

# ¿PUEDE LA ESCUELA REDUCIR LAS DESIGUALDADES DEL RENDIMIENTO?

*Felipe Martínez Rizo\**

**Resumen.** Los sistemas de educación básica pretenden llegar a toda la población, pero hasta hace poco aceptaban que no todos los niños tenían capacidad para acceder al nivel superior y que muchos sólo llegarían hasta el final de un primer tramo, definido como obligatorio. Hoy se juzga necesario y posible que todos alcancen niveles más altos de competencia, pero las diferencias de rendimiento entre grupos sociales siguen presentes haciendo más acuciante la pregunta sobre la viabilidad de esas metas y la posibilidad real de que la escuela consiga que todos los niños las alcancen, por encima de las diferencias sociales. A partir de una revisión de los avances de la investigación, en especial en relación con el caso de México, se presenta una reflexión sobre las posibilidades de la escuela.

**Palabras clave:** desigualdad educativa, rendimiento académico, investigación educativa, repetición de grado.

## EXTRAEDAD ESCOLAR Y REPETICIÓN EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

En 1950 y 1960 las estadísticas de educación primaria en América Latina presentaban cifras de cobertura superiores al 100%, y tanto más cuanto más pobre fuera un país. Esas cifras no tenían en cuenta la edad de los alumnos y, como la repetición de grado era frecuente, la extraedad también lo era, lo que llevaba a tasas brutas muy altas. Organismos financiadores, preocupados por su impacto

---

\* Profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México), de la que fue Rector de 1996 a 1998. Ha escrito o dirigido más de 40 libros y más de 150 artículos o capítulos. Es fundador del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que dirigió de 2002 a 2008.

económico, comenzaron a estudiar el fenómeno, ya que la reprobación de muchos alumnos en los primeros grados de Primaria representa un fuerte desperdicio de recursos, además de sus implicaciones pedagógicas y de justicia social (Haddad, 1979; Schiefelbein, 1977 y 1978).

En la década de 1980 algunos países latinoamericanos pusieron en marcha políticas para reducir la repetición y, a principios de los años noventa, se hicieron estudios que mostraron que las tasas de repetición se habían venido reduciendo desde antes de la entrada en vigor de esas nuevas políticas y que éstas no parecían haber modificado las prácticas pedagógicas y evaluativas de los maestros ni producido mejoras importantes de los niveles de rendimiento (Loera y McGinn, 1992; McGinn et al., 1992). A similar conclusión llegó otro trabajo sobre Colombia (Posada y Paba, 1992).

En México, la disminución de la reprobación se observó también desde los años sesenta; en ello tuvo mucho que ver el crecimiento de la demanda que siguió a la explosión demográfica. La oferta comenzó también a ampliarse aceleradamente incorporando a números crecientes de niños de sectores desfavorecidos que contaban con menos respaldo educativo en el hogar y tenían menos familiaridad con la lengua escrita. Para extender la oferta, además, se debió acudir a medidas como el doble turno, que no favorecía una distribución equitativa de la calidad, ya que los alumnos de familias acomodadas pueden beneficiarse de actividades educativas extraescolares, mientras que los de origen más humilde, que asisten mayoritariamente al turno vespertino, no pueden hacerlo. En algunos lugares de Brasil debió acudirse a un triple turno (Ribeiro, 1986).

Las elevadas cifras de repetición agravaban el problema demográfico ya que, además de que cada cohorte era mayor a la del año anterior, se añadían los alumnos que debían repetir el primer grado porque no habían aprendido a leer. En México, el diagnóstico hecho en 1959 para el Plan de Once Años del secretario Torres Bodet mostró que se atendía en Primaria a sólo poco más de la mitad de los niños en edad de cursarla. En este contexto, se entiende que, a fines de la década del sesenta, se adoptara extraoficialmente en ese país la política de no reprobación a más del 10% de los alumnos, para evitar que los repetidores se sumaran a los demandantes de las nuevas cohortes.

Siempre en el caso de México, en el ciclo 1959-60 la reprobación en Primaria a nivel nacional era de 14%; en el ciclo 1969-70 se mantenía en 13.3%; para 1979 había bajado a 10.8%. El criterio extraoficial de no reprobación a más del 10% de los alumnos de Primaria sigue arraigado en la conciencia del magisterio y se respeta en general. En el ciclo 2007-08 la media nacional de reprobación fue de menos de 5%, con variaciones considerables entre estados federales; en el primer grado es cercana al 10%, y se reduce hasta ser casi inexistente en sexto.

A la reprobación se añade el ingreso tardío a la escuela y el abandono temporal para hacer que, todavía hoy, al terminar la Primaria, unos 400.000 niños de 8 a 11 años de edad presenten un rezago de dos o más grados respecto a lo

que dice la normatividad. Algunos no terminarán ni siquiera la Primaria, y casi ninguno la Secundaria (INEE, Dirección de Indicadores Educativos, 2008; INEE, 2008).

## REPROBACIÓN Y PROMOCIÓN AUTOMÁTICA

La práctica de hacer repetir a los alumnos que no logran alcanzar niveles mínimos de rendimiento surge cuando las escuelas se organizan por grados lo que, en la mayoría de los sistemas educativos, no ocurrió antes de finales del siglo XIX. Esas prácticas parecen razonables y están profundamente arraigadas entre maestros y padres, que tienden a pensar que pasar de grado a un alumno que no alcanza esos niveles indicaría falta de seriedad del maestro, sería injusto para los niños que sí alcanzan esos niveles y dañaría a los alumnos supuestamente beneficiados con tal medida, que en el grado siguiente enfrentarían dificultades insalvables.

Sin embargo, esas ideas se basan en un supuesto discutible: que los niños tienen un desarrollo homogéneo, que permitiría establecer estándares de rendimiento únicos que todos los alumnos podrían alcanzar mediante un esfuerzo razonable; no conseguirlo sería indicio o bien de falta de aptitud, o bien de falta de esfuerzo, y en ambos casos la promoción al grado siguiente no se justificaría.

La comprensión de la realidad educativa actual lleva a otros planteamientos: por razones complejas pero conocidas, el desarrollo de los niños presenta diferencias considerables, que no se pueden atribuir ni a una supuesta capacidad innata predefinida y fija ni a la falta de esfuerzo. Como se mostrará enseguida, hay evidencias crecientes de que hacer repetir un grado a los alumnos de bajo rendimiento no les ayuda a mejorar, sino que los pone en una ruta de fracaso, que agrava su situación de rezago y, en muchos casos, conduce finalmente a la deserción. Es posible apoyar a los alumnos en forma diferencial, en función del avance previo de cada uno, de manera que la gran mayoría consiga alcanzar niveles de rendimiento aceptables, pero a ritmos diferentes. Los resultados de la investigación sobre las prácticas de aprobación-reprobación y de promoción-repetición se sintetizan como sigue.

El primer trabajo que analizó específicamente los efectos de la repetición data de hace casi un siglo (Keyes, 1911) y de esa época a la Segunda Guerra Mundial se hicieron varios más. Goodlad y Anderson resumen sus resultados diciendo que «coinciden ampliamente en sus hallazgos: los niños no aprenden más por el hecho de repetir un grado, sino que experimentan un avance menor en su desempeño en las materias que si son promovidos» (circa 1960: 34). Los críticos de las políticas de promoción social señalaron, con razón, que esas investigaciones no eran concluyentes dado que carecían de los controles rigurosos que se deben exigir para llegar a atribuciones de causalidad, por lo que era imposible saber si la reprobación agravaba en verdad el bajo rendimiento o si era, este último, el que llevaba a la reprobación, sin nada que implicara trato injusto para alumno

alguno. Sin embargo, se han seguido haciendo estudios cada vez más rigurosos y los resultados siguen apoyando la conclusión anterior.

Una revisión de 21 estudios más sobre el tema, de 1942 a 1973, encontró que los trabajos menos consistentes arrojaban resultados contradictorios, en tanto que los más consistentes favorecían de manera estadísticamente significativa a la práctica de aprobar y permitir pasar de grado a los alumnos débiles, como una medida más productiva para su futuro rendimiento escolar. Su autor concluía que, al menos, podía afirmarse que

no hay evidencias que indiquen que la reprobación es más benéfica que la aprobación para los alumnos que tienen serias dificultades académicas o de ajuste [ . . . ] [A]quellos educadores que hacen repetir un grado a sus alumnos lo hacen sin evidencias válidas de que tal tratamiento traerá más beneficios que el ser promovidos al grado siguiente a los alumnos con dificultades académicas o de ajuste serias. (Jackson, 1975: 626-27)

Una nueva revisión de literatura, diez años más tarde, encontró cuarenta y cuatro nuevos estudios y concluyó que, en promedio, los alumnos con dificultades serias a los que se permitió pasar de año tuvieron un desempeño superior en relación con alumnos con dificultades similares a los que se hizo repetir el grado (Holmes y Matthews, 1984). En 1989 Holmes actualizó la revisión con diecinueve estudios rigurosos que reforzaron las conclusiones de 1984 (Holmes en Shepard y Smith, 1989: 16-33).

La idea de que la repetición de grado de alumnos de bajo rendimiento no es una medida adecuada para ayudarles a mejorar se extendió en los Estados Unidos al grado de que muchos distritos escolares adoptaron la postura que se designó con la expresión de *social promotion*. En sentido opuesto operó la preocupación creciente en ese país por los mediocres resultados obtenidos en las pruebas internacionales, desde las décadas de 1960 y 1970. Esa preocupación llevó al desarrollo del movimiento de *minimum competency testing* y, tras la publicación del informe *A Nation at Risk* de 1983, al impulso de programas de definición de estándares educativos y pruebas alineadas a ellos.

A mediados de los años noventa, el Presidente Clinton promovió políticas para que la práctica de promoción generalizada fuera reemplazada por exigencias mayores para el tránsito de un grado al siguiente, en el marco de la preocupación por la elevación de la calidad. La misma preocupación se refleja en la ley *No Child Left Behind* de 2002 y en la postura prevaleciente en el gobierno federal estadounidense hasta 2008. La investigación, sin embargo, con controles cada vez más rigurosos, sigue encontrando resultados similares a los ya reportados, como muestran síntesis como las de Woodward y Kimmey (1997) y Jimerson (2001). Aparecen también precisiones y matices importantes que destacan que la implementación de políticas de no reprobación no es una solución mágica fácil de los complejos problemas de la desigualdad educativa.

Un ejemplo de lo anterior es la obra de Alexander, Entwisle y Dauber, cuya primera edición se publicó en 1994, con base en una investigación longitudinal

realizada en escuelas populares de Baltimore, el «Beginning School Study», BSS. A contracorriente de la tendencia mayoritaria, la obra señalaba que muchos estudiantes pobres parecían beneficiarse de la repetición, tanto en aspectos cognitivos como afectivos. Una década más tarde, y con el BSS aún en desarrollo, la segunda edición de la obra complementa y matiza los hallazgos de la primera. En particular, se encuentra que, aún si la repetición temprana no fue experimentada en forma negativa por los afectados y aún si su nivel académico pareció beneficiarse con ella, aumenta la probabilidad de desertar en el segundo ciclo de la Secundaria (Alexander, Entwisle y Dauber, 2003).

Con la perspectiva de dos décadas de trabajo, la obra matiza las conclusiones de trabajos anteriores, en el sentido de que el impacto de la repetición puede ser distinto en contextos diferentes, por ejemplo uno de repetición excepcional frente a otro en que es frecuente. El hallazgo de que efectos favorables en el corto plazo pueden verse seguidos por consecuencias negativas años más tarde es importante. Otro trabajo reciente discute los pros y contras de las políticas de promoción automática a partir de un análisis de la supresión de la *social promotion* en el distrito escolar de Chicago (Roderick et al., 2005). Un trabajo anterior (Tanner y Galis, 1997) se pregunta el por qué de la brecha que parece separar los resultados de la investigación, tan favorables a las políticas de promoción social, y la práctica de las escuelas.

Aunque menos numerosos y mucho más recientes que los trabajos americanos, los de Francia llegan a conclusiones similares. El sistema educativo francés ha mantenido las políticas tradicionales de reprobación, aunque matizándolas, pero la preocupación por la calidad de los resultados ha llevado a que se emprendan estudios al respecto. Laronche señala que

desde 1979 un estudio [. . .] había mostrado la ineficacia de la repetición en primaria. Sus primeras conclusiones, publicadas en 1983, revelaban que, comparando alumnos que tuvieran un nivel igualmente bajo en el curso preparatorio, los que eran promovidos al siguiente grado (CE1) progresaban con mucha mayor rapidez que sus camaradas repetidores. (2004: 9)

Los hallazgos de estudios más recientes apuntan siempre en la misma dirección. (Merle, 1998; Paul, 2002; Cosnefroy y Rocher, 2004). Destaca en este sentido la Recomendación n. 14 del Alto Consejo para la Evaluación de la Educación (Haute Conseil pour l'Évaluation de l'Éducation, 2004), así como el estudio en el que se basó que, como indica su título, consiste en una síntesis de «las aportaciones de las investigaciones sobre el impacto de la repetición, como medio para tratar las dificultades escolares durante la escolaridad obligatoria» (Paul y Troncin, 2004).

En lengua francesa son importantes los trabajos sobre el tema del investigador de la Universidad de Lieja, Marcel Crahay (en especial Crahay, 2003). La actualidad del tema a nivel internacional se refleja también en la reciente publicación de un texto sobre el tema por el Instituto Internacional de Planeación de la Educación de la UNESCO y la Academia Internacional de Educación (Brophy, 2006). En ambos casos las conclusiones son similares a los trabajos previamente mencionados.

Por otra parte, la experiencia de varios países respalda las conclusiones de la investigación, mostrando que la aplicación de políticas de no reprobación en sistemas educativos completos no lleva a las consecuencias negativas que temen quienes se oponen a ellas, y que no hay elementos para creer que una mayor repetición lleve a mejores niveles de aprendizaje.

Las tasas de reprobación en educación básica se han reducido mucho en todos los países avanzados incluyendo los que legalmente las siguen considerando aceptables. En algunos se acepta solamente al final de uno de los ciclos en que se estructura la escolaridad obligatoria, y no al final de cada grado. En otros es posible en cualquier grado, pero también se ha reducido considerablemente, y ha llegado a ser casi nula en no pocos como Japón, Corea y Malasia; Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca e Islandia; el Reino Unido, Irlanda, Australia, Canadá y Nueva Zelanda. En África han tomado este camino Sudán y Zimbabwe (Crahay, 2003: 260).

Los países sin reprobación sobresalen, en general, porque sus alumnos alcanzan mejores resultados en las pruebas internacionales de PISA y la IEA. Los resultados de los alumnos de Finlandia, Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia e Irlanda son superiores a los de países que mantienen las prácticas de reprobación. En Bélgica, la parte francófona del país, en la que la práctica de repetición es frecuente, obtiene resultados bajos que contrastan con los de la región de habla holandesa, donde la repetición casi no se usa (Merle, 1998: 118).

## **LA PREGUNTA FUNDAMENTAL: ¿CUÁNTO PUEDE HACER LA ESCUELA?**

El dilema que contrapone las prácticas de promoción automática y las de reprobación para enfrentar la situación de los alumnos de bajo rendimiento no debe hacer perder de vista lo fundamental. Si se acepta que en la sociedad globalizada del conocimiento los países necesitan que todos sus ciudadanos tengan niveles mínimos de competencias básicas, el reto de los sistemas educativos es lograr que todos los alumnos alcancen esos niveles. La pregunta fundamental a responder no es si hay que aprobar o reprobado a los alumnos de bajo rendimiento, sino si la escuela puede realmente conseguir que todos los alumnos alcancen los niveles básicos de competencia.

A continuación se revisan elementos para responder esta pregunta central, a la luz de la investigación educativa.

## **EL INFORME COLEMAN Y SUS SECUELAS**

Tradicionalmente, la respuesta a esta pregunta fundamental ha sido negativa; la opinión general consideraba que las aptitudes innatas de las personas eran diferentes y que la escuela no podía cambiarlas, por lo que unos alumnos podían

alcanzar niveles elevados de lectura y escritura, matemáticas y otras materias, en tanto que otros no lo conseguirían por más esfuerzos que hicieran.

El que esas aptitudes estuvieran distribuidas desigualmente entre los grupos sociales se consideraba natural, como el que la población adulta se compusiera de una minoría ilustrada y una mayoría analfabeta o sólo con una precaria educación elemental. Los avances del siglo XIX dieron supuestamente sustento científico a esas ideas, con las teorías de la inteligencia como cualidad heredada genéticamente. Destacaba la postura de Galton, pero debe advertirse que las concepciones racistas, eventualmente con matices benévolos y paternalistas, eran aceptadas generalmente en los medios intelectuales de la época. Los avances que llevaron al desarrollo de pruebas de inteligencia a partir de la primera década del siglo XX, con Binet en Francia, y luego en los Estados Unidos, con las pruebas de Stanford y el *Army Test*, continuaron en la misma dirección.

En sentido opuesto iban las ideas que consideraban que no había diferencias fundamentales entre las personas, independientemente de raza y condición social, pero en muchas ocasiones se basaban más bien en posturas éticas e ideológicas, y no en investigaciones rigurosas; la evidencia empírica parecía estar más bien de parte de las posturas tradicionales. El movimiento en pro de los derechos civiles de la población afroamericana en Estados Unidos, junto con esfuerzos análogos a favor de la igualdad social, se situaban en este otro bando, y un hito en la discusión al respecto lo constituyó el *Informe Coleman*, publicado en 1966.

En 1964, en el marco de la «guerra contra la pobreza», el Presidente Lyndon Johnson propuso un gran programa compensatorio y solicitó al Congreso un importante presupuesto para apoyar escuelas que atendían alumnos pobres, en especial aquéllas a las que asistían mayoritariamente niños afroamericanos, partiendo del supuesto de que en ellas había graves carencias.

El Congreso solicitó un estudio que fundamentara la petición, que dirigió James S. Coleman (1966). Este trabajo marcó el inicio de una época en investigación educativa; incluyó la aplicación de pruebas de aprendizaje a más de medio millón de alumnos de todos los grupos étnicos, en miles de escuelas, además de la obtención de numerosos datos sobre el contexto socioeconómico de los hogares de los alumnos y sobre la situación de los planteles.

El estudio arrojó una combinación explosiva de hallazgos: los resultados de los alumnos afroamericanos eran significativamente inferiores a los de los blancos, pero el rendimiento mostraba escasa relación con las características de las escuelas; el aprendizaje de los alumnos parecía casi exclusivamente relacionado con las características étnicas y socioeconómicas de sus familias.

Las reacciones se dieron en dos direcciones opuestas: las posturas conservadoras sostenían que los programas compensatorios eran inútiles, porque los resultados de los afroamericanos se debían a una inferioridad intelectual genética, mientras las progresistas afirmaban que lo que pasaba era que la escuela era impotente para contrarrestar la todopoderosa influencia del entorno familiar y social, por lo que lo necesario para que los afroamericanos tuvieran mejores

resultados escolares no era un programa compensatorio sino una revolución social que eliminara las desigualdades de clase. Enfrentadas en casi todo, las dos posturas coincidían en un punto: la escasa importancia de la escuela para alcanzar mayor igualdad en los resultados de aprendizaje.

Aunque trabajos posteriores, y el mismo Coleman, señalaron que esa conclusión no se sustentaba realmente en el informe, esa interpretación prevaleció entonces. Como escribe Benveniste:

En los años subsecuentes a la publicación del Informe (en 1966), otros análisis de los mismos datos encontraron que había subestimado el impacto de la escuela sobre los resultados académicos. Samuel Bowles y Henry M. Levin (1968), así como Eric Hanushek y John Kain (1972) mostraron que la calidad de la escuela y el entorno social de los alumnos estaban altamente correlacionados, de manera que Coleman había sobreestimado el efecto del entorno y subestimado el de la escuela; ésta última tenía más importancia de la que reportaba Coleman. Con todo, como suele suceder con tales estudios de alto perfil, los primeros resultados fueron los que se quedaron grabados en la mente de la gente. Las críticas posteriores no cambiaron la idea de que el resultado del Informe Coleman era «que las escuelas hacen poca diferencia». (Benveniste et al., 2003: 14-15)

## LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EFICACIA DE LAS ESCUELAS

Aunque muchos trabajos posteriores han confirmado la importancia de las condiciones del hogar, la interpretación simplista de los resultados del Informe Coleman chocaba con la experiencia de muchos educadores y padres de familia, que podían ver la diferencia palpable que distingue a las mejores escuelas de las menos buenas, y precisamente en lo relativo al rendimiento de los alumnos.

Es fácil encontrar ejemplos de escuelas que «hacen la diferencia» y maestros que consiguen resultados sorprendentes con niños de medios muy desfavorables. En sentido contrario, se encuentran ejemplos de escuelas y maestros cuyos alumnos obtienen resultados muy inferiores a los que su entorno permitiría esperar. Los estudios en gran escala que hoy abundan muestran que, si bien hay una correlación no pequeña entre el estatus socioeconómico de los alumnos de una escuela y sus resultados en pruebas de rendimiento, hay numerosas excepciones, con escuelas de alto y bajo rendimiento en todos los niveles socioeconómicos del alumnado.

Por ello una reacción más fue el surgimiento de estudios de caso, que analizaban en profundidad escuelas que salían del patrón dominante. Estos trabajos dieron lugar a la línea de investigación sobre escuelas eficaces o sobre eficacia escolar («School Effectiveness Research»). En general, estos trabajos estudian números reducidos de escuelas y alumnos, por períodos largos de tiempo. Un caso destacado fue el trabajo *Quince mil horas*, en alusión al tiempo que pasa un alumno en la escuela a lo largo de la educación básica (Rutter et al., 1979). Los títulos de otros trabajos pioneros de esta tendencia son representativos de



su espíritu, como *Las escuelas, los sistemas sociales y el desempeño de los alumnos: las escuelas pueden hacer la diferencia* (Brookover et al., 1979).

Javier Murillo (2004) recapitula la historia de esta corriente aprovechando estudios previos y organizándola en cuatro etapas.

- **Inicial**, desde la aparición del *Informe Coleman* hasta los años setenta.
- **Primeros estudios** (1971-79), desde el trabajo de Weber (1971) sobre las historias de éxito de cuatro escuelas que conseguían resultados notables con alumnos de barrios urbanos pobres, hasta el trabajo de Edmonds (1979), que recapitula estudios sobre los factores que explicarían el éxito de las escuelas sobresalientes. Edmonds propone el conocido modelo de cinco factores: liderazgo fuerte; énfasis en las habilidades básicas; clima seguro y ordenado; altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos; evaluaciones frecuentes. (Scheerens y Bosker, 1997: 146)
- **Consolidación** (1979-86), que comienza con la aparición de los dos trabajos clave ya citados: el de Rutter et al. (1979) y el de Brookover et al. (1979). En los años siguientes aparecieron trabajos que representaron avances tanto en lo relativo al rigor metodológico como en lo que se refiere a la conceptualización subyacente.
- **Estudios multinivel** (desde 1986). La introducción de los modelos de regresiones lineales jerárquicas, o multinivel, en las investigaciones que estudian los efectos de diversos factores sobre el rendimiento escolar, representó un avance metodológico importante respecto de los modelos no jerárquicos previamente utilizados. Murillo hace comenzar esta última etapa con el trabajo de Aitkin y Longford (1986), que marca el inicio del uso de dichos modelos multinivel.

## LOS ESTUDIOS MULTINIVEL Y SU INTERPRETACIÓN

Los principios de los modelos lineales jerárquicos o multinivel, como los de otros avances recientes en estadística, datan de la primera mitad del siglo XX, pero la complejidad de los cálculos que implican hizo que su uso sólo se extendiera cuando la disponibilidad de computadoras de escritorio y portátiles poderosas los puso al alcance de cualquier estudioso.

Otra condición para utilizar modelos lineales jerárquicos es que se requiere información de un número considerable de escuelas y alumnos, para tener razonable probabilidad de que los resultados obtenidos no se deben simplemente al azar. Esta condición se puede cumplir ahora mucho más que en el pasado, gracias a la aplicación de pruebas estandarizadas en gran escala, acompañadas por cuestionarios de contexto, cada vez más frecuentes tanto en el plano internacional como en muchos sistemas educativos nacionales. Gracias a ello es posible tener acceso a bases de datos derivados de estudios basados en muestras muy grandes, o incluso en aplicaciones censales. Los análisis que se hacen de

los resultados de esos grandes operativos suelen incluir información sobre la proporción de la varianza total de los resultados que se encuentra entre unas escuelas y otras, en contraposición a la proporción que se da entre los alumnos, dentro de cada escuela. Nótese que se trata de proporciones complementarias; en el caso de análisis de dos niveles y, en términos porcentuales, la suma de las dos siempre será igual a cien.

En muchos casos, en especial en los países cuyos alumnos obtienen mejores resultados en las pruebas de rendimiento, la primera de esas dos proporciones (la varianza entre escuelas) es bastante menor a la segunda, y no es raro que el dato se interprete en la misma forma equivocada que se hizo con los resultados del Informe Coleman, en términos causales, de lo que son ejemplos expresiones como la siguiente: «la proporción de la varianza *atribuible* a la escuela es mucho menor que la que se debe a los factores del entorno».

Coincidiendo con otros estudios, los resultados de competencia lectora de la primera aplicación de las pruebas PISA (OCDE, 2002) muestran que la proporción de la varianza entre escuelas respecto al total es muy baja en los países escandinavos, así como en Nueva Zelanda, Canadá, Irlanda y Australia. En estos países la varianza entre escuelas representa menos del 20% de la varianza total, por lo que más del 80% se presenta entre los alumnos, dentro de cada escuela. Estos datos propician la interpretación incorrecta de que la mayor parte de la variación de los resultados sería *atribuible* al entorno social y familiar de los alumnos, en tanto que una proporción reducida sería *imputable* a la escuela. El eco del informe Coleman resuena aún: la escuela no puede hacer gran cosa frente al entorno de los alumnos.

Los países en que la proporción de la varianza entre escuelas es mayor en PISA 2000 son Hungría, Polonia, Austria, Bélgica y Alemania, seguidos por Italia, la República Checa, México y Grecia. En estos casos la proporción de la varianza entre escuelas es superior al 50%, *mayor* a la de la varianza intraescuelas. Si la interpretación mencionada fuera correcta, deberíamos concluir que en estos países la escuela tiene un peso mayor en los resultados que en los países del primer grupo.

El que los países con menores proporciones de la varianza entre escuelas presenten, en general, resultados superiores a los de los países con altas proporciones de esa varianza, lleva a cuestionar la interpretación en términos causales. Lo que en realidad significa la proporción de la varianza entre escuelas, en relación con la varianza total de los resultados, es la mayor o menor *homogeneidad* de las escuelas: si todas las de un país fueran exactamente iguales, la proporción de la varianza de los resultados entre escuelas sería igual a cero, independientemente de que las escuelas fueran igualmente buenas o malas.

El que la proporción de la varianza de los resultados entre escuelas sea *menor* en relación con el total quiere decir que las escuelas son similares, pero no dice nada en cuanto a lo que aportan o no al aprendizaje de los alumnos. Correlativamente, el que la proporción de la varianza entre las escuelas de un país sea *mayor* no quiere decir que sus escuelas sean mejores, *sino que son más desiguales*, que la diferencia entre las mejores y las menos buenas es grande.

Más precisamente, recordando que se trata de proporciones complementarias: el que la proporción de la varianza entre escuelas sea menor que la que hay entre los alumnos, dentro de las escuelas (varianza intraescuelas) quiere decir que las escuelas son más homogéneas entre sí que los entornos en que viven los alumnos.

En países como los escandinavos los entornos en que viven los alumnos no difieren tanto entre sí como ocurre en un país como México, pero las escuelas son aún más homogéneas; es más fácil lograr que todas las escuelas tengan condiciones parecidas que homogeneizar las condiciones de los hogares.

En algunos países europeos en los que la varianza entre escuelas es mayor, las desigualdades sociales no son demasiado grandes, pero el sistema educativo, en el nivel de la enseñanza media al que se refieren las pruebas de PISA, tiene dos sectores muy distintos, según que se trate de escuelas que preparan para la universidad o para el trabajo. Por ello la proporción de la varianza entre escuelas es alta, más incluso que la proporción que la varianza intraescuelas: las escuelas son más desiguales que el entorno en que viven los alumnos.

En un país como México hay desigualdades sociales muy grandes y también las hay entre unas escuelas y otras; por ello en ese caso la varianza entre escuelas es mayor que en países como los escandinavos, pero puede ser menor que en países como Alemania, Bélgica, Austria o Hungría porque en estos últimos la desigualdad social no es tan grande como en México, con lo que la desigualdad entre escuelas, aunque sea grande, no lo es tanto *en relación con una desigualdad social aún mayor*.

Lo que la comparación de la varianza entre escuelas e intraescuelas no puede decir es el grado en que las escuelas contribuyen, en términos causales, a que los alumnos aprendan poco o mucho. Para ello son necesarios otros tipos de estudio, de tipo experimental y/o longitudinal, que permitan estimar la parte del aprendizaje atribuible a la influencia de la escuela o los maestros, el también llamado *valor agregado* de la escuela o los maestros.

Las comparaciones internacionales aportan en este sentido, ya que informan sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos de diferentes países en una misma prueba. Se puede así apreciar que los alumnos alemanes o belgas tienen niveles de aprendizaje superiores a los de los jóvenes mexicanos, aunque no tan altos como los de los finlandeses o canadienses. Es claro que las escuelas de Finlandia aportan mucho al aprendizaje de sus alumnos, aunque la varianza entre ellas sea reducida o, más bien, debido a ello. Y el que la varianza entre las escuelas de México sea mayor que entre las finlandesas dice sólo que son más desiguales entre sí, y nada sobre el grado en que contribuyen al aprendizaje de los alumnos.

Los resultados de alumnos mexicanos de 3° de Secundaria comparados con los de 6° de Primaria en la misma prueba muestran que cada año en la escuela significa un incremento de alrededor de un tercio de desviación estándar (INEE, 2008: 51-53). Estos datos confirman lo que un experimento mental permite adelantar: que en ausencia de las escuelas el nivel de aprendizaje sería obviamente inferior al que alcanzan los alumnos, asistiendo a las escuelas actuales, con sus fortalezas y sus debilidades y, en especial, con su considerable heterogeneidad.

## LAS BRECHAS EDUCATIVAS Y LAS VACACIONES DE VERANO

Otros trabajos que aportan elementos sobre la posibilidad real que tienen las escuelas de hacer que sus alumnos alcancen buenos niveles de aprendizaje, por encima de lo que los antecedentes familiares y el peso del entorno pueden hacer esperar, son los estudios llamados *de enfoque estacional* (*seasonal perspective*), cuyos antecedentes se remontan a la década de 1960. Los estudios a los que se hará referencia en seguida comenzaron desde fines de la de 1980, pero la atención al respecto ha aumentado considerablemente en años recientes.

Entwistle, Alexander y Olson (1997) analizaron los resultados de alumnos de escuelas de Baltimore en pruebas de rendimiento aplicadas en el marco del ya mencionado «Beginning School Study». El nuevo trabajo siguió longitudinalmente una muestra de niños, con la peculiaridad de que las pruebas se aplicaron dos veces en cada ciclo escolar: una vez en octubre (otoño, al inicio de cada ciclo escolar), y otra en mayo (primavera, al final de cada ciclo); además de las pruebas se obtuvo información sobre muchas variables de los niños y sus hogares.

Si se comparan únicamente los resultados de los niños en las pruebas aplicadas en mayo, al fin de cada ciclo escolar, como es usual, se aprecia que desde el final del primer grado escolar los de nivel socioeconómico (NSE) alto tienen resultados superiores a los de NSE medio, y más que los de NSE bajo, lo que coincide con muchos otros estudios. Con el paso del tiempo se puede apreciar también que la brecha entre unos niños y otros se va haciendo más grande al final de cada ciclo. Al ver estos resultados es fácil pensar que la escuela, en lugar de ayudar a que las diferencias entre los niños se reduzcan, estaría contribuyendo a que se amplíen.

Lo original de este trabajo consiste en una comparación más fina, en la que se tienen en cuenta los resultados de los niños al principio y al fin de cada ciclo escolar. De esta manera se puede distinguir el avance durante el año escolar (resultados de cada niño al fin de cada grado menos sus resultados al inicio del mismo) y el avance durante las vacaciones de verano (resultados de cada niño al inicio de un grado menos sus resultados al fin del grado anterior).

La imagen que resulta de estas dos comparaciones muestra que durante cada grado escolar todos los niños muestran un avance similar, de manera que las diferencias que distinguían a los de NSE alto de los de nivel medio y bajo se mantienen con poco cambio. Durante los períodos vacacionales de verano, en cambio, las brechas se hacen mayores: los chicos de NSE alto muestran avances similares a los que tienen lugar durante el ciclo escolar, en tanto que los de NSE medio y, sobre todo, los de NSE bajo, avanzan mucho menos, no avanzan o, incluso, presentan retrocesos, con un nivel inferior al inicio del siguiente ciclo, o sea después de las vacaciones, en comparación con el que mostraban antes de ellas, al fin del grado anterior (Entwistle, Alexander y Olson, 1997: 33-37).

Lo que estos resultados implican es que las brechas que distinguen el rendimiento de alumnos más o menos acomodados o pobres, atribuible inicialmente al hogar y al entorno social, no parecen ampliarse debido a la escuela

sino, precisamente, *debido a la falta de escuela*. Mientras los niños están bajo su influencia, la escuela consigue que todos avancen; cuando no lo están, los niños privilegiados siguen aprendiendo, seguramente gracias a las diversas actividades educativas a las que pueden tener acceso; los niños más pobres, en cambio, que no tienen acceso a esas facilidades, no aprenden e incluso pierden algo de lo que habían conseguido aprender en el ciclo anterior.

Los hallazgos antes presentados coinciden sustancialmente con los obtenidos más recientemente por los mismos autores (Alexander, Entwistle y Olson, 2001; Alexander y Entwistle, 2007) así como por otros que han estudiado el mismo tema (Cooper, 1996; Burkam et al., 2004; Chin y Phillips, 2004; Downey, Von Hippel y Brok, 2008).

Recientemente el enfoque estacional ha sido utilizado para analizar la eficacia de algunas escuelas; la conclusión es que algunas que son clasificadas como *deficientes* («failing») si no se toma en cuenta la situación antes y después de las vacaciones, alcanzan resultados más favorables si se tiene en cuenta dicha diferencia (Downey, Von Hippel y Hughes, 2008).

## LOS ESTUDIOS LONGITUDINALES Y LAS TRAYECTORIAS DE FRACASO

Este apartado se refiere a un estudio canadiense, que siguió longitudinalmente el avance de un grupo de niños, desde su ingreso a Primaria hasta los 15 años. Los autores señalan que, aunque el desarrollo de las habilidades que configuran la *competencia lectora* comienza antes, la mayoría de los niños aprenden a leer en los primeros años de la escuela, a partir del preescolar, y que para el fin de tercero de Primaria todos deberían conseguirlo. A partir de este momento, la lectura ya no debería ser un problema ni un objetivo a alcanzar sino una herramienta esencial para que los niños aprendan muchas otras cosas. A este paso crucial los autores lo designan con la expresión de «la transición de “aprender a leer” a “leer para aprender” (from *learning to read* to *reading to learn*)» (Beswick y Willms, 2008: 1).

Se informa que, al comenzar el cuarto grado de la Primaria, alrededor del 40% de los alumnos todavía tienen dificultades para leer: los que no han conseguido hacer a tiempo la transición antes mencionada. Para analizar la problemática de estos alumnos, los autores subrayan las limitaciones de los enfoques transversales y la importancia de utilizar acercamientos longitudinales y añaden que, dado que el no haber aprendido a leer es el motivo más utilizado para justificar que se haga repetir el primer grado a un niño, se recomienda que el fracaso en cuanto al aprendizaje de la lectura «se estudie longitudinalmente utilizando el lente de la repetición y la promoción de grado» (Frey en Beswick y Willms, 2008).

Dicen Beswick y Willms:

Más allá de algunas críticas que se hacen a la investigación sobre la repetición, la evidencia coincide en refutar la sabiduría convencional y la creencia de los maestros en cuanto a la repetición de grado en Primaria. La repetición temprana no produce avances académicos duraderos.

Adicionalmente, la repetición es un poderoso predictor del desinterés de los chicos respecto a la escuela, y uno de los más poderosos de la deserción posterior. Mann (1987) ha estimado que la repetición de un grado aumenta la probabilidad de desertar aproximadamente en 50%, y la repetición de dos grados aumenta esa probabilidad en 90%. Aunque la evidencia derivada de la investigación indica que la repetición no es efectiva, y que es potencialmente dañina para los alumnos, su práctica sigue vigente y parece estar aumentando su popularidad en algunos lugares. (2008: 10, traducción de F.M.R.)

Gracias al enfoque longitudinal, con el que se siguió la trayectoria de alumnos de 6 a 13 y 15 años, los investigadores pueden concluir que

75% de los estudiantes que tienen problemas con la lectura al final del tercero de primaria siguen teniéndolas en la educación media superior. Además, los que no consiguen hacer la transición de «aprender a leer» a «leer para aprender» tienen más probabilidades de presentar más tarde problemas de conducta, de manifestar falta de interés por la escuela y de abandonar la escuela prematuramente. (2008: 6, traducción de F.M.R.)

Otro estudio de Willms (2006), con datos de las pruebas PISA y PIRLS, muestra que la mayor parte de los chicos que no consiguieron hacer esa transición entre los ocho y los nueve años, posteriormente avanzaron poco, hasta los quince.

El trabajo muestra también que los niños que repitieron el primer grado o el segundo tienen mucho menos probabilidades de hacer una transición exitosa entre los ocho y los nueve años, lo que evidencia que la repetición es un factor de riesgo importante, aún después de controlar estadísticamente el NSE de los niños.

Estos estudios longitudinales muestran cómo los pobres resultados de los jóvenes que, hacia el fin de la escolaridad obligatoria, no consiguen alcanzar los niveles de aprendizaje que necesitan para enfrentar con éxito los desafíos de la vida adulta se gestan tempranamente y que la reprobación y la repetición de grado, en vez de ayudar a los alumnos a mejorar, los pone de manera aún más clara en una ruta de fracaso que muchas veces terminará con el abandono prematuro de la escuela y, en caso de que no sea así, llegará igualmente a ese tipo de resultado insuficiente.

#### LAS DIFERENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN LOS PRIMEROS AÑOS

Otro trabajo novedoso es el de Betty Hart y Todd R. Risley, quienes comenzaron una minuciosa observación de cuarenta y dos familias de diferentes niveles sociales, con hijos de pocos meses de nacidos, para observar la forma en que aprendían a hablar y, en especial, la manera en que los adultos interactuaban verbalmente con ellos (Hart y Risley, 1995 y 1999).

Un antecedente de este trabajo fue el del sociólogo británico Basil Bernstein quien, desde fines de la década de 1950, sugería que había una diferencia

fundamental entre el lenguaje hablado por las familias de clase alta y el utilizado por las de clase baja, lo que explicaría en parte la diferencia de resultados escolares de los hijos de unas y otras (Bernstein, 1961). Otros trabajos cuestionaron este planteamiento sosteniendo que lo que ocurría en realidad era que la escuela daba un valor especial al lenguaje de la clase alta, en tanto que menospreciaba el de las clases populares, que no sería menos complejo, sino sólo diferente.

El trabajo de Hart y Riley muestra que realmente diferencias muy grandes distinguen el proceso de aprender a hablar y la experiencia de unos niños y otros. Cuando interactúan con sus hijos pequeños, los padres con nivel profesional les dirigen en promedio 2000 palabras por hora; los padres de clase trabajadora 1300 palabras; los niños más pobres —afroamericanos, de hogares monoparentales y que dependían de la seguridad social— sólo escuchan en promedio 600 palabras por hora. Los padres del primer grupo hacen seis comentarios elogiosos a sus hijos por un regaño; los padres de clase trabajadora hacen sólo dos comentarios elogiosos por cada regaño; los niños más pobres reciben dos regaños por cada comentario elogioso.

Las diferencias se acumulan: a los tres años de edad, y en los extremos socioeconómicos, unos niños han recibido 500.000 elogios y 80.000 regaños; otros 75.000 elogios y 200.000 regaños. Los primeros han oído unos 30 millones de palabras y los otros sólo 20 millones. El vocabulario activo del niño de tres años de padres acomodados es más rico que el de la madre del niño pobre (Nisbett, 2009: 86, 111-12 y 116).

#### IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR Y POSIBILIDADES DE LA COMPENSACIÓN

El viejo debate sobre la importancia relativa de la herencia biológica y el entorno familiar y social en lo que se refiere al desarrollo de los niños, así como el del peso de la escuela y el entorno, no puede ignorar aportes recientes de la investigación educativa, psicológica, neurológica y genética. Periódicamente nuevas versiones de la polémica que siguió al Informe Coleman agitan los medios especializados. En la misma década de 1960 comenzaron esfuerzos educativos compensatorios con el programa *Head Start*. Desde entonces, las opiniones negativas sobre las posibilidades de la escuela para eliminar las desigualdades de los resultados educativos utilizaban como argumento los resultados de estudios que mostraban que los efectos de ese programa eran escasos y, sobre todo, que desaparecían poco tiempo después de que terminaba la intervención correspondiente.

A principios de la década de 1970 un pionero de la sociología de la educación británica decía que «el hecho esencial de la historia educativa del siglo XX era que las políticas igualitarias habían fracasado» (Halsey, 1972: 6). Un cuarto de siglo más tarde, Robert Nisbett dice:

A fines del siglo XX, muchos de los expertos sobre el tema, si no la mayor parte de ellos, creían que la inteligencia y el talento académico estaban substancialmente bajo control genético [. . .] Esos expertos

eran muy escépticos en cuanto al posible éxito de cualquier esfuerzo por mejorar la inteligencia, y no se sorprendían cuando intervenciones como las de la educación temprana no conseguían tener efectos duraderos. Dudaban mucho de que las personas pudieran volverse más inteligentes como resultado de mejoras en la educación o de cambios en la sociedad.

Sin embargo, los resultados de las recientes investigaciones en psicología, genética y neurociencia, junto con los actuales estudios sobre la eficacia de las intervenciones educativas han puesto de cabeza la fuerte postura hereditaria sobre la inteligencia. Ahora se considera claro que la inteligencia es altamente modificable por el medio. Sin educación formal una persona simplemente no será muy brillante, sea que la inteligencia se mida con test de Cociente Intelectual (IQ) o de cualquier otra forma. Y que el IQ de cualquier persona, así como sus resultados académicos y su éxito ocupacional sean altos o bajos depende en buena medida de factores ambientales que no tienen nada que ver con sus genes. (Nisbett, 2009: 1-2, traducción de F.M.R.)

La obra de Nisbett sintetiza muchos estudios que sustentan la opinión expresada en el párrafo anterior mostrando que, lo que se suele llamar inteligencia, con toda la imprecisión del término, puede variar y, de hecho, varía mucho, precisamente gracias a la mayor o menor exposición de los sujetos a la educación formal. Muestra también que hay intervenciones que tienen un impacto considerable, y que las de resultados más notables y también más duraderos se caracterizan por hacerse en los primeros años de la vida de los niños y en formas intensivas, costosas, pero que inciden de manera profunda en el desarrollo de los sujetos.

## CONCLUSIÓN

Los aportes de investigaciones recientes que se han presentado en este trabajo permiten afirmar que hay base suficiente para tener una opinión razonablemente optimista en cuanto a las posibilidades de la escuela. No se trata, desde luego, de volver a posturas ingenuas como algunas de hace medio siglo, pero sí de escapar al determinismo de las que dan un peso excesivo a los factores extraescolares, genéticos o del medio social y familiar, así como al pesimismo derivado de ellas.

Aunque no fáciles de eliminar, las enormes brechas que separan el rendimiento de los niños de diferentes medios sociales en sistemas educativos como los de los países latinoamericanos, no son infranqueables. Para superarlas no bastan, desde luego, esfuerzos superficiales, ni mucho menos buenos deseos o demagógicas promesas. Se necesita un trabajo prolongado y profundo, con recursos mayores, mejor distribuidos y mejor invertidos que en la actualidad para que la escuela pueda revertir, en alguna medida, las desventajas del hogar.



Estos esfuerzos serán tanto más productivos cuanto más tempranamente comiencen, pero no deberán ser iguales para todos los niños lo que, además de más costoso, sería nuevamente inequitativo y llevaría seguramente a abrir aún más las brechas, ya que los niños previamente favorecidos se podrían beneficiar en mayor medida de los recursos adicionales en tanto que los más pobres recibirían apoyos insuficientes para compensar sus desventajas.

La investigación muestra con más claridad algunas cosas a evitar, para que las escuelas consigan que todos sus alumnos, en especial los que provienen de hogares más pobres, alcancen niveles adecuados de competencias básicas. En particular, la idea de que la reprobación es necesaria para que la calidad educativa no decaiga no resiste la prueba de la investigación ni la de la experiencia. La calidad, desde luego, no se elevará simplemente por dejar de reprobar a los chicos de resultados más bajos; alcanzar altos niveles de aprendizaje exigirá esfuerzos sostenidos por parte de todos los actores involucrados incluyendo antes que nadie a los niños mismos, a la escuela y los maestros, pero también a los padres de familia y la sociedad, sin cuyo apoyo la calidad no podrá alcanzarse.

Pese a los avances de la investigación, no es fácil precisar en qué deben consistir las estrategias para mejorar los resultados escolares de alumnos de origen humilde y este alegato no implica desconocer esa dificultad. Pero sí sabemos que suprimir la reprobación no deteriorará la calidad y, al menos, suprimirá uno de los obstáculos que se oponen a ella. Marcel Crahay hace una sugerente comparación:

Cuando los médicos renunciaron a hacer sangrías fue porque se dieron cuenta de sus efectos nocivos; pero los médicos no disponían de los medios terapéuticos que podrían tratar eficazmente las enfermedades que se suponía curaban las sangrías. Simplemente abandonaron una práctica ineficaz. Sucede lo mismo con la reprobación: abandonar esta práctica permitiría, antes que nada, evitar los efectos nocivos que puede producir. En seguida, ello obligaría a la comunidad educativa a buscar soluciones realmente eficaces para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Suprimir la reprobación tendría el mérito enorme de obligar a que se hicieran importantes clarificaciones conceptuales. Rechazar las soluciones falsas es en sí mismo un progreso: en especial, lleva a aceptar replantear el problema en términos nuevos. (2003: 335-36, traducción de F.M.R.)

Crahay añade que, a la luz de la investigación, valdría la pena hacer la prueba de adoptar el enfoque de no reprobación en los sistemas que no lo utilizan, ya que «no se ve cuáles efectos negativos podría tener tal medida sobre los alumnos y el nivel general de aprendizaje [. . .] a condición, por supuesto, de que la calidad de la enseñanza se mantenga equivalente» (2003: 337). Pero el mismo autor señala que otros consideran que no es tan simple renunciar a las políticas de repetición ya que, por escandaloso que parezca, hay que preguntarse «si la escuela no necesita del fracaso para funcionar» (Hutmacher en Crahay, 2003: 338).

Aunque la investigación y la experiencia de diversos países indiquen lo contrario, siempre será posible aferrarse a la postura tradicional, argumentando que

lo que funciona en un país escandinavo no es apropiado en el nuestro. Esta postura, lamentablemente frecuente, lleva a Crahay a plantear una pregunta más profunda:

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

Las políticas que aceptan o no la reprobación se sustentan en dos filosofías contrastantes: la que considera necesario detectar tempranamente las futuras élites sociales de un país contraponiéndolas a las masas y estableciendo claras *jerarquías de excelencia* y la que busca que todos los alumnos tengan éxito en la educación básica. Retomando una última vez a Crahay, hay que preguntarse: «La escuela no puede asumir plenamente dos finalidades tan opuestas. En última instancia, ¿no le corresponde interpelar a la sociedad y preguntarle si está realmente dispuesta a hacer realidad el postulado de la educabilidad de todos sus niños?» (2003: 347).

## BIBLIOGRAFÍA

- Aitkin, Murray y Nicholas Longford. «Statistical modelling issues in school effectiveness studies». *Journal of the Royal Statistical Society*. Series A 149 (Part I), 1986, pp. 1-43.
- Alexander, Karl y Doris Entwistle. «Lasting Consequences of the Summer Learning Gap» en *American Sociological Review*, vol. 72, 2007, pp. 167-80.
- Alexander, Karl, Doris Entwistle y Susan Dauber. *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades*. Cambridge: Cambridge UP, 2003.
- Alexander, Karl, Doris Entwistle y Linda Olson. «Schools, Achievement and Inequality: A Seasonal Perspective» en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23 n. 2, 2001, pp.171-91.
- Benveniste, Luis, Martin Carnoy y Richard Rothstein. *All Else Equal. Are Public and Private School different?* New York-London: Routledge Falmer, 2003.
- Bernstein, Basil. «Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning» en Halsey, A. H., Jean Floud y C. Arnold Anderson (eds.) *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. New York: The Free Press, 1961, pp. 288-314.
- Beswick, Joan F. y Douglas Willms. «The Critical Transition from Learning-to-Read to Reading-to-Learn». *Series Successful Transitions: Findings from the National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Gatineau, Quebec. HRSD Canada, 2008.
- Brookover, Wilbur B. et al. *School, social systems and student achievement. Schools can make a difference*. New York: Praeger, 1979.
- Brophy, Jere. «Grade Repetition». *Education Policy Series*, vol. 6. París-Bruxelles: UNESCO International Institute for Educational Planning-International Academy of Education, 2006. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>
- Burkam, David et al. «Social Class Differences in Summer Learning Between Kindergarten and First Grade: Model Specification and Estimation» en *Sociology of Education*, vol. 77, n.1, 2004, pp. 1-31.
- Chin, Tiffani y Meredith Phillips «Social Reproduction and Child Rearing Practices: Social Class, Children Agency and the Summer Activity Gap» en *Sociology of Education*, vol. 77, n.3, 2004, pp. 185-210.
- Coleman, James S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
- Cooper, Harris et al. «The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review» en *Review of Educational Research*, vol. 66, n.3, 1996, pp. 227-68.
- Cosnefroy, Olivier y Thierry Rocher. «Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, memes constats» en *Education & formations*, n.70, 2004, pp. 73-82.
- Crahay, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck, 2003.
- Downey, Douglas B., Paul T. Von Hippel y Beckett A. Broh. «Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality During the Summer Months and the School Year» en *American Sociological Review*. vol. 69, 2004, pp. 613-635.
- Downey, Douglas B., Paul T. Von Hippel y Melanie Hughes «Are "Failing" Schools Really Failing? Using Seasonal Comparison to Evaluate School Effectiveness» en *Sociology of Education*. vol. 81, July, 2008, pp. 242-70.
- Edmonds, Ronald R. *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge, Ma: Harvard University, Graduate School of Education, 1979.
- Entwistle, Doris R., Karl Len Alexander y Linda Steffel Olson. *Children, Schools and Inequality*. Boulder: Westview Press, 1997.
- Frey, Nancy. «Retention, Social Promotion, and Academic Redshirting: What do We Know and Need to Know?» *Remedial and Special Education*, vol.26, n.6, 2005, pp. 332-46.
- Goodland, John y Robert H. Anderson. *The Nongraded Elementary School*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., ca. 1960.
- Haddad, Wadi. «Educational and economic effects of promotion and repetition practices» en *World Bank Staff Working Paper*, n.319. Washington: The World Bank, 1979.

- Halsey, A. H. *Educational Priority: EPA Problems and Policies*. Londres: HMSO, 1972.
- Hart, Betty y Todd R. Risley. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1995.
- Hart, Betty y Todd R. Risley. *The Social Word of Children Learning to Talk*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1999.
- Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE). «Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire?» *Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, 14. París: HCEE, 2004.
- Holmes, C. Thomas. «Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies» en Shepard, Lorrie A. y Mary Lee Smith (eds.) *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*. London-New York: The Falmer Press, 1989, pp. 16-33.
- Holmes, C. Thomas y Kenneth M. Matthews. «The effects of nonpromotion on elementary and junior school pupils: A meta-analysis» en *Review of Educational Research*, vol. 54, n.2, 1984, pp. 225-36.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Informe 2008*. México: INEE, 2008.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), Dirección de Indicadores Educativos. *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México: INEE, 2008.
- Jackson, Gregg B. «The research evidence on the effects of grade retention» en *Review of Educational Research*, vol. 45, n.4, 1975, pp. 613-35.
- Jimerson, Shane R. «Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21<sup>st</sup> Century» en *School Psychology Review*, vol. 30 n.3, 2001, pp. 420-37.
- Keyes, Charles H. *Progress through the Grades of City Schools*. New York: Teachers College, 1911.
- Laronche, Martine. «Le redoublement accroît le risque d'échec scolaire» en *Le Monde*, 28 de mayo de 2004, p. 9.
- Loera, Armando y Noel McGinn. «La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana. Resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y las políticas de promoción» en *Education Development Discussion Papers*. Cambridge: MA Harvard Institute for International Development, 1992.
- Mann, Dale «Can we help dropouts? Thinking about the undoable» en Natriello, Gary (ed.) *School dropouts: Patterns and policies*. New York: Teachers College Press, 1987, pp. 3-19.
- Martínez Rizo, Felipe. «¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, n.4, 2004, pp. 817-39.
- McGinn, Noel et al. «Why Do Children Repeat Grades? A Study of Rural Primary Schools in Honduras», *BRIDGES Research Report Series*, n.13. Harvard Institute for International Development & Office of Education, USAID, 1992.
- Merle, Pierre. *Sociologie de l'évaluation scolaire*. París: PUF, 1998.
- Murillo, F. Javier. *Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2004.
- Nisbett, Richard E. *Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count*. New York, W. W. Horton & Company, 2009.
- «No child left behind». Public Law 107-110, U.S Government Printing Office. Disponible en <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>
- Organización de Cooperación y Desarrollo (OCDE). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México. Santillana, 2002.
- Paul, Jean-Jacques y Thierry Troncin. «Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire». *Rapport n.14*. París. Haute Conseil de l'Évaluation de l'École, 2004.
- Paul, Jean Jacques. *Le redoublement: pour ou contre?* París: ESF, 2002.

- Posada A. Rodolfo y Carmelina Paba. *Promoción automática y enseñanza de la lectoescritura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1992.
- Ribeiro, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A., 1986.
- Roderick, Melissa, Jenny Nagaoka y Elliane Allensworth «Is the Glass Half Full or Mostly Empty? Ending Social Promotion in Chicago» en Herman, Joan L. y Edward H. Haertel (eds.) *Uses and Misuses of Data for Educational Accountability and Improvement. The 104<sup>th</sup> Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2*. Malden: Blackwell, 2005.
- Rutter, Michael, et al. *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Somerset, Open Books, 1979.
- Scheerens, Jaap y Roel Bosker. *The foundations of educational effectiveness*. Oxford-New Cork: Pergamon, 1997.
- Schiefelbein, Ernesto. *Seminario sobre financiamiento de la educación en América Latina*. México: BID-Gobierno de México, 1978.
- Schiefelbein, Ernesto. «La subestimación del problema de la repetición en América Latina» en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 7, n.2, 1977, pp. 79-95.
- Tanner, C. Kenneth y Galis, S. A. «Student retention: Why is there a gap between the majority of research findings and school practice?» *Psychology in the Schools*, vol. 34, n.2, 1997, pp. 107-14.
- Weber, Georges. *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington: Council for Basic Education, 1971.
- Willms, J. Douglas. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2006. Traducción al español, *Las brechas del aprendizaje*. México. INEE.
- Woodward, Susan K. y Tonya M. Kimmey. «The Impact of Repeating a Grade: A Review of Research in the 90s». *Occasional Paper* n.25. Center for Research and Evaluation. University of Maine, 1997.