

CRITERIOS DE PROMOCIÓN ESTUDIANTIL COMO FACTORES CONEXOS AL ÉXITO O FRACASO ESCOLAR

Francisco Arturo Vallejo-García*

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. DOI: 10.17151/rlee.2018.14.1.4

RESUMEN

El fenómeno de éxito/fracaso escolar se evidencia hacia los años sesenta del siglo pasado con estudios realizados por los franceses Bourdieu y Passeron, el británico Bernstein y el norteamericano Holt, sociólogos pioneros en la temática. Estos investigadores trataron de responder a problemas de bajo rendimiento académico, pérdida de curso y deserción estudiantil. Para responder a dichos problemas los Estados Europeos formularon políticas educativas en tal sentido. En el caso de Colombia, esta política se divulga con la promoción automática en 1961, la promoción flexible en 1978, la promoción porcentual en 2002 y mediante el decreto 1290 de 2009 las instituciones educativas crean sus propios criterios de promoción. En la literatura consultada no se evidencian trabajos sobre los sistemas de promoción estudiantil como factor conexo con el éxito/fracaso escolar, siendo motivo para desarrollar investigaciones que contemplen este tipo de fenómenos

PALABRAS CLAVE: éxito/fracaso escolar, promoción estudiantil.

* Magíster en Educación de la Universidad de Caldas. Candidato a doctor del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas. Rector Escuela Normal Superior de Manizales. Docente del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, seminario de Investigación Cuantitativa. E-mail: francisco.vallejo@gmail.com ORCID: 0000-0002-9257-7063 **Google Scholar**
Recibido: julio 24 de 2017. Aceptado: agosto 8 de 2017.

STUDENT PROMOTION CRITERIA AS A FACTOR RELATED TO SCHOOL SUCCESS OR FAILURE

ABSTRACT

The school success/failure phenomenon was evident in the 1960s of the last century with studies conducted by the French Bourdieu and Passeron, the British Bernstein, and the North American Holt, pioneering sociologists on the subject. These researchers attempted to respond to problems related to low academic achievement, school failure, and student's dropout. To respond to these problems, the European States formulated educational policies in this regard. In the case of Colombia, this policy is disclosed with the "Automatic Promotion" in 1961, "Flexible Promotion" in 1978, "Percentage Promotion" in 2002, and through Decree 1290 of 2009, the Educational Institutions created their own criteria for promotion. In the literature consulted, there is no evidence of studies on student promotion systems as a factor related to school success / failure, being a reason to develop research that contemplate this type of phenomena.

KEY WORDS: school success / failure, student promotion.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de éxito/fracaso escolar surge hacia los años sesenta del siglo XX producto de importantes estudios realizados en diferentes países, principalmente los trabajos emprendidos por los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean Passeron y su célebre obra *La Reproducción* (1970). El sociólogo británico Basil Bernstein produjo un texto clave para la comprensión del fenómeno cuyo título es: *Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico* (*Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*) (1971-1990). El norteamericano Jhon Holt en su obra "How Children Fail" (1964), sostuvo que las escuelas fomentan la competencia y la ansiedad, repercutiendo en el fracaso del alumno porque siente miedo a ser humillado y castigado. Estas obras fueron producto, a la vez, de importantes estudios estadísticos. "En Francia, la encuesta longitudinal aplicada por el Institut National D'études Démographiques (INED), el estudio Plowden en Inglaterra y el célebre estudio sobre las escuelas en Estados Unidos conocido como el informe Coleman" (Zambrano, 2014, p. 25).

La literatura nos muestra que efectivamente la década de los años 60 del siglo XX fue clave en el surgimiento del concepto de fracaso escolar. Este fenómeno no existía antes de dicha década, pues era la psicología la que clasificaba ciertos comportamientos escolares tipificados como anormales, retrasados mentales, incapaces, ineptos, débiles mentales, etc.

Se trataba de arrebatarnos el poder a los pedagogos, pues a juicio de los profesionales clínicos ellos eran incapaces de traer los inadaptados a la normalidad. El papel explicativo de las profesiones clínicas sobre los comportamientos de los sujetos escolares duró hasta más o menos 1968. (Zambrano, 2017, p. 299)

Serie de categorías referidas a la anormalidad que clasificaba a los escolares. Esto fue producto de la enérgica medicalización de la institución escolar acompañada con la aplicación de la Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905), iniciando una fuerte tradición en el ámbito de la psicología aplicada. Después de terminada la Segunda Guerra Mundial emerge un nuevo discurso dirigido a clasificar todo un conjunto de comportamientos de los estudiantes. A la par, este nuevo discurso veía en los resultados escolares la necesidad de un sistema de medición. La estadística fue clave para el surgimiento de estudios en relación con la escuela, cuyos informes darían lugar a lo que hoy conocemos como *fracaso/éxito escolar*.

El fracaso escolar, entonces, es una categoría construida en el marco de la sociología educativa para nombrar toda una serie de fenómenos que, después de la década de 1960 comenzaron a entrar en el ámbito de la sociología educativa. Dice Charlot (1997) que con el fracaso escolar se nombró una serie de fenómenos relacionados con los efectos de la escuela sobre los niños, los resultados que producían y las políticas públicas en la materia.

Al situar el concepto en el campo de la educación, su uso lo ubica en el nivel de una teoría, lo que conlleva a un espacio conceptual para observar distintos fenómenos escolares, especialmente los problemas vinculados con la repitencia, pérdida de año, abandono escolar y sus causas: bajos niveles de aprendizaje, procesos de enseñanza desvirtuados, malos hábitos de estudio, problemas familiares, malas condiciones escolares, distorsiones en los contenidos curriculares, etc.

Para responder a los problemas de repitencia, deserción y bajo nivel académico de la educación primaria, especialmente en zonas rurales con poca densidad

de población, el gobierno colombiano expide políticas educativas en materia de promoción estudiantil que van desde la promoción automática con la implementación de la escuela unitaria en 1961. La promoción flexible en la escuela nueva mediante la resolución 6304 de 1978. La promoción porcentual con la expedición del decreto 230 de 2002 exigiendo que “*Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de los grados*” (artículo 9), posición más radical debido a que el fenómeno de la repitencia de grados y bajos niveles académicos seguían presentando desajustes económicos para el financiamiento de la educación, la cobertura y permanencia de las clases menos favorecidas. El decreto 1290¹ de 2009 proveyó autonomía a los consejos directivos para que “*Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar...*” (Artículo 6).

Dentro de esta revisión literaria no aparecen referencias a los sistemas de Promoción como factor conexo con el éxito/fracaso escolar, se evidencia que el fenómeno del éxito/fracaso escolar y su relación con los diferentes sistemas de promoción no ha sido objeto de estudio sistemático, es más

resulta claro que el problema de la Promoción Automática no está suficientemente evaluado –en América Latina– y que, en todo caso, su implantación si se mantienen constantes las demás variables de orden pedagógico, no resuelve el problema, sino que, a lo sumo lo posterga. (Tedesco, 1981, p. 142)

Por lo anterior, se vislumbra una oportunidad para adelantar investigaciones relacionadas con el éxito/fracaso escolar en relación con los criterios de promoción estudiantil, donde se pueda evidenciar un aporte conceptual para la comprensión del fenómeno descrito, cuyo campo de acción se haría en las instituciones educativas.

¹ El decreto 1290/09 fue incorporado en el decreto 1075 de 2015, único reglamentario del sector educación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El éxito/fracaso escolar es un fenómeno estudiado a partir de los años sesenta, cuya comprensión se ha dado desde relaciones socioculturales (Bourdieu y Passeron, 1970; Giroux, 1983; Kemmis, 1993), relaciones lingüísticas (Bernstein 1971-1990), relaciones con el sistema educativo (Perrenoud, 2008; Gimeno 2013), relaciones pedagógicas (Avanzini, 1967) y relación con el saber (Zambrano, 2016). Estas investigaciones han permitido la comprensión del éxito/fracaso escolar desde diferentes categorías, lo que ha llevado a una diversidad de conceptos. Sin embargo, es poco lo que se ha mejorado en cuanto al rendimiento académico y la deserción estudiantil como elementos endógenos a las escuelas.

Las políticas educativas que han implementado varios países para afrontar el problema en mención han sido más desde una imposición administrativa que desde un debate académico e investigativo, como es el caso colombiano con la implementación de la escuela unitaria en 1961 por recomendaciones de la UNESCO, la promoción flexible por unidades de aprendizaje durante la implementación de la Escuela Nueva en 1975, la promoción porcentual con el decreto 230 de 2002. Los resultados de dichas políticas educativas no mejoraron los índices de deserción, repitencia y bajo rendimiento académico, lo que condujo un debate a lo largo y ancho del país durante el diseño del plan decenal de educación 2006-2016, cuyo resultado fue la expedición del decreto 1290 de 2009 que otorgó autonomía a las instituciones educativas para que crearan sus propios criterios de promoción.

Por ello, se pretende abordar el problema en este tipo de investigaciones desde los criterios de promoción estudiantil, pues son ellos los que en definitiva determinan el éxito o fracaso escolar de los estudiantes.

Para comprender el problema de investigación, éste se aborda desde tres miradas como son:

- Análisis de las políticas educativas en materia de promoción estudiantil.
- Estudio del éxito/fracaso escolar desde el rendimiento académico y deserción.
- Resultados de pruebas nacionales e internacionales.

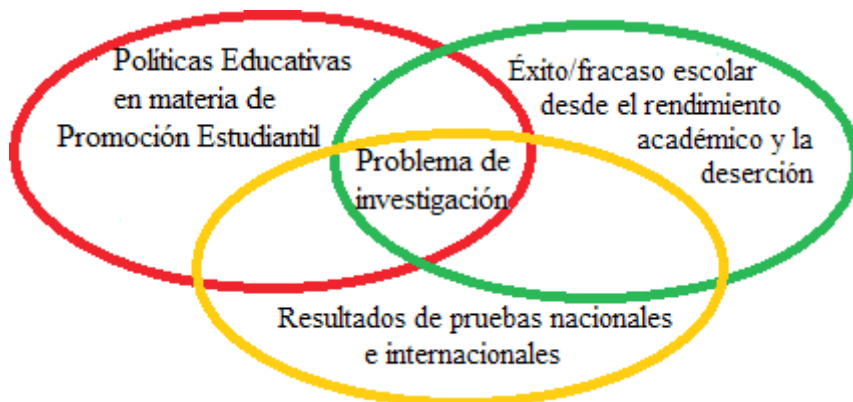


Figura 1. Problema de investigación (Vallejo, 2016).

Análisis de las políticas educativas en materia de promoción estudiantil

Para responder a los problemas de repitencia, deserción y bajo nivel académico de la educación primaria, especialmente en zonas rurales con poca densidad de población, el gobierno colombiano expide políticas educativas en materia de promoción estudiantil. La primera medida gubernamental fue implementada en 1961 con las escuelas unitarias donde se atendían a todos los niños en un mismo salón y cada uno avanzaba a su propio ritmo, el avance de los estudiantes de un grado a otro se aplicaba a través de la promoción automática, la dificultad de la escuela unitaria radicaba en que los niños, independiente del grado, podían realizar las mismas actividades académicas, presentándose con ello los mismos problemas de rendimiento académico. En 1975 inicia el programa Escuela Nueva como respuesta a los diversos problemas presentes en la educación primaria rural y como un modelo que buscaba superar las limitaciones del programa de la escuela unitaria, los criterios de promoción empleados eran la promoción flexible, por lo tanto la evaluación, la calificación y el avance de un grado a otro podría darse en cualquier momento del año, debido a que muchos estudiantes campesinos tenían que interrumpir los estudios en tiempos de cosecha y luego regresaban a terminar las asignaturas que tuvieran pendientes. En 1976 el Ministerio de Educación expide el decreto 088 expresando que “La promoción automática de un grado a otro en la educación básica primaria será materia de reglamentación especial por parte del Ministerio de Educación Nacional” (artículo 8). Uno de los elementos centrales del programa lo constituyó la renovación curricular la cual se proponía garantizar la

prestación del servicio en el sector rural y marginal y retener al alumno en el sistema, mejorando su rendimiento. En 1984 se emite la resolución 17486 exigiendo que:

La evaluación de los tres primeros grados de la básica primaria deberá prestar especial atención a la edad y al ambiente social y cultural del que proceden los alumnos a fin de garantizarles avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, reduciendo así las tasas de repitencia y deserción frecuentes en estos grados de la educación básica primaria. A este fin y para asegurar la **Promoción Flexible** de los estudiantes no girarán para estos 3 grados los periodos de evaluación ni los valores ponderados de las calificaciones asignadas a los demás grados y niveles. (Artículo 4).

En 1987 se expide el decreto 1469 como norma obligatoria de promoción automática para la básica primaria urbana, pretendiendo superar la concepción de evaluación pensada como calificar, promover y certificar, hacia los resultados en los procesos de aprendizaje. Para 2002 se remite el decreto 230 exigiendo que “Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de los grados” (Artículo 9); posición más radical debido a que el fenómeno de la repitencia de grados y bajos niveles académicos seguían presentando desajustes económicos para el financiamiento de la educación, la cobertura y permanencia de las clases menos favorecidas. Las grandes críticas de los actores académicos a la promoción estudiantil por factor porcentual (mínimo el 95%) y los bajos resultados académicos, pone este tema en discusión prioritaria en el diseño del Plan Decenal de Educación 2006-2016, como resultado surge por parte del Ministerio de Educación el Decreto 1290² de 2009, el cual proveyó autonomía a los consejos directivos para que “Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar...” (Artículo 6).

En Colombia surge la Ley 115 llamada Ley General de Educación, en cuyo artículo 77 concede a las instituciones educativas:

... autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas. (1994)

² El decreto 1290/09 fue incorporado en el decreto 1075 de 2015, único reglamentario del sector educación.

Se plantea la autonomía escolar para el diseño de currículos pertinentes regionales y locales en tanto es una educación dirigida a la persona, a los seres humanos con necesidades educativas diversas que viven y conviven en Colombia y que requieren una educación diferenciada. Una educación que mucho más allá de impartir conocimientos humanísticos y científicos se encamina a cimentar valores en el estudiante que tienen que ver con su desarrollo como individuo, como ser social y como futuro ciudadano. Así, se da paso a la educación cuyo centro es el estudiante. Las clases, las materias, las horas de enseñanza y las metodologías se sitúan en un objetivo: formar a cada ser humano para su vida personal y en comunidad, como ser productivo y como ciudadano.

De esta manera el Estado colombiano confiere **autonomía pedagógica** a las instituciones educativas en materia de planes de estudio, distribución de períodos de clase, métodos de estudio, criterios de promoción, planes de estudio, actividades deportivas y culturales entre otras.

¿Existe diferencia entre los criterios de promoción estudiantil desarrollados antes del decreto 230/02 y los diseños posteriores al decreto 1290/09?

¿Los criterios de promoción tienen mayor incidencia en el éxito o fracaso escolar?

¿Se han empoderado los actores educativos de la autonomía escolar para generar criterios de promoción que apunten al mejoramiento del rendimiento académico y disminución de la deserción?

En las lecturas de las realidades actuales se encuentra una tendencia generalizada a la concepción que prevaleció en años sesenta del siglo pasado, centrada en el contenido, el maestro y la transmisión de la información, evaluación referida a productos, con los consiguientes efectos en el denominado éxito/fracaso escolar. Referente no apropiado para el momento histórico contemporáneo, que por consiguiente implican un nuevo desafío para las prácticas curriculares integrales, en las cuales toman forma explícita las nociones de pedagogía³ (la práctica diaria del maestro es la fuente de donde surge el saber pedagógico), currículo⁴ (con su núcleo central plan de estudios) y calidad⁵.

³ Que bien puede entenderse con Carlos E. Vasco como disciplina reconstructiva y sistemática que proviene de la reflexión y la discusión sobre la práctica y la praxis pedagógica de los maestros, y sobre los saberes pedagógicos de los mismos.

⁴ Hace referencia a todo el proceso global que forma a los alumnos en una institución educativa.

⁵ La calidad de la educación comienza en la atención a la calidad integral de la vida del colegio, de la vida de los alumnos, de la vida de los docentes, de la vida de los directivos, de los empleados administrativos... lo que lleva a pensar cómo se renuevan los procesos curriculares y como se conforma el ideario pedagógico de la institución para evitar el fracaso escolar.

Resultado de investigaciones realizadas en deserción y rendimiento académico

En México Abril, Román, Cubillas y Moreno realizan una investigación para análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora. Ellos se interrogan: *¿Deserción o autoexclusión?* Los resultados arrojados muestran que:

...el 86% de las personas participantes abandonó la escuela entre el primer y tercer semestre, con un promedio de calificación, en el último semestre cursado, de 7,49. Las principales razones para dejar de estudiar fueron los factores económicos, haber reprobado materias y la falta de interés. De los participantes, 93% no estaba satisfecho con el nivel de estudios alcanzado, sin embargo, no tenía planeado retomar estas actividades. Los resultados muestran la necesidad de un modelo de intervención basado en políticas educativas con mayores incentivos para una adherencia al sistema escolar, flexibilización del tránsito entre subsistemas y reestructuración de las redes de comunicación entre los actores principales. (2008, p. 17)

El estudio se realizó a través de muestras aleatorias de los estudiantes que abandonaron sus estudios en tres municipios entre 2003-2004. La muestra fue de 147 alumnos con rangos de edades entre los 15 a 22 años.

En España el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) realiza estudios sobre el *“Abandono escolar segundo ciclo de la ESO”*, uno de sus objetivos es *“Medir el abandono escolar, según la definición dada, en los niveles 3º y 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria”* (IVEI, 2007, p. 24). Dentro de los resultados arrojados en el estudio informa que *“Del total del alumnado de la muestra de 3º y 4º de Secundaria Obligatoria, 16.697, son 56 los alumnos y alumnas que han abandonado el sistema, lo que equivale al 0,34% de la población de la muestra”* (IVEI, 2007, p. 29), algunas de las incidencias que se presentaron indicaron que *“... un 61,3% presenta desmotivación hacia el estudio y un 38,7% al fracaso escolar...”* (IVEI, 2007, p. 32).

En Colombia la Universidad Nacional realizó un estudio sobre los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país. La proporción de intención en retiro y pérdida de al menos un grado en Colombia fue: *“...el 6%*

de los estudiantes han pensado retirarse del Colegio, el 7% alguna vez se ha retirado del colegio y el 23% ha perdido al menos un curso” (Universidad Nacional, 2010, p. 20). Las razones por las cuales se aislaron temporalmente de los estudios fueron “... dificultades académicas el 26,7% y no le gusta el estudio el 26,2%” (Universidad Nacional, 2010, p. 57).

Colombia lleva formalmente más de 146 años (desde el Decreto Orgánico de Educación de 1870) con un currículo educativo estructurado para la enseñanza, con el cual los resultados nacionales e internacionales dan cuenta de que dicho sistema ha colapsado tanto en el desempeño como en la capacidad de retención de los estudiantes. Ante estos hechos surgen interrogantes como:

- ¿Qué comprensiones visibilizan las directivas de las instituciones educativas en cuanto a la autonomía escolar?
- Dentro de la autonomía escolar, ¿se han incorporado cambios significativos en los procesos curriculares (criterios de promoción), que permitan disminuir los índices de fracaso escolar?
- ¿Cómo se podrían estructurar procesos curriculares emergentes (criterios de promoción) desde la autonomía escolar a fin de impactar el fracaso escolar?

Los cuatro pilares del aprendizaje para el siglo XXI, del informe Delors, constituyen una referencia indispensable para establecer cuáles deben ser los aprendizajes básicos y más relevantes en la educación:

aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (1996, p.1)

Igualmente, numerosos estudios demuestran que las prácticas de evaluación y las condiciones del aprendizaje se asocian al fracaso escolar, como lo expresa Perrenoud (2001):

Las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada. ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente. (p. 7)

Resultados de pruebas nacionales e internacionales

En esta investigación, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales se asumen como indicadores cuantitativos, más no como resultados terminados y absolutos para prescribir los desempeños de los estudiantes.

Análisis de resultados pruebas externas en Colombia

El tema de la calidad educativa es medida por las secretarías de educación bajo la categoría de rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas, español y ciencias naturales entre otras, para ello el Ministerio de Educación Nacional realiza las pruebas SABER 3°, 5° y 9° cada año con el propósito de "...contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo" (MEN⁶, 2015, p. 1).

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas SABER 9° de Manizales y Colombia en las áreas de lenguaje y matemáticas.

⁶ MEN: Ministerio de Educación Nacional.

Comparación niveles de desempeño de Manizales con Colombia. Grado 9°

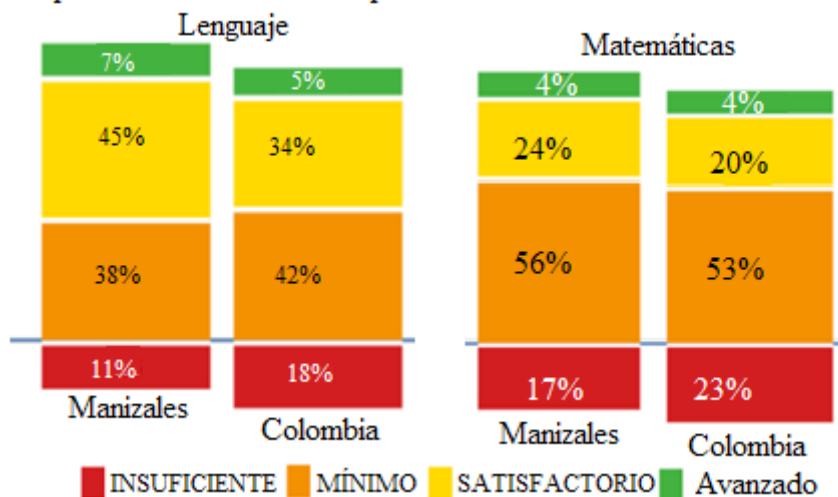


Figura 2. Resultados español y matemáticas (ICFES , 2016).

En la figura 2 se puede destacar que en Manizales el 11% de los estudiantes de grado noveno presentan insuficiencia en el desempeño del área de español, un 38% alcanza el mínimo, un 45% el nivel satisfactorio y apenas el 7% el nivel avanzado. Estos datos comparados con el rendimiento nacional (Colombia) muestran que Manizales está por encima; ahora bien, si se tiene en cuenta que Manizales se ha destacado nacionalmente como una ciudad educada y universitaria es preocupante ver que el 49% de sus alumnos se encuentran entre insuficiente y mínimo, lo que lleva a preguntarse ¿cómo es el rendimiento de aquellas poblaciones lejanas del territorio nacional, que apenas cuentan con un docente y escaso material didáctico para los procesos de enseñanza- aprendizaje?

70

Los resultados en matemáticas reflejan un panorama gris, pues el 73% de los estudiantes de Manizales se ubican entre el nivel insuficiente-mínimo y más preocupantes los datos nacionales que se ubican en el 79%.

Análisis de desempeño desde el contexto internacional

Los resultados de las pruebas PISA se asumen en esta investigación como indicadores que reflejan las fortalezas y debilidades en el desempeño académico de los estudiantes colombianos.

Las pruebas “PISA assesses the extent to which 15-year-old students have acquired key knowledge and skills that are essential for full participation in modern societies. The assessment, which focuses on reading, mathematics, science and problem-solving” (OCDE, 2013, p. 3); con ello se busca que los países evaluados desarrollen políticas educativas para el mejoramiento de la calidad educativa.

Pruebas PISA

En el año 2012 los estudiantes de “...15 años de 65 países y economías asociadas” (Colombia en PISA, 2013, p. 3) presentaron evaluación en las siguientes áreas:

Tabla 1. ¿Qué evalúa PISA? (Colombia en PISA, 2013, p. 11).

	Matemáticas	Lectura	Ciencias
Contenido	Cuatro ideas generales relacionadas con los números, el álgebra y la geometría: (i) cantidad; (ii) espacio y forma; (iii) cambio y relaciones; y (iv) incertidumbre y datos.	Materiales de lectura: <ul style="list-style-type: none"> Textos continuos o prosa organizada en oraciones y párrafos (narración, exposición, argumentación, descripción e instrucción). Textos discontinuos (listas, formularios, gráficos o diagramas). 	Conocimientos o conceptos científicos relacionados con la física, la química, las ciencias biológicas y de la Tierra y ciencias del espacio, que se aplican al contenido de los ítems que exigen más que la simple recordación.
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> Formular situaciones matemáticamente. Emplear conceptos, hechos, procedimientos y raciocinio matemático. Interpretar, aplicar y evaluar los resultados matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> Acceder y recuperar información. Comprender el texto. Interpretar el texto. Reflexionar sobre el contenido, forma y características del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Descripción, explicación y predicción de fenómenos científicos. Comprensión de la investigación científica. Interpretación de la evidencia y de conclusiones científicas.
Contextos	Situaciones en las que se aplica la aptitud matemática: (i) personal; (ii) social; (iii) ocupacional; (iv) científica.	Uso para los cuales se construye un texto: (i) personal; (ii) social; (iii) ocupacional; (iv) científico.	Situaciones en las que se aplica la aptitud científica: (i) personal; (ii) social; (iii) global.

Tabla 2. Resultados en las tres áreas (Colombia en PISA, 2013, p. 23).

Países	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado	Promedio 2012	Cambio anualizado
Shanghái	613	4,2	570	4,6	580	1,8
Singapur	573	3,8	542	5,4	551	3,3
Hong Kong	561	1,3	545	2,3	555	2,1
Taipéi	560	1,7	523	4,5	523	-1,5
Corea	554	1,1	536	0,9	538	2,6
Finlandia	519	-2,8	524	-1,7	545	-3,0
Canadá	518	-1,4	523	-0,9	525	-1,5
Polonia	518	2,6	518	2,8	526	4,6
España	484	0,1	488	-0,3	496	1,3
Estados Unidos	481	0,3	498	-0,3	497	1,4
Chile	423	1,9	441	3,1	445	1,1
México	413	3,1	424	1,1	415	0,9
Uruguay	409	-1,4	411	-1,8	416	-2,1
Costa Rica	407	-1,2	441	-1,0	429	-0,6
Brasil	391	4,1	410	1,2	405	2,3
Argentina	388	1,2	396	-1,6	406	2,4
Colombia	376	1,1	403	3,0	399	1,8
Perú	368	1,0	384	5,2	373	1,3
Promedio OCDE	494	-0,3	496	0,3	501	0,5

Nota: los valores en negrilla son estadísticamente significativos.

El puesto de Colombia fue el penúltimo; ninguna de las tres áreas alcanzó el promedio de los países de la OCDE. En este sentido se puede concluir que tanto las pruebas nacionales como las internacionales muestran un paisaje lánguido en cuanto al rendimiento de los estudiantes colombianos en el aprendizaje del español, matemáticas y ciencias naturales.

ESTADO DEL ARTE

72

En la actualidad existen numerosas investigaciones que se orientan a comprender el fenómeno del éxito/fracaso escolar, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios longitudinales, empíricos y explicativos; es innegable la labor ardua para situar investigaciones específicas que describan o expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso escolar, sin embargo el acervo teórico y bibliográfico hallado para sustentar esta investigación resulta enriquecedor; por lo cual se describen a continuación algunas de ellas.

Tedesco realiza una investigación sobre el “Modelo pedagógico y fracaso escolar” en América Latina. Los estudios se ubican en los problemas de promoción automática

como una de las variables endógenas organizativas, dentro de las conclusiones determina que:

Resulta claro que el problema de la promoción automática no está suficientemente evaluado (en América Latina) y que, en todo caso, su implantación si se mantienen constantes las demás variables de orden pedagógico, no resuelve el problema, sino que, a lo sumo lo posterga. (Tedesco, 1981, p. 142)

Señala el autor que después de examinada las investigaciones realizadas en América Latina acerca de las causas generadoras del fracaso escolar, no es posible establecer un predominio unidimensional de algún tipo de causa, sea está exógena o endógena a la escuela.

Glasser en su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone: “no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es impropio, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas”. Finalmente, el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: “es responsabilidad de la sociedad proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable” (Glasser, 1985, p. 78).

Muñoz y Lavin estudian los efectos de los factores exógenos que intervienen en la determinación de iniciar y terminar el ciclo educativo, incorporan los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren dentro del aula. Los resultados arrojados muestran que “...las normas de promoción son uno de los determinantes operativos que tienen directamente repercusión en los índices de reprobación e indirectamente en la deserción” (1988, p. 39), a la vez explica que en los rastreos hechos hasta el momento “...no se han detectado investigaciones que estudien específicamente la relación retención-normas de promoción, sino sólo estudios descriptivos que comparan dichas normas entre los distintos países Latinoamericanos” (1988, p. 139).

Continúan los autores exhortando que:

Sería de importancia para la definición de políticas en la región estudiar sistemáticamente los efectos de la Promoción Automática (y sus diferentes modalidades) en la repitencia y el rendimiento en los países que la han implantado y que, o bien la han suspendido, o la mantienen: Panamá. Puerto Rico, El Salvador, Venezuela, Ecuador, Brasil, Costa Rica, Chile y ahora Colombia. (Muñoz y Lavin, 1988, p. 140)

Coral González Barbera presenta para optar al grado de Doctor la investigación titulada Factores Determinantes del Bajo Rendimiento Académico en Educación Secundaria. Entre las conclusiones que determina en la investigación es que *“... la mayoría de las variables que discriminan entre los alumnos de rendimiento bajo y el resto, a excepción de las relacionadas con las familias, están en manos de la educación. Todas ellas son susceptibles de modificación”* (2003, p. 264).

Álvaro Marchesi investiga el fracaso escolar en España con dos objetivos principales. *“El primero es abordar la comprensión del fracaso escolar desde una perspectiva multidimensional (...). El segundo, apuntar un conjunto de propuestas coherentes con esta visión que puedan contribuir a reducir con garantías de éxito el fracaso escolar en España”* (2003, p. 5). Marchesi expone entre otras las siguientes recomendaciones para afrontar el fracaso escolar: *“...gran autonomía de los centros, capacidad de adoptar decisiones, disponibilidad de recursos para elaborar programas específicos, organización flexible de los grupos de alumnos...”* (2003, p. 22); *“...lo más importante no es el tiempo disponible sino el tiempo real de aprendizaje y este tiempo real depende a su vez de otros factores como la estructuración del currículo, la organización de los alumnos en el aula, el clima de aprendizaje y el estilo de enseñanza del profesor”* (2003, p. 21).

Rubén Edel Navarro realiza el estudio titulado Hacia la Construcción de un Instrumento Predictivo de Éxito Académico. El trabajo se desarrolló en el Campus Toluca del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) México. Dentro de los objetivos propuestos está *“Identificar las variables que se relacionan con el éxito académico de los alumnos de preparatoria del ITESM Campus Toluca”* (2005, p. 3). Algunas de las conclusiones fueron que *“El proceso educativo, traducido en actividades de enseñanza-aprendizaje, esté en la mayor parte de los casos concentrado en la exposición del maestro”* (2005, p. 9); una de

las recomendaciones dadas para el cambio en la práctica pedagógica es que se “convierta de un proceso centrado en la enseñanza a un proceso centrado en el aprendizaje” (2005, p. 9).

En Chile Marcela Román analiza “El Fracaso Escolar de los jóvenes en la Enseñanza Media ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile?”⁷, para su análisis involucra factores de carácter material estructural, factores relacionados con políticas-organizativas y factores de índole cultural, como se muestra en la figura 3.

Dimensión	Factores Exógenos	Factores Endógenos
Material / Estructural	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel socioeconómico de la familia • Escolaridad de los padres y de adultos del hogar • Composición familiar • Características de la vivienda • Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo drogas, delincuencia, etc.) • Origen étnico • Situación nutricional de los niños, • Trabajo infantil y de los adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipamiento- infraestructura escolar • Planta docente • Material educativo • Programas de Alimentación y salud escolar • Becas
Política / organizativa	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura del gasto público • Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela • Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil, • Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables • Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grado de descentralización del sistema escolar • Modalidad de financiamiento para la educación • Estructura del sistema educativo • Articulación entre los diferentes niveles de gobierno • Propuesta Curricular y Metodológica • Mecanismos de Supervisión y apoyo a los establecimientos • Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. • Articulación con otros actores extra educativos
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud, valoración hacia la educación, • Pautas de crianza y socialización • Consumos culturales • Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar • Expectativas y Aspiraciones • Capital Cultural de las familias • Uso del tiempo de los niños y jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capital cultural de los docentes • Estilo y prácticas pedagógicas • Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos • Clima y ambiente escolar • Liderazgo y conducción

Figura 3. Factores asociados al fracaso escolar (Román, 2009, p. 105).

Entre los componentes endógenos revela que:

En las trayectorias escolares, existen procesos y factores que -al interior del sistema educativo- actúan con una gran fuerza centrífuga, expulsando a los jóvenes hacia otros campos de la vida cotidiana. Más aún, los factores propios e internos al establecimiento escolar poseen una determinación mayor que los referidos a condiciones estructurales externas de los jóvenes. (Román, 2009, p. 114)

En México Saúl Vidales estudia “El Fracaso Escolar en la Educación Media Superior. El Caso del Bachillerato de una Universidad Mexicana”⁸, la pregunta de investigación busca determinar “¿Cuántos de los estudiantes que ingresan al bachillerato

⁷ Artículo para tesis doctoral. REICE. Volumen 7, No. 4

⁸ Artículo para tesis doctoral. REICE. Volumen 7, No. 4

universitario de Zacatecas incurren en una situación de fracaso escolar debido a la reprobación y a la deserción o abandono de sus estudios antes de completar el nivel? (Vidales, 2009, p. 327), las variables incorporadas fueron la reprobación y la deserción. Una de las conclusiones más importantes del estudio fue:

De no resolverse el problema del fracaso escolar, el sistema educativo en general y el bachillerato en particular en lugar de cumplir con el principio de atención a la diversidad, con su papel igualador de oportunidades y de inclusión social, se convertirán en reproductores de la desigualdad de oportunidades y de la exclusión. Los profesores por su parte, al desempeñar su función y rol dentro de la escuela como guías, orientadores y facilitadores del aprendizaje de los alumnos, pero sobre todo como educadores, quedarán evidenciados como unos profesionales del “fraude” y la “chapuza” al no ofrecer opciones pedagógicas a los estudiantes que atienden directamente para no caer en situaciones de riesgo como lo son la reprobación, la repetición, el retraso y la deserción escolares, es decir, al fracaso escolar. (Vidales, 2009, p. 334).

En España Jorge Calero y Álvaro Choi estudian los “*Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España*”⁹ (Calero y Choi, 2010, p. 225), dentro de los resultados relacionados con procesos propios de la escuela encuentra que:

...la repetición de curso no parece ser una estrategia eficaz para reducir el riesgo de fracaso escolar. Los resultados indican que conseguir que los alumnos estén escolarizados en el curso que les corresponde resulta fundamental para que sus probabilidades de fracaso escolar se reduzcan. Este resultado respalda la recomendación de Fuentes (2009) acerca de la necesidad de reducir el número de repetidores en España. (Calero y Choi, 2010, p. 250)

Francisco Javier Amores Fernández realiza en el 2013 la tesis doctoral titulada: Los estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: los PCPI como medida de prevención del fracaso escolar. El objetivo principal de la investigación es describir y valorar todos los aspectos derivados de la aplicación de los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) en la provincia de Granada. El estudio se ha desarrollado partiendo de un método de investigación híbrido o basado en

⁹ Artículo para tesis doctoral. Revista de Educación extraordinaria, pp. 225-256.

la combinación de datos cuantitativos, a partir de la aplicación de dos tipos de cuestionarios (dirigidos al profesorado y alumnado de PCPI), y datos cualitativos, recabados a través de entrevistas a profesores con experiencia en este tipo de programas. La investigación se ha centrado en dos ámbitos de trabajo que ofrecen una visión más completa del objeto de estudio: a) por un lado, una aproximación a la experiencia del profesorado que imparte clases en estos programas permite conocer sus opiniones acerca de la utilidad del PCPI como medida de prevención del fracaso escolar, su aplicación práctica a la realidad de los centros y los inconvenientes que se derivan de su implantación. Como resultados de estas indagaciones se han delimitado aspectos que condicionan el éxito o fracaso de los programas, con vistas a la mejora de la estructura y el desarrollo. A pesar de todas las limitaciones inherentes a cualquier medida destinada a erradicar o disminuir las altas tasas de fracaso escolar, hay que valorar positivamente el programa como una última oportunidad ofrecida a aquellos alumnos que por razones diversas se han visto excluidos, del sistema educativo ordinario, y abocados al fracaso.

El planteamiento de que los factores socioeconómicos y culturales expuestos por Bourdieu y Passeron (1970) determinan el fracaso escolar fue refutado en 1992 por Charlot, Rochex y Bautier al encontrar que el saber es otra variable que entre en el escenario de fenómeno en estudio, panorama ampliado por una gran cantidad de investigadores como Perrenoud (2001), Marchesi (2003), Zambrano (2014-2017), Gimeno (2004-2013), conformando un amalgama de variables que ponen el tema éxito/fracaso en estado de investigaciones tan variados y complejos que hasta los mismos creadores del concepto no se imaginaron la proliferación de literatura que se desarrollaría en torno a él.

Por su parte, el presente estudio considera que la interacción criterios de promoción estudiantil es una condición fundamental del éxito/fracaso escolar. Valga esta idea para señalar que la promoción no es otra cosa que una forma de enmascarar otras realidades como la incapacidad de la escuela por comprender que todos los estudiantes presentan dificultades de aprendizaje (unos en matemáticas, otros en canto, otros en deporte, otros en filosofía, etc.) y que difícilmente se encuentra un alumno que responda académicamente bien en las áreas disciplinares como en las artes, los deportes, la creatividad y el liderazgo. He ahí el problema, exigir que el factor de promoción deba suscribirse al rendimiento en todas y cada una de las asignaturas del plan de estudios institucionalizado. Escudriñar otros criterios de promoción es el reto para valorar las capacidades, talentos y a la vez determinar

las estrategias de acompañamiento ante las dificultades presentadas en los aprendizajes.

Dentro de los parámetros analizados en el estado del arte, se observa que el factor criterios de promoción estudiantil no se ha contemplado en los estudios sobre éxito/fracaso escolar, lo que se traduce en una oportunidad para realizar investigaciones que profundicen la comprensión del fenómeno detallado.

CONCLUSIONES

Dentro de la revisión literaria no aparecen referenciados los sistemas de promoción estudiantil como factor conexo con el éxito/fracaso¹⁰ escolar, se evidencia que el fenómeno del éxito/fracaso escolar y su relación con los diferentes sistemas de promoción estudiantil no han sido objeto de estudio sistemático, es más "...resulta claro que el problema de la Promoción Automática no está suficientemente evaluado –en América Latina– y que, en todo caso, su implantación si se mantienen constantes las demás variables de orden pedagógico, no resuelve el problema sino que, a lo sumo lo posterga" (Tedesco, 1981, p. 142). Los diferentes conceptos de promoción han sido aplicados sólo como norma, lo que indica un vacío por comprender desde la investigación las posibles causas y efectos en el éxito/fracaso escolar.

Se justifica el desarrollo de este tipo de investigaciones para responder a un problema particular en Colombia, y general en el resto de países latinoamericanos, se indaga en la comprensión del fenómeno éxito/fracaso escolar en relación con los criterios de promoción, cuyo alcance pretende proponer estrategias para configurar criterios de promoción estudiantil orientados a intervenir el éxito/fracaso escolar; como elementos conceptuales y generativos de procesos curriculares emergentes.

Estos y muchos otros interrogantes surgen hoy muy a pesar de tener la posibilidad de intervenir las realidades escolares para hacer del aprendizaje un intercambio de vivencias, experiencias y saberes en el que todos aprenden y tienen la oportunidad de enriquecer su vida en contraste con el fracaso escolar, que, en el contexto colombiano se define por la repetición de cursos, por llegar a la adultez sin culminar un bachillerato, por bajos puntajes en pruebas internas y externas, sean éstas de carácter nacional o internacional, y por abandonar estudios, entre otros; lo que se traduce en la incapacidad institucional de "... garantizar las posibilidades

¹⁰ Entendido el éxito/fracaso escolar en esta investigación desde el rendimiento académico y la deserción escolar.

reales de acceso y permanencia en una educación de alta calidad para todos los colombianos” (COLCIENCIAS, 1996, p. 84), dificultad o falta de interés para llevar a cabo una verdadera igualdad de oportunidades en atención a ritmos y estilos de aprendizaje, diferencias socioculturales, niveles de desarrollo individual, atención a las necesidades educativas diversas.

REFERENCIAS

- Abril, V.A.E., Román, P.R., Cubillas, R.M. y Moreno, C.I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1).
- Amores, F. (2013). *Los estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: los PCPI como medida de prevención del fracaso escolar*. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Tesis Doctoral.
- Avanzini, G. (1967). *L'échec scolaire*. Éditions Universitaires: Paris. Editado en español por Editorial HERDER. Barcelona. 1982.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*, vol. 4 [Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico]. Madrid. Morata, Fundación Paideia 1993. Londres, Routledge.
- Binet, A. y Simon, T. (1905): «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux», *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Traducción al Español Distribuciones Fontamara, S.A.\ 1995.
- Calero, J. y Choi, A. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España. *Revista de Educación Extraordinaria*, pp 225-256.
- Charlot, B., Rochex, J.-Y., Bautier, E. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- COLCIENCIAS. (1996). *Primer informe de seguimiento a la implementación del plan de acción*. 144 p. Santafé de Bogotá.
- Decreto 088. (1976). Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.

- Decreto 1290. (2009). Sistema Institucional de Evaluación. Colombia.
- Decreto 1469. (1987). Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto ley 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. Diario oficial año CXXIV.
- Decreto 230. (2002). Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. Colombia.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Edel, N. (2005). Hacia la Construcción de un Instrumento Predictivo de Éxito Académico. México. Universidad Cristóbal Colón.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Gimeno, S. y Carbonell, S. Coords. (2004). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Editor Cisspraxis.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.
- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- González, B. (2003). Factores Determinantes del Bajo Rendimiento Académico en Educación Secundaria (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Holt, J. (1964). How children fail. Education/child care.
- ICFES. (2016). Resultados 2015, saber 3°, 5° y 9°. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>
- IVEI. (2007). Abandono escolar Segundo Ciclo de ESO. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Donostia-San Sebastián, 1 - 01010 Vitoria-Gasteiz.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Ley 115, (1994). Ley General de Educación. Ministerio de Educación de Colombia.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). ICFES. Saber 3°, 5° y 9°. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>
- Muñoz, C., Lavin, S. (1988). *Estrategias para mejorar el acceso a la educación primada y la permanencia en la misma*. CIDE, Santiago, Chile.

- OCDE. (2013). PISA 2012 Results in Focus.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, Cuarta edición. Madrid España.
- Resolución 17486. (1984). Promoción flexible en los tres primeros grados de básica primaria. Ministerio De Educación Nacional.
- Resolución 6304. (1978). Por medio de la cual se autoriza el Sistema de Promoción Flexible en las escuelas rurales del proyecto piloto denominado “Escuela Nueva” para los departamentos donde éste funcione. Ministerio de Educación Nacional.
- Román, M. (2009). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y Por Qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile? *REICE*, 7 (4).
- Tedesco, J.C. (1981). “Modelo Pedagógico y Fracaso escolar”. Revista de la CEPAL.
- Vallejo, G.F. (2016). Configuración de Procesos Curriculares Emergentes desde la Autonomía Institucional a fin de intervenir el Fracaso Escolar.
- Vidales, S. (2009). El Fracaso Escolar en la Educación Media Superior. El Caso del Bachillerato de una Universidad Mexicana. *REICE*, 7 (4).
- Zambrano, L. A. (2014). *Escuela y Saber: figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica*. Universidad Icesi; Fundación Mayagüez, Cali. 235 p.
- Zambrano L. A. (2017). «Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría.» *Historia y Memoria*, n° 14: pp. 291-316. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/20275137.n14.2017.4482>