docente en la didáctica del lenguaje y las matemáticas en los primeros grados; y (c) el uso de los resultados de la evaluación de aprendizajes para orientar la capacitación docente. Además, cuando la repetición es inherente a la cultura escolar, es necesario deconstruir en sus actores las representaciones y los estigmas sociales que la favorecen y reproducen la exclusión.

- **Sobre la participación familiar y comunitaria.** Se alcanza un mayor compromiso comunitario y familiar en la educación cuando la participación trasciende los temas del rendimiento académico. Esto se logra en sistemas que regulan y promueven la participación de las familias en la toma de decisiones relativas a la planificación educativa o a actividades extraescolares. Las alianzas entre el sector privado y el educativo, especialmente en cuanto al cuidado y la educación de la primera infancia, resultan efectivas en articular los servicios de atención integral a los más pequeños y a sus familias.

- **Sobre el aprendizaje en el contexto escolar derivado de la pandemia de la COVID-19.** Se prevé que la emergencia sanitaria que ha causado el cierre de escuelas conducirá a la pérdida de aprendizajes y profundizará las brechas educativas, afectando a los más pobres (Diez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020; Reimers y Schleicher, 2020). En el contexto de la educación durante el confinamiento, una de las preguntas que ha surgido es la de cómo evaluar y promover a los estudiantes. La PA, en sí misma y como medida administrativa, tiene poco que ofrecer a los encargados de la toma de decisiones sobre la organización de la educación a distancia y el reinicio de las actividades presenciales en el aula. No obstante, lo que es aplicable en condiciones de "normalidad" respecto a las normativas de promoción parece ser aún más pertinente y rescatable en tiempos de emergencia: la PA ha de ser una herramienta de progresión acompañada por medidas integrales y efectivas por la calidad educativa.

  Lo anterior coloca de nuevo en la agenda los dos planos de acción política que se han mencionado en este trabajo: en el orden estratégico, se deben buscar cambios estructurales programáticos, pedagógicos, culturales y de inversión, de mediano y largo plazo, que garanticen el derecho a la educación; en el corto plazo, se deben atender las emergencias educativas que suelen presentarse en regiones como América Latina. Son ámbitos de trabajo paralelos que no están disociados. La emergencia derivada de la pandemia de la COVID-19 es una oportunidad para hacer frente a estas emergencias en la educación. Al respecto, Peralta Espinosa y colegas

  – En la actualidad vivimos un contexto complejo pero que otorga la posibilidad de repensarnos como sociedad y, por cierto, repensar la educación y el sistema escolar en su globalidad. Estos tiempos de pandemia y de confinamiento social nos sitúan en la necesidad de observar efectivamente la realidad y construir nuevos escenarios que pongan como foco a las personas, aspecto no siempre dispuesto en las iniciativas desarrolladas (p. 4) […]. La implementación de una educación en las actuales condiciones requiere mayor atención a la planificación integral de cualquier modalidad que se considere (p. 5).

La brecha en los aprendizajes es una emergencia con o sin crisis sanitaria. De las experiencias presentadas se sabe que las medidas remediales para rescatar el aprendizaje no revierten los bajos resultados educativos; tampoco lo hace la repetición. Estas son lecciones pertinentes en la emergencia educativa de hoy.

En cada país se buscan respuestas para enfrentar las restricciones que la pandemia impuso a los sistemas educativos y entre estas surge la necesidad de decidir sobre los criterios de promoción estudiantil. No se trata de aplicar una medida simple de promover o reprobar, sino de diseñar planes coherentes con el logro de los aprendizajes pendientes. En el siguiente acápite se presentan algunas recomendaciones que conjugan lecciones para el plano estratégico y el de la emergencia, extraídas de esta revisión.

RECOMENDACIONES GENERALES

Priorizar los planes de mejora escolar. La motivación inicial de este trabajo fue conocer las prácticas de promoción automática y derivar lecciones aplicables a la emergencia educativa provocada por la COVID-19. El estudio del tema nos lleva a la conclusión de que la **PA es ineficaz sin medidas complementarias**. La recomendación es **enfocarse en los planes integrales de mejora escolar**, porque de ellos depende la calidad de los aprendizajes y la consecuente reducción de las probabilidades de fracaso, antesala de la repetición.

Evitar la repetición en la mayoría de los casos. El estudio confirma **que la repetición es una medida inadecuada que hay que evitar, porque afecta la salud mental de los estudiantes** y da lugar a segmentos o bolsones de desertores y de estudiantes en situación de extraedad, con consecuencias sociales y económicas abundantemente documentadas. Sin embargo se encuentran algunos casos donde la repetición puede ser necesaria para ciertos estudiantes que se han retrasado hasta el punto de que no será posible ponerse al día sin repetir el año. Tanto en la toma de decisiones estratégicas como de emergencia, al considerar la promoción automática o la repetición como opciones, es ineludible considerar que la última conduce a más consecuencias negativas.

Aprender de propuestas educativas consolidadas. Se propone estudiar las políticas y estrategias de sistemas educativos de calidad y programas de mejora escolar que han alcanzado mayor desarrollo e institucionalización. En atención al criterio de contextualización, es recomendable identificar qué ofrecen las experiencias documentadas en este estudio para la mejora escolar de países de la región centroamericana y el Caribe. Conviene estudiar las estrategias de organización, gestión institucional, propuesta pedagógica, formación docente, participación familiar y comunitaria, y cambio de la visión escolar y familiar sobre la repetición.

> También es necesario aprender sobre los factores que se asocian con bajos resultados de las estrategias o los programas educativos remediales de corto alcance, que no lograron un impacto en los aprendizajes y que carecen de sostenibilidad. Para este fin, la Colaboración Sur-Sur sigue siendo una estrategia oportuna, siempre y cuando el diálogo y los apoyos técnicos garanticen la pertinencia, sostenibilidad y coherencia de las propuestas según los contextos particulares.

RECOMENDACIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA COVID-19

En las recomendaciones siguientes se combinan propuestas derivadas de los resultados de esta investigación, así como recomendaciones de gobiernos, especialistas y organismos internacionales (Amuchástegui et al., 2017; Álvarez Marinelli et al., 2020; Ayuso que cita a Antoninis,[13] 2020; Díez-Gutiérrez y Gajardo-Espinoza, 2020; CECC/SICA, 2020; Consejo Federal de Educación, 2020; Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE], 2020; UNESCO, 2020; UNICEF, 2020) que circulan como resultado del debate sobre el regreso a las clases presenciales y que se relacionan con los temas que aborda este estudio.

- **Gestión institucional para garantizar respuestas integrales**. Para el abordaje holístico de la crisis es recomendable:

    1. Instalar mesas de trabajo intersectoriales a nivel local y nacional que lideren reformas de políticas y apliquen medidas organizativas, pedagógicas y de alivio a los más vulnerables, con un principio de integralidad de las intervenciones. Crear además comisiones específicas para redefinir el currículo, la evaluación, los espacios, los horarios y la organización de los grupos escolares.

    2. Incluir en las instancias intersectoriales o de centros educativos a representantes de las familias, los agentes comunitarios y el alumnado, tanto para fortalecer las redes de apoyo como para incorporar sus propuestas de mejora educativa.

    3. Fortalecer la coordinación y garantizar el flujo de información entre las instancias educativas nacionales, regionales y escolares, manteniendo la autonomía de los niveles locales.

- **Gestión curricular y pedagógica centrada en el bienestar y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.** Peralta Espinosa y colegas (2020), proponen ofrecer a los estudiantes "un currículo de acogida más que de emergencia" (p. 9), que atienda sus necesidades afectivas y sus intereses cognitivos, y que incorpore sus experiencias durante el aislamiento. Entre las medidas de bienestar se incluyen:

    1. Capacitar a los docentes para gestionar las emociones, y atender la situación emocional de ellos mismos a través de estrategias de convivencia, reconocimiento e incremento del apoyo didáctico.
    2. Mantener una comunicación estrecha entre la escuela y las familias para potenciar el apoyo emocional y académico de los niños.
    3. Valorar el aprendizaje estudiantil adquirido durante el confinamiento (oficios, juegos, convivencia familiar, duelos, otros); y vincularlo con otros contenidos disciplinares como estrategia para lograr aprendizajes significativos.
    4. Incrementar el aprendizaje en espacios abiertos y lúdicos.

[13] Manos Antoninis es el director del informe de seguimiento a la educación en el mundo de la UNESCO.

- **Redistribución de contenidos curriculares según los ciclos de la educación primaria.** La organización por ciclos de la educación primaria ayudaría a la flexibilización del currículo y de la gestión pedagógica que se requiere para asegurar los aprendizajes. Con ello se facilitaría redistribuir los contenidos en el tiempo (2 o 3 años según la normativa), y aplicar la promoción automática acompañada de los apoyos requeridos (promoción asistida o acompañada). Para implementar esta estrategia, se propone:

    1. Realizar diagnósticos de los aprendizajes desarrollados durante el cierre de escuelas, especialmente en lectura, escritura y matemáticas en los primeros grados de primaria.

    2. Dar prioridad a contenidos curriculares y competencias para el año en curso, utilizando la información diagnóstica como uno de los criterios para la priorización.

    3. Planificar para el siguiente año escolar los contenidos que no son requisitos para promocionar en el 2020, prestando atención a los objetivos de aprendizaje de cada ciclo.

    4. Adoptar la evaluación formativa y promover la autoevaluación de los estudiantes.

    5. Aplicar estrategias didácticas activas y participativas, la pedagogía de proyectos, el trabajo cooperativo y el acompañamiento entre pares.

    6. Usar medios complementarios accesibles para fortalecer el trabajo en el aula, como la radio y la televisión, y aumentar la comunicación entre la escuela y los estudiantes a través de la telefonía móvil o de enlaces como medio de motivación y de seguimiento académico.

    7. Aumentar las actividades de investigación y aprendizaje en espacios comunitarios y naturales (fábricas, huertos, museos, acciones sociales, fuentes de agua, otros).

- **Fortalecimiento de la relación entre la escuela, la familia y la comunidad**. Se recomienda:

    1. La participación situada de las familias en diversos tipos de organización que les permitan involucrarse en: el análisis de la situación educativa de sus hijos, la definición de propuestas para la recuperación de aprendizajes, y la participación en acciones pedagógicas en las que los docentes y los padres de familia colaboren para incorporar los saberes familiares y comunitarios en la enseñanza. Tonucci se refiere a esto como el establecimiento de nuevos pactos entre la escuela y la familia (IIPE, 2020).

    2. Capacitar a las familias para fortalecer su capacidad de apoyo a los trabajos escolares de sus hijos. Conformar redes de monitores entre estudiantes y agentes comunitarios para acompañar a los estudiantes que corran más riesgo de rezagarse. Desarrollar actividades lúdicas y de animación.

    3. Campañas de comunicación (nacionales, locales y a nivel de centro) para garantizar el flujo de información sobre los avances de la educación, y promover la participación familiar y comunitaria.

- **Fortalecimiento de las coordinaciones y unidad de esfuerzos a nivel regional.** Con el objetivo de proponer ideas para los encargados de la toma de decisiones en Centroamérica se contactó a la CECC/SICA para conocer las líneas de acción de la región en el marco de la emergencia. El asesor técnico de la Comisión, Jorge Rivera[14], afirma que las autoridades ministeriales coinciden en que la crisis sanitaria agravará las brechas educativas históricas de la región, y que la reducción de las mismas exige repensar enfoques y modos de operar de la educación centroamericana. El Consejo de Ministros de Educación de esta institución lanzó un Plan de Contingencia (CECC/SICA, 2020) con el fin de trabajar de manera colaborativa y de potenciar acciones ante la situación crítica de los sistemas educativos, que se centra en: (a) el intercambio de criterios y recursos, (b) el fortalecimiento de los aspectos pedagógicos, (c) la creación de condiciones para la reapertura escolar, (d) la gestión de la cooperación internacional, (e) la organización de mesas técnicas y (f) la discusión de la reforma del año escolar. Se organizaron Equipos Técnicos Ministeriales para su implementación.

La CECC/SICA acompaña a los ministerios en esta respuesta de emergencia, y recomienda dar continuidad a cuatro líneas de trabajo para compensar las deficiencias en la entrega educativa durante la fase no presencial, y como medio para una mejora sostenible de la calidad educativa.

1. ***Adecuar la oferta curricular y reorganizar el primer ciclo de primaria.*** Abordar la dimensión socioemocional de los estudiantes (puntos fuertes y dificultades en el enfrentamiento de la pandemia), incorporar la formación ciudadana y garantizar los aprendizajes que no se generaron por falta de acceso a medios digitales, por debilidades metodológicas de la enseñanza a distancia y por el perfil de aprendizajes que requieren interacción presencial. **Priorizar competencias básicas de alfabetización y matemáticas con base en un diagnóstico de aprendizajes después del confinamiento.** Las formas de evaluación en la emergencia aún se están debatiendo en la región, pero se recomienda priorizar la evaluación formativa.

A **mediano plazo** se recomienda ajustar el currículo de los tres primeros grados de primaria organizándolos como una unidad pedagógica con secuencia coherente de las competencias lingüísticas y matemáticas, y los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambas áreas. Esta progresión debe respaldarse con la promoción asistida o acompañada, lo que implica la eliminación de la repetición. La evaluación de aprendizajes debe incluir tanto la dimensión cognitiva como la de habilidades personales, sociales y de desarrollo ciudadano.

2. ***Reorientar las metodologías de enseñanza y aprendizaje.*** Reforzar las capacidades de autoestudio de los estudiantes, tomando en cuenta el inminente establecimiento de la modalidad bimodal (educación presencial y a distancia) que exige el regreso escalonado a las aulas y la redistribución de los espacios y horarios escolares. Superar la fragmentación de saberes inherente a la enseñanza por asignaturas, utilizando la pedagogía de proyectos y la resolución de problemas. A mediano plazo, se recomienda la aplicación contextualizada de la propuesta Todos Pueden Aprender (descrita en el Acápite III).

[14] Entrevista del 27/6/20.

3. ***Dar seguimiento sistemático a los indicadores educativos de la región.*** Dar seguimiento a los resultados educativos de la región y al uso efectivo de la información para determinar las acciones permanentes de mejora escolar. Esto implica ***perfeccionar el registro y control de la información de los indicadores tradicionales de eficiencia en cada país, y definir otros relativos a las nuevas dimensiones curriculares, las modalidades educativas que se adoptarán, y los aspectos de formación ciudadana, entre otros.***

4. ***Fortalecer la formación docente.*** Desarrollar un programa regional para el cuerpo docente en servicio organizado en módulos sobre temas relacionados con la emergencia o asuntos estratégicos para la mejora de la calidad de la enseñanza, desde el uso de medios para la educación remota, hasta fundamentos conceptuales para el cambio del paradigma pedagógico tradicional. La forma de capacitación se precisará según las medidas de distancia social vigentes, aunque se prevé que será presencial y a distancia (en coherencia con la metodología bimodal prevista para el aula). De manera paralela se proyecta asesorar a nivel regional sobre los cambios curriculares y metodológicos de la formación docente inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmed, Y., & Mihirieti, D. (2015). Primary school teachers and parents' views on automatic promotion practices and its implications for education quality. *International Journal of Educational Development, 43*, 90–99. Recuperado de doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.003

Álvarez Marinelli, H., Arias Ortiz, E., Bergamaschi, A., López Sánchez, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez Alfaro, . . . Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19.* Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de https://cutt.ly/6i12lHJ

Amadio, M. (1996). *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global.* Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Recuperado de https://cutt.ly/DpTTU07

Amuchástegui, G., del Valle, M. I., y Renna, H. (2017). *Introducción. Guía. Educación en emergencias en la E2030.* Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de https://cutt.ly/Bi6ThsO

Asociación Civil Educación Para Todos (ACEPT). (2015). *Todos pueden aprender. La promoción asistida en la provincia de FORMOSA [2006–2014]*

Ayuso, S. (2020, 23 de junio). El coronavirus ha exacerbado las desigualdades educativas en el mundo. *El País.* Recuperado de https://cutt.ly/Fi5NLF6

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos, n° 41.* Santiago de Chile: Mckinsey & Company

Barrera Dabrio, A., Durán Delgado, R. y Reina, C.L. (s.f.). *Programa de acompañamiento escolar en Andalucía. "Orientaciones metodológicas para su desarrollo".* España: Junta de Andalucía. Recuperado de https://cutt.ly/LiBKtve

Cano Sánchez-Serrano, J. S. (2001). Rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, *12*(1), 15–80. Recuperado de https://cutt.ly/Hi1nyhN

Castellanos Elvir, J. L. (2014). *Posturas y estrategias pedagógicas para contrarrestar el fracaso escolar*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras. Recuperado de https://cutt.ly/fi6Y13D

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2016). *Revisión de literatura sobre políticas y normativas de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje.* Autor. Recuperado de https://cutt.ly/XiX29iy

Chan, D., y Flores, M. (2009). *Estudio del impacto de la implementación del programa Todos Pueden aprender.* Formosa-Clorinda.

Chohan, B. I. & Qadir, S. A. (2011). Automatic promotion policy at primary level and MDG-2. *Journal of Research and Reflections in Education, 5*(1), 1–20. Recuperado de https://cutt.ly/0iX4EWR

Consejo Federal de Educación. (2020). *Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica.* Buenos Aires, Argentina: Autor. Recuperado de https://cutt.ly/Oi5P1iY

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). (2013). *Todos pueden aprender. Presentación de la propuesta.* UNICEF. Recuperado de https://cutt.ly/jiX2hvR

Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). (2020). *Declaración del Consejo de Ministros de Educación de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) ante la pandemia del COVID-19.* Recuperado de https://cutt.ly/qi57mPy

Cornejo Chávez, R., y Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, *33*(2), 155–175. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009

Diez-Gutiérrez, E., y Gajardo-Espinoza, K. (2020). Educar y valuar en tiempos de coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10*(2), 102–134. doi: 10.4471/remie.2020.5604

Eboatu, V. N. (2017). Comparative study of the impact of class repetition and mass promotion on students' academic achievement in Anambra state. *European Scientific Journal, 13*(28), 394–406. doi:10.19044/esj.2017.v13n28p394

Endeley, M. N. (2016). Teachers' perception and practice of automatic promotion in English speaking primary schools in Cameroon. *British Journal of Education, 4*(11), 11–23. Recuperado de https://cutt.ly/siBBL2A

Fabara Garzón, E. (2008). *El impacto del Proyecto "Educavida" en el desarrollo social y educativo del Cantón Chunchi en el Ecuador.* En Valdés Veloz, H. (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe.* (pp. 113–131). Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de https://cutt.ly/jiCqFSR

Farías, M., Fiol, D., Kit, I., y Melgar S., (2007). *Propuestas para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF. Recuperado de https://cutt.ly/ciCwhih

Feldman, D., Atorresi, A., Giachino, M., Mekler, V., y Mórtola, G. (2010). *Procesos de mejora de la educación básica en países de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF-UNGS. Recuperado de https://cutt.ly/Wi6OrPY

Filgueira, C., Rodríguez, F., y Fuentes, A. (2006). *Serie Documentos de Trabajo del IPES / Colección Monitor Social N°9 Viejos instrumentos de inequidad educativa. Repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay.* Universidad Católica: Uruguay. Recuperado de https://cutt.ly/viCenH1

García-Huidobro, J. E. (2000, abril). "*La deserción y el fracaso escolar".* Conferencia presentada en el seminario Educación, Pobreza y Deserción. Recuperado de https://cutt.ly/0i1EB1n

Garnier, L. (2011). *Consideraciones respecto a las normas reguladoras de la promoción y repitencia dentro del sistema educativo público costarricense*. San José Costa Rica: Dirección de desarrollo curricular. Recuperado de https://cutt.ly/NiCvxa8

Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). (2012). *Compendio mundial de la educación 2012, oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela.* Montreal, Canadá: Autor. Recuperado de https://cutt.ly/Ri6tFMM

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2020). *¿Cómo planificar la vuelta a las aulas?" con Francesco Tonucci.* Seminario web preparado por la UNESCO. Recuperado de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/eventos/como-planificar-la-vuelta-las-aulas

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016). *Revisión de la OCDE de las políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país: España.* Madrid, España: Autor. Recuperado de https://cutt.ly/Ki1VkOK

Jimerson, S.R. & Renshaw, T.L. (2012). *Retention and Social promotion. Neither retention nor social promotion are adequate strategies for meeting the needs of students who are at risk of failure.* Principal Leadership, Student Services. Recuperado de https://www.nasponline.org/Documents/Resources and Publications/Handouts/Families and Educators/NASSP_Grade_Retention_Sept_2012.pdf

King, E. M., Orazem, P. F., & Paterno, E. M. (2015). Promotion with and without Learning: Effects on student enrollment and dropout behavior. *The World Bank Economic Review, 30*(3), 580–602. Recuperado de https://cutt.ly/UiCshSV

Manzanares Moya, A., y Ulloa Díez, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación, número extraordinario,* 89–116.

Martínez Rizo, F. (2004). ¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, IX*(23), 817–839. Recuperado de https://cutt.ly/BiBjn80

Martínez Rizo, F. (2009) ¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento? *Páginas de Educación*, *2*(1), 7–27. Recuperado de https://cutt.ly/9iChEGZ

Melgar, S., y Zamero, M. (2007). *Todos pueden aprender. Lengua en 1°*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF. Recuperado de https://cutt.ly/xiCIDXx

Méndez, N. (2015). *Programa Conjunto Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Tomo IV. Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar*. Uruguay: Ministerio de Educación. Recuperado de https://cutt.ly/DiCzMT7

Mendoza, A. (2017). Evaluación de la estrategia educativa «Todos Pueden Aprender» desde la perspectiva del profesorado. *Realidad y Reflexión, 45*, 55–67. Recuperado de https://cutt.ly/yiCx67f

Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. PREAL. Serie de documentos, N.º 61*. Santiago de Chile: McKinsey y Company. Recuperado de https://cutt.ly/ni6DBCT

Oviedo, M., Fiszbein, A., y Sucre, F. (2015). *Aprendizaje para todos: un desafío pendiente en América Latina*. El diálogo. Liderazgo para las Américas. Recuperado de https://cutt.ly/9iBvwvt

Pasolini, M. D. (2011). *La repitencia como problema de (in)justicia educacional: un análisis de estrategias alternativas en Brasil y Argentina. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores.* Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de https://cutt.ly/liBCUOq

Peralta Espinosa, M. V., Espinosa Vásquez, B. M., Fontaine Pepper, I., Catalán, M. L., de Maturana Luna, D., Mahney Moreno, M., y Simonstein Fuente, S. (2020). *La educación en tiempos complejos y de oportunidades: necesidad de una visión sistémica integrada y humanizadora.* Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Recuperado de https://cutt.ly/WiBUIpD

Peréz Cimé, H. G., Aguilar Riveroll, A. G., y Heredia Sobrianis, N. G. (2017). *Propuesta de mejora docente de los lineamientos de acreditación y promoción de alumnos de educación primaria.* Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de https://cutt.ly/PiBL0NQ

Pérez, M., y Rodríguez, F. (2013). Boletín institucional de evaluación educativa. *Cambiar el foco: el debate sobre la repetición. Criterios y perspectivas sobre evaluación educativa: evaluación de individuos y evaluación del sistema*. Montevideo: INEEd. Recuperado de https://cutt.ly/wiVIsoA

Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School. Recuperado de https://cutt.ly/7iVDdEr

Rigal, J. (2016). *Serie Apuntes de Investigación, 5. Los regímenes de promoción de grado. Repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria*. Ministerio de Educación. Recuperado de https://cutt.ly/KiVD0B7

Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reforma en tiempos de globalización.* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/307734266_RESENA_de_Rivero_J_Educacion_y_exclusion_en_America_Latina_reformas_en_tiempos_de_globalizacion_Lima_Tarea_Mino_y_Davila_1999

Rojas Rubio, M. (1992). Promoción automática y fracaso escolar en Colombia. *Controversias, 25*. Recuperado de https://cutt.ly/yiBXR8f

Román, C. M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 33–59. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf

Schiefelbein, E. (1989). *Proyecto Principal de Educación. Boletín N. ° 18. Repetición: La última barrera para universalizar la educación en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC-Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000103537_spa

Schiefelbein, E., y Schiefelbein, P. (2000). Determinantes de la calidad: ¿qué falta mejorar? *Perspectivas, 4*(1), 37–64. Recuperado de https://cutt.ly/piNh39Q

Schiefelbein, E., y Wolff, L. (1993). *Proyecto Principal de Educación en América Latina. Boletín 30. Repetición y rendimiento inadecuado en escuelas primarias de América Latina: magnitudes, causas, relaciones y estrategias*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095115_spa

Secretaría de Educación de Honduras. (2013). *Instructivo para aplicación del Acuerdo N° 0700-SE-2013. Un nuevo paradigma de la evaluación.* Tegucigalpa, Honduras: Autor. Recuperado de https://cutt.ly/Mi1BTDb

Tani, M. C. (2018). The effective implementation of the policy of automatic class promotion in Cameroon public primary schools: The case of North West and South West Regions. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy, 12*(1), 63–100. Recuperado de https://cutt.ly/miBdcWc

Tedesco, J. C. (1981). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL, 21*, 131–145. Recuperado de https://cutt.ly/liBVLAf

Thomas, V.G. (2000). Learner-Centered Alternatives to Social Promotion and Retention: A Talent Development Approach. *The Journal of Negro Education, 69*(4) DOI:10.2307/2696248

Torres, J., Acevedo, D., y 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. Recuperado de https://cutt.ly/viVCsyD

Torres, R. M. (1995). *Repetición escolar: ¿Falla del alumno o falla del sistema?* Recuperado de https://cutt.ly/wiBf7sd

Torres, R. M. (2000). *Una década de Educación Para Todos: la tarea pendiente.* Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO. Recuperado de https://cutt.ly/Xi1vwiU

UNESCO (2015). *¿Es la repitencia efectiva? TERCE en la mira, número 1*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de https://cutt.ly/XdwnSqW

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all.* Paris, Francia: Autor. Recuperado de https://cutt.ly/Pi5H0ej

UNICEF. (2020). Informe educación Abril 2020. Encuesta COVID-19. Encuesta de Percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: Educación. Buenos Aires, Argentina: Autor. Recuperado de https://cutt.ly/li6KAKG

Vaillant, D. (2003). *Serie Estadística Educativa. La repetición en las escuelas en cifras.* Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa – ANEP – CODICEN. Recuperado de https://cutt.ly/cpTHBHo

Vallejo García, F. A. (2018). Criterios de promoción estudiantil como factores conexos al éxito o fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14*(1), 59–81. Recuperado de https://cutt.ly/piVBiME

Viegas, L. S., & Souza, M. P. R. (2012). Automatic promotion in the 1950s: The pioneering experiment of the Experimental School of Lapa (Sao Paulo). *Educação e Pesquisa*, *38*(2), 499–514. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000200015

Wolff, L., Schiefelbein, E., y Schiefelbein, P. (2002). *La educación primaria en América Latina. La agenda inconclusa.* Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de https://cutt.ly/OiV1Sfo

Wolff, L., Schiefelbein, E., y Valenzuela, J. (1994). *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el Siglo XXI*. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de https://cutt.ly/7iCdy5G

Zubillaga, A., y Gortazar, L. (2020). *Covid-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios. Fundación COTEC*. Recuperado de https://cutt.ly/RiBFqci

ANEXOS

ANEXO 1: NORMATIVAS DE PROMOCIÓN DE CENTROAMÉRICA Y MEDIDAS COMPLEMENTARIAS

PAÍS Y *NORMATIVA QUE REGULA EL SISTEMA DE PROMOCIÓN*	RÉGIMEN DE PROMOCIÓN	APOYO ADICIONAL QUE SE OFRECE
REPÚBLICA DOMINICANA ***Ordenanza N.º 2-2016 del Consejo Nacional de Educación.[15] Establece el sistema de evaluación de los aprendizajes en la educación inicial y primaria, en correspondencia con el currículo revisado y actualizado.***	Se aplica la PA en los grados primero y segundo. Se aplica la repetición en tercero cuando no se alcanzan los conocimientos básicos en alfabetización inicial. La repetición se establece en cuarto, quinto y sexto cuando se obtiene una calificación insuficiente, del 59 % o menos, en una o más asignaturas.	Antes de determinar si se repite, se le ofrece al alumno un período de recuperación. Según la normativa, no debe esperarse que la recuperación se emprenda al final, sino que debe proyectarse y realizarse con base en los informes de rendimiento efectuados a lo largo del año. Si habiendo transcurrido el período de recuperación el alumno obtiene una calificación del 59 % o menos, debe repetir. La normativa hace énfasis en la comunicación constante con la familia y en la necesidad de reforzar los puntos débiles del alumno para ayudarle a superarlos.
GUATEMALA ***Acuerdo Ministerial N.° 1171-2010 del Ministerio de Educación.[16] Reglamenta la evaluación de los aprendizajes de la educación preprimaria, primaria y media, tanto del subsistema escolar como extraescolar.***	La repetición se establece en todos los grados de la primaria. En primero, segundo y tercero se promueve con un mínimo de 60 puntos en matemáticas, comunicación y lenguaje, y un promedio de 60 puntos al combinar las calificaciones de las demás asignaturas. Se repite cuando no se llega a ese puntaje sin oportunidad de recuperación. Del cuarto grado en adelante se promueve al alumno que obtiene 60 puntos o más en todas las asignaturas. Hay oportunidad de recuperación de hasta tres asignaturas reprobadas. Si se reprueba en el periodo de recuperación, se debe repetir el año escolar.	La única oportunidad es el período de recuperación. El acuerdo no habla de otras modalidades de apoyo para los estudiantes que reprueban. Se establece el requisito del 80 % de asistencia para tener derecho al periodo de recuperación.

[15] http://virtual.issu.edu.do/pluginfile.php/1329/mod_resource/content/1/Ordenanza-2-2016.pdf

[16] https://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Acuerdo%20Ministerial%201171-2010%20Reglamento%20de%20Evaluaci%C3%B3n.pdf

PAÍS Y *NORMATIVA QUE REGULA EL SISTEMA DE PROMOCIÓN*	RÉGIMEN DE PROMOCIÓN	APOYO ADICIONAL QUE SE OFRECE
EL SALVADOR ***Normativa "Evaluación al Servicio del Aprendizaje y del Desarrollo" del Ministerio de Educación.***[17]	La promoción en el primer ciclo es orientada como regla general, acercándose a la automática. Es posible reprobar, pero solo como situación extraordinaria y después de que se haya agotado el apoyo mediante refuerzo educativo y procesos de recuperación. En el segundo y el tercer ciclo se establece la repetición. Se debe alcanzar una calificación de 5.0 para aprobar. Los estudiantes reciben apoyo mediante el programa de reforzamiento durante el cual pueden mejorar las calificaciones. Los estudiantes pueden reprobar tres asignaturas, en cuyo caso deben acceder a la recuperación extraordinaria, para lo cual deben tener un mínimo del 85 % de asistencia. Si al terminar ese proceso reprueban una asignatura, deben repetir el año escolar.	Establece responsabilidades, deberes y derechos al reforzamiento escolar. En cuanto a las familias, les garantiza el derecho de recibir información, así como el deber de brindar los apoyos necesarios a los estudiantes ante cualquier evidencia de rezago. A los docentes se les orienta a formar equipos de evaluación y a crear espacios para, entre otras funciones, garantizar una adecuada comunicación entre la escuela y las familias, así como a brindar los sistemas de apoyo adecuados para los estudiantes que se encuentren en situaciones que puedan acelerar el fracaso escolar. La normativa orienta a garantizar los refuerzos necesarios a los estudiantes que no hayan logrado los aprendizajes esperados.
HONDURAS ***Acuerdo Ministerial N.° 0700- SE-2013 de la Secretaría de Educación.***[18]	No existe la promoción automática. Se establece la calificación final del 70 % en cada una de las asignaturas para aprobar el nivel. Quienes reprueban el 50 % o menos de las asignaturas del año lectivo tienen derecho a la recuperación y el reforzamiento de los contenidos al final del año escolar.	La nivelación y la retroalimentación son medidas sistemáticas que los docentes pueden emplear con sus estudiantes a lo largo del curso para mejorar la calificación en las pruebas parciales. Las familias de los estudiantes de primer grado que no alcancen el 70 % de calificación deben dar seguimiento y apoyo en las áreas deficientes, ya sea en el hogar o con clases extraordinarias.
NICARAGUA ***Manual para el funcionamiento de centros privados del 2010.***[19]	Existe la promoción automática en los tres primeros grados de la primaria. En los grados posteriores se establece la repetición. Los estudiantes deben tener un promedio de 60 puntos en todas las asignaturas (salvo conducta y educación física). Los estudiantes que reprueben tres o más asignaturas deben ir a evaluación extraordinaria. Para ser promovidos deben tener todas las asignaturas aprobadas, ya sea durante el año lectivo o en evaluación extraordinaria.	Se orienta a los docentes a preparar planes remediales si determinan que un estudiante no ha obtenido los conocimientos y aprendizajes esperados. No obstante, no hay lineamientos claros ni medidas específicas para ejecutar ese plan remedial.

[17] http://www.mined.gob.sv/jdownloads/MEGATEC/Normativa%20de%20Evaluacion/evaluacion%20al%20servicio%20del%20aprendizaje.pdf

[18] https://juanserranocursos.files.wordpress.com/2015/02/oficio-0700-evaluacion-de-estudiantes.pdf

[19] Es el único documento al que se tuvo acceso; no orienta la PA. En entrevistas con directivos del centro se ratificó que actualmente la PA está normada.

PAÍS Y *NORMATIVA QUE REGULA EL SISTEMA DE PROMOCIÓN*	RÉGIMEN DE PROMOCIÓN	APOYO ADICIONAL QUE SE OFRECE
COSTA RICA ***Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes N.º 40862 del Ministerio de Educación Pública (MEP)[20] de 2018.***	Se aplica la PA en el primer grado si se cumple el 80 % de asistencia a clases. A partir del segundo grado se aprueba con un mínimo del 65 %, ponderado a lo largo del año, en todas las materias o asignaturas. Los estudiantes que reprueban una o más materias tienen derecho al período de recuperación y a las pruebas de ampliación (en este último caso, cuando obtengan puntajes menores al 60 %). Se repite el año cuando se reprueban las asignaturas durante el periodo de recuperación.	Establece responsabilidades y deberes para los docentes en cuanto a la evaluación y el apoyo de los estudiantes que tienen dificultades. El apoyo debe ser sistemático y no se debe esperar hasta el final para brindar reforzamiento. Establece el derecho de las familias y los estudiantes a que se les informe del avance de los aprendizajes a lo largo del año lectivo, así como la responsabilidad de apoyar desde el hogar la superación de las dificultades del alumnado.
PANAMÁ ***Resuelto N.º 288 del Ministerio de Educación, del 21 de abril de 1961[21]***	Se aplica la repetición en todos los grados de la primaria. La calificación mínima para aprobar es 3, ponderada a partir de las calificaciones finales de todas las asignaturas.	Se orientan apoyos de forma muy general y en circunstancias como ausencias frecuentes, enfermedad prolongada, ingreso tardío o progreso limitado por falta de madurez.

Elaboración propia con base en las normativas citadas, el CECC/SICA[22] y la información obtenida de directivos de centros educativos de Nicaragua.[23]

[20] https://cpocampus.org/biblioteca/files/original/84f6701229b5014cf1ea602d48518f98.pdf

[21] http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/editor/50/marco%20juridico%20meduca.pdf, p. 364.

[22] Intercambio de correspondencia con Jorge Rivera del 10 de junio de 2020.

[23] Entrevistas con María Ofelia Barbosa y Carmen Castilla, Colegios Teresianos de Nicaragua, del 26 de junio de 2020.

ANEXO 2: SÍNTESIS DE LAS DECISIONES EDUCATIVAS TOMADAS PARA AFRONTAR LA PANDEMIA EN CENTROAMÉRICA

ASPECTO EVALUADO	SITUACIÓN GENERAL DE LA REGIÓN
¿Qué tipo de evaluación de los aprendizajes se realizó o se va a realizar durante el período de suspensión de clases?	Guatemala y Costa Rica **han aconsejado que se deben conserven las evidencias de aprendizaje** para que el docente, una vez retorne a clase, revise los materiales. Los países de El Salvador, Honduras, Panamá y República Dominicana, **coinciden en priorizar la evaluación formativa,** más allá de variaciones y complementos con evaluaciones sumativas. **Nicaragua no ha suspendido clases, así que no viene al caso.**
Promoción a un grado o nivel superior	Costa Rica, El Salvador, Honduras, Guatemala y Panamá **tienen el tema de la promoción en mesa de trabajo o discusión**. República Dominicana **ya lo decidió en una normativa provisional.** Nicaragua está en clases y la promoción no viene al caso en esta situación
Escenarios previstos sobre fechas de retorno a clases presenciales	**Tres (3) países tienen un protocolo de retorno escalonado:** Costa Rica, Honduras y Guatemala. **Tres (3) países tienen continuidad del escenario no presencial:** Honduras y Guatemala articulado con escenario presencial y Panamá solo escenario no presencial. Nicaragua no viene al caso.
Duración del año escolar 2020	Los países de Costa Rica, Honduras y Panamá **tienen propuesta de fechas de finalización del año escolar pero no están definidas las fechas.** República Dominicana **tiene fecha de finalización decidida.** El año escolar ya estaba avanzado, por lo tanto, la duración es la normal. La mayor parte de los países **coinciden en no tener definida una fecha de duración del año escolar.** Actualmente este punto se encuentra en discusión.
Medidas de prevención y contención de la COVID-19 en el ámbito escolar	Costa Rica, El Salvador, Honduras, Guatemala y Panamá coinciden **en contar con protocolos de reincorporación y permanencia estudiantil; de actuación** ante situaciones de riesgo psicosocial; de atención psicoemocional; de aislamiento ante la detección de posibles casos de COVID-19 en estudiantes y docentes; de medidas de distanciamiento social; de prevención; y de apoyo emocional para los padres, los docentes y los estudiantes. El retorno escalonado y gradual se contempla en El Salvador, Guatemala y Panamá.
Otras medidas curriculares	Costa Rica **tiene una guía de aprendizaje priorizada y establece que la está realizando de forma articulada para el año 2021.** Honduras priorizó competencias y contenidos con base en tres (3) criterios: imprescindibilidad, gradualidad e interdisciplinaridad. Dos países muestran diferencias: al comienzo de la pandemia, la República Dominicana suspendió la docencia presencial **y activó un plan de apoyo educativo** a través de la televisión, la radio y los entornos virtuales, así como guías y cuadernillos impresos para el aprendizaje a distancia, entre ellos, el **Programa de Recuperación para los estudiantes.** Panamá **dosificó los 16 bachilleratos que imparte.**

Elaboración propia con base en CECC/SICA.[24]

[24] Intercambio de correspondencia con Jorge Rivera, asesor técnico de la CECC/SICA, del 26 de junio de 2020.